



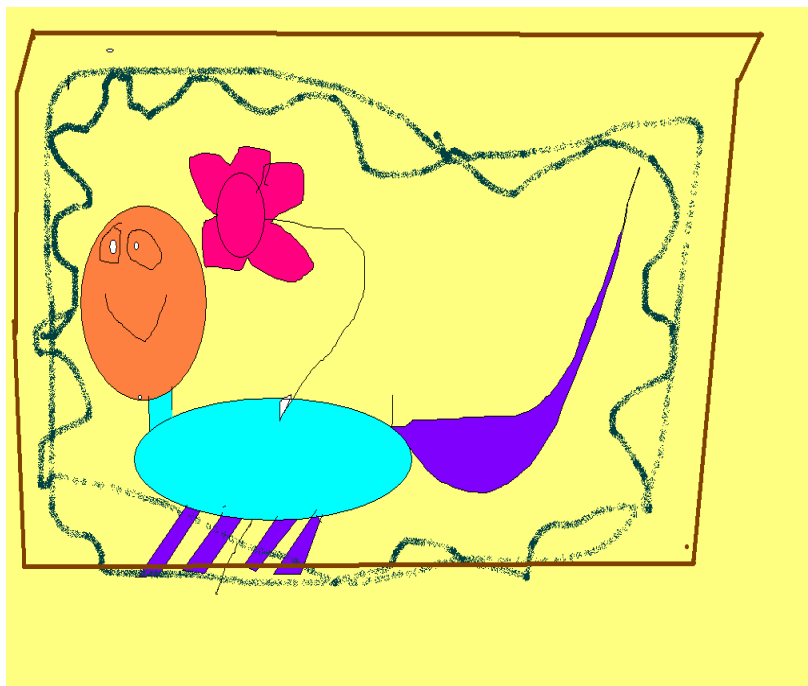
Univerzitet Singidunum, Beograd

Univerzitet Sigmund Frojd, Beč

Departman za psihologiju

RAZVOJNA PSIHOLOGIJA I

– bazična literatura –



SADRŽAJ

Prvi deo: UVOD

Istorijski razvoj, predmet i ciljevi razvojne psihologije	3
Pojam razvoja i ključna pitanja razvojne psihologije	12
Pregled osnovnih teorijskih pristupa razvoju i kriterijumi njihovog poređenja i vrednovanja....	25
Metode, nacrti i etička načela u istraživanjima razvoja	32
Periodizacija razvoja	47

Drugi deo: TEORIJSKI PRISTUPI RAZVOJU

Psihometrijski pristup razvoju.....	51
Teorije učenja i razvoj: shvatanja Votsona, Skinera i Bandure.....	61
Psihodinamski pristup razvoju: Frojdova i Eriksonova teorija	73
Etološki pristup razvoju: Bolbijeve teorija afektivnog vezivanja	88
Univerzalno-konstruktivistički pristup razvoju: Pijažeova teorija kognitivnog razvoja.....	97
Kolbergova teorija moralnog razvoja	112
Kognitivno informacioni pristup razvoju	121
Sociokulturni pristup razvoju: teorija Vigotskog	131
Ekološki pristup razvoju: Bronfenbrennerova teorija ekoloških sistema	143

RAZVOJ, PREDMET I CILJEVI RAZVOJNE PSIHLOGIJE

Filozofski precizirane razvojne psihologije

Interesovanje za psihički razvoj čoveka postojalo je još od davnina, iako se psihologija, kao naučna disciplina, formirala tek krajem XIX veka. Mnogi filozofi **antičke Grčke**, kao i mislioci kasnijih epoha, zanimali su se za razvoj deteta pre svega iz praktičnih – *pedagoških* razloga. U svoje teorije o najadekvatnijem sistemu vaspitanja ugrađivali su shvatanja o razvoju dece i njihovim osobinama. Ova shvatanja gradili su *spekulativno*, na osnovu razmišljanja i ličnih iskustava, a ne na osnovu sistematskog, naučnog proučavanja dece.

Platon je govorio o onome što danas nazivamo *individualnim razlikama* u sposobnostima. Smatrao je da, u idealnoj državi, te razlike treba da se koriste pri određivanju zanimanja. Na primer, mladići iz viših klasa koji do dvadesete godine ne pokažu sklonost ka umnom radu – postaju vojnici, dok se oni koji pokažu tu sklonost i sposobnost školuju dalje i zauzimaju upravljačka mesta u državi („filozofi“). Zbog ovih ideja, savremeni psiholozi nazivaju Platona praocem profesionalne orijentacije.

Aristotel je takođe imao svoju teoriju o razvoju i vaspitanju dece. On je prvi napravio *periodizaciju razvoja* deteta, koja sadrži tri perioda: prvi traje do 7. godine, drugi od 7. godine do puberteta, a treći od puberteta do 21. godine. Jedan deo svojih razmišljanja o razvoju Aristotel je posebno posvetio pubertetu. Takođe se interesovao i za razvoj pre rođenja, anticipirajući danas važnu oblast prenatalnog razvoja.

Preovlađujuća shvatanja o prirodi deteta i razvoja, odražavala su i dominantna filozofska učenja date epohe. Na primer, u **srednjem veku** je pod uticajem crkve dominiralo shvatanje da je dete po prirodi rđavo, jer se rađa sa praroditeljskim grehom. Decu je vaspitanjem trebalo voditi i usmeravati, da bi se ispravno razvila i izborila sa grehom i „zlom“ koji su smatrani sastavnim delom ljudske prirode. Cilj

vaspitanja bio je ne samo da se suzbiju manifestacije ove „grešne prirode“, već i da se kod dece razviju samokontrola i sposobnost odupiranja grehu. Stoga su vaspitne metode počivale na strogoj disciplini, kažnjavanju i samoodricanju.

Dete kao „čovek u malom“

Razlike između odraslih i dece dugo su shvatane isključivo kao kvantitativne razlike, a razvoj se svodio samo na rast. Deca su jela manje od odraslih, oblačila su odeću koja je bila ista kao odeća odraslih, samo manja, radila su iste poslove kao odrasli, samo sa manjim opterećenjem (npr. nosila su manji teret). Nije se uvidala ni kvalitativna razlika u prirodi njihovih sposobnosti i načinu mišljenja. Deca su prosto shvatana kao bića manjih sposobnosti i znanja. U istoj učionici mogla su da se nađu deca različitog uzrasta (sedmogodišnjaci, petnaestogodišnjaci, pa i odrasli), jer su svi „bili isti“ – nepismeni i neobrazovani. Ovakvo „nepoznavanje detinjstva“ i nepriznavanje dečjih osobenosti i prava primetno je i u kulturnim produktima – sve do XIII veka u slikarstvu nije bilo portreta dece, a i kada su prikazivana, na slikama su izgledala kao umanjeni odrasli ljudi. Tek u XIII veku pojavljuju se portreti porodica koji uključuju i decu, a tek od XVII veka i portreti same dece (Arijes, prema Jerković i Zotović, 2005).

Epoha **renesanse** donela je naprednije, humanije ideje koje su se odrazile i na *humaniji odnos* prema deci. Počela su da se otvaraju utočišta za nezbrinutu decu, koja su finansirali bogati pojedinci. Opšti procvat interesovanja za nauku doveo je i do većeg interesovanja za decu i probleme razvoja. Postavljeni su temelji shvatanja da fizički i biološki mehanizmi upravljaju ljudskim ponašanjem, pa i ponašanjem i razvojem deteta. Takođe, na dete se više nije gledalo kao na čoveka u malom, nego kao na biće koje se kvalitativno razlikuje od odraslog čoveka.

Rene Dekart (1596-1651), osnivač modernog racionalizma, zastupao je dualističko shvatanje. Smatrao je da za duh (misaona supstancija) i telo (protežna supstancija) važe različite zakonitosti. Njegovo učenje o dominaciji duha (uma) nad

telom prošlo je cenzuru crkve, ohrabrivši istraživanje mehanizama telesnog funkcionisanja izvan strogog nadzora crkve.

Početak savremenog doba, dva filozofa, čija će dela imati veliki uticaj na istoriju izučavanja dečjeg razvoja - **Džon Lok** i **Žan Žak Ruso**, preispitali su stanovište po kome su razlike među ljudima prvenstveno određene nasleđem. Njihova gledišta o socijalnoj nejednakosti među ljudima bila su direktno povezana sa shvatanjem dečjeg razvoja. Lok i Ruso smatraju se prvim teoretičarima koji su se sistematski bavili relevantnim pitanjima ljudskog razvoja.

Džon Lok

Engleski filozof Džon Lok (1632-1704), utemeljivač empirizma, smatrao je da je razum deteta *tabula rasa*, prazna površina po kojoj iskustvo „piše svoju priču“. Sadržaj svesti (uma) ne čine urođene ideje, već sadržaji koji su rezultat iskustva, učenja i vaspitanja. Deca po prirodi nisu ni dobra ni loša, već su proizvod svoje životne istorije - sredinskih uticaja, okolnosti kojima su izložena i procesa učenja.

Lok je smatrao da decu treba veoma rano podsticati na učenje, kao i da treba usmeravati njihov razvoj i njihovo ponašanje pohvalama i pogrđama. U delu *Neka razmišljanja o obrazovanju* (1699/1938), Lok je izneo osnovnu intuiciju koja je vodila njegovo razmišljanje:

„Male i skoro neprimetne impresije o našim nežnim ranim detinjstvima, imaju veoma važne i trajne posledice. I kao na izvoru reke, gde čak i nežno delovanje ruke usmerava slobodnu vodu kroz kanale koji ih mogu odvesti sasvim suprotnim tokovima, tako i malim usmeravanjem još na samom izvoru, oni poprimaju sasvim različite tendencije i stižu u udaljene i različite krajeve“ (str. 1-2).

Lok nije negirao da postoje ograničenja u pogledu toga šta se može postići „delovanjem ruke“. On je verovao da se deca rađaju sa različitim „naravima i sklonostima“. Savetovao je da obuka bude osmišljena tako da odgovara ovim razlikama, što je ostalo važno mesto u savremenim teorijama o

obrazovanju i vaspitanju. Međutim, Lok je jasno istakao da je sredina, preko odraslih koji „kanališu“ dečje ponašanje, ključni faktor razvoja i izvor osnovnih razlika među ljudima.

Žan Žak Ruso

Francuski filozof Žan-Žak Ruso (1712-1778) takođe je tvrdio da su razlike među ljudima prvenstveno posledica iskustva, ali se njegovo viđenje dece i uloge odraslih u njihovom vaspitanju razlikovalo od Lokovog. Ruso je isticao da „prirodni čovek“ nije rođeni grešnik, već ga je iskvarila civilizacija. U prirodnom stanju, svi ljudi su bili jednaki; nejednakost se pojavila sa razvojem poljoprivrede, industrije i vlasništva. Prema ovom stanovištu, starosedeooci zemalja koje su nastanili evropski moreplovci imali su više vrlina nego ti koji su ih „otkrili“, a koji su bili tako ponosni na svoju civilizaciju.

Ruso je za dete na rođenju tvrdio isto što i za prirodnog čoveka – njegova priroda je „čista i neiskvarena civilizacijom“. Poštenje, pravda i savest primeri su ideja koje dete spontano nosi u sebi. Ako čovek postane rđav, za to su odgovorni sredina i pogrešno vaspitanje, koji nisu omogućili da se kroz razvoj ispolji ono što je prava dečja (ljudska) priroda.

U delu *Emil* (1762/1911), koje je delom roman a delom traktat o vaspitanju, Ruso je izneo svoju viziju detinjstva i obrazovanja. Uloga staratelja je da dete zaštiti od pritisaka društva i odraslih. Emil, koji se može shvatiti kao bilo koje dete, nije „nedovršeni odrasli“ koji mora biti usavršen procesom obrazovanja, već celovito ljudsko biće čije sposobnosti i osobine odgovaraju datom uzrastu. Emil prolazi kroz nekoliko prirodnih stadijuma razvoja. U svakom periodu, njegove aktivnosti odgovaraju njegovim razvojnim potrebama, a vođene su odraslima koji koriste prikladne obrazovne i vaspitne metode.

Formalno podučavanje Ruso nije smatrao pravom metodom vaspitanja. Pošto dete nosi u sebi potencijal za dobro, a ne za loše, odrasli treba da prate prirodni tempo pojavljivanja dečjih potreba i da im omoguće

njihovo zadovoljenje. Decu treba podučavati nečemu tek onda kada su *spremna* da to nauče. Ne treba im davati gotova rešenja, već ih treba izložiti podsticajnim idejama i problemima i podržati proces otkrića i saznavanja.

Ideje o stadijumima razvoja i osobenim razvojnim mogućnostima i potrebama dece na tim stadijumima, preuzeli su savremeni razvojni psiholozi. Rusoova zasluga je u tome što je skrenuo pažnju na *dete* kao osobeno biće, ali i na potrebu za proučavanjem *procesa razvoja*, sa specifičnostima pojedinih razvojnih stadijuma.

Lok, Ruso i savremeni svet

Lokovo shvatanje *tabule rase* i Rusoovo viđenje *prirodnog čoveka*, kritikovani su i ponekad ismevani nakon smrti ove dvojice filozofa. Savremena istraživanja jasno su pokazala da nismo „prazne table“ na rođenju, već da dolazimo na svet sa mozgom koji je visoko strukturiran. Teško je prihvatiti i ideju o tome da je ikada postojalo čisto, „prirodno“ stanje čovečanstva, koje je moderni svet iskvario. Kada se Viktor, „Divlji dečak“ koji je zaista odrastao u „prirodnom stanju“ besno i neprimereno ponašao tokom jednog od svojih izlazaka sa Itarom, ljudi su se smejali: „Kada bi samo Ruso sada mogao da vidi svog plemenitog divljaka!“

Međutim, Lokovo i Rusoovo naglašavanje važne uloge iskustva u oblikovanju ljudskog razvoja i dalje je prihvatljivo. Političke promene u XVIII veku bile su zasnovane na dubokoj veri u to da su „svi ljudi stvoreni jednaki“. U ranijem dobu, kada su plemići vladali po „božanskom pravu“, otvoreno izražavanje ovakvih ideja bilo je nezamislivo. Jasan pokazatelj političkog značaja verovanja da se tok razvoja ljudskog bića može oblikovati uređenjem sredine, jeste činjenica da je pariski nadbiskup, kada je pročitao *Emila*, tražio da se Ruso uhapsi.

Iz ideja ovih filozofa proizilazi i suprotstavljanje očiglednim nejednakostima uslova dečjeg razvoja. Moderne države prihvatile su ideju da je dečje dobrostanje – zapravo dobrostanje osobe bilo kog uzrasta – briga za koju društvo mora prihvatiti odgovornost.

Itarovo zaveštanje

U istoriji XVII-XX veka poznato je više slučajeva dece koja su odrasla u divljini (tzv. *Divlja deca*) ili pak u socijalnoj izolaciji. „Divlja deca“ nađena su sama u prirodi, u šumi, a za neku od njih se mislilo da su ih odgajile životinje (npr. vukovi). Čuveno je iskustvo doktora Itara, koji je još 1801. godine opisao slučaj **divljeg dečaka iz Avejrona**.

Daleke 1800. godine, u selu francuske pokrajine Avejron, pronađeno je dete staro oko 12 godina. Za njega se pretpostavilo da je, ostavljeno od roditelja, odraslo samo u divljini.



Viktor, „Divlji dečak iz Avejrona“

Ljudi su se nadali da će izučavanjem dečakovih osobina i sposobnosti moći da razreše pitanja o prirodi razvoja, koja su bila u centru filozofskih i političkih rasprava u Evropi. Rečeno savremenim terminima, ova pitanja su:

- Šta nas razlikuje od životinja?
- Kakvi bismo bili kada bi odrastali potpuno izolovani od ljudskog društva?
- U kojoj meri smo produkt našeg iskustva i odgoja, a u kojoj našeg nasleđa (urođenih osobina)?

Mnogi su se nadali da će dečak imati plemenitu narav, što bi podržalo njihove tvrdnje da se deca rađaju dobra, a da ih kasnije „iskvari“ društvo. Ali...

Dečak nije govorio, a često se kretao na četiri noge. Nije poznavao dostignuća civilizacije - kada su mu prvi put obukli odeću, iscepao je sve sa sebe. Nije jeo meso, preferirajući sirov krompir, korenje i razne semenke. Retko je proizvodio bilo kakve zvukove i delovao je ravnodušan na ljudski glas. U zvaničnom izveštaju, vladin službenik je zaključio da je dečak živeo sam od ranog detinjstva, „neupoznat sa socijalnim potrebama i aktivnostima (...) Ima nečeg

neobičajenog u njegovom ponašanju, što ga čini sličnim divljim životinjama“. Lekari su smatrali da je dečak mentalno zaostao i da su ga roditelji zbog toga ostavili.

Osoba koja je osporavala dijagnozu mentalne zaostalosti bio je mladi lekar Žan-Mark Itar (Jean-Marc Itard, 1774-1838). Itar je tvrdio da dečak *izgleda* zaostao, samo zato što mu godine provedene u izolaciji od društva nisu omogućile da razvije normalne socijalne veštine. Itar je tvrdio da ono što „Divljeg dečaka“ čini neobičnim nije urođena mentalna zaostalost, već neverovatna sposobnost da sam preživi u šumama Avejrona. Nastojeći da dokaže da je moguće oblikovati proces razvoja obrazovanjem i poboljšavanjem uslova u kojima ljudi žive (u duhu političkih ideala Francuske revolucije) Itar je preuzeo brigu o dečaku. Osmislio je niz programa obuke, kako bi naučio Divljeg dečaka da kategoriše objekte, rasuđuje, govori i sl.

Viktor, kako je Itar nazvao Divljeg dečaka, u početku je brzo napredovao. Naučio je da izražava jednostavne potrebe, da prepozna i napiše nekoliko reči. Takođe je razvio i privrženost prema ljudima koji su se brinuli o njemu. Ali, Viktor nikada nije naučio da govori i normalno komunicira sa drugim ljudima. I suprotno evropskim pojmovima o „divljacima“, nikad nije ispoljio seksualna interesovanja.

Posle pet godina intenzivnog rada, Itar je napustio svoj „eksperiment“. Viktor nije dovoljno napredovao da bi zadovoljio Itarove pretpostavljene, a i sam Itar nije bio siguran koliko bi još dečak mogao da napreduje. Viktor je smešten kod žene kojoj je plaćeno da brine o njemu. Umro je 1828. godine, ostavljajući nerešenim velika pitanja o ljudskoj prirodi i uticaju civilizovanog društva. Većina lekara i naučnika toga vremena na kraju su zaključili da je Viktor zaista bio mentalno zaostao od rođenja.

Sumnje su, međutim, ostale sve do današnjih dana. Viktor je proveo ključne, **formativne godine** - sam. Kada je pronađen, već je prošao uzrast koji je, izgleda, gornja granica za normalno usvajanje jezika. Neki naučnici danas veruju da je Itar bio u pravu

kada je tvrdio da je Viktor bio normalan pri rođenju, ali je zaostao u razvoju usled socijalne izolacije. Drugi veruju da je Viktor bolovao od autizma, čiji simptomi uključuju i deficit jezika i nesposobnost normalne interakcije sa drugima. Takođe je moguće da su Itarove pionirske metode bile neuspešne, a da bi drugačiji pristup dao bolje rezultate. Možemo samo da nagađamo.

U svom radu sa Viktorom, Itar je osmislio **metode za dijagnostikovanje** mentalnih i jezičkih sposobnosti. Kombinovao je ove dijagnostičke tehnike sa **programom obuke**, čiji je cilj bio da podrži Viktorov razvoj i kompenzuje posledice ranog lišavanja. Ovaj program Itaru je ujedno služio i kao provera njegovih naučnih, društvenih i političkih teorija o tome kako bi društvo trebalo da bude organizovano.

Savremena razvojna psihologija nije se razvila još skoro ceo vek nakon Itarovih pokušaja da unapredi Viktorov razvoj. Ali kada se formirala, razvojni psiholozi usvojili su mnoge Itarove tehnike i njegovu radoznalost u vezi sa činiocima razvoja. Usvojili su i njegovu veru u nauku, kao sredstvo za **unapređenje uslova života**. Jedno od važnih zaveštanja Itarovog rada bila je upravo demonstracija toga da nauka može pružiti praktične predloge za podizanje dece, zasnovane na sistematskom istraživanju ljudskog razvoja.

Rađanje nove discipline

U Itarovo vreme nije postojala razvojna psihologija kao naučna disciplina. Međutim, interesovanje za decu i njihov razvoj raslo je tokom celog devetnaestog veka. Jedan od podsticaja za to bila je industrijska revolucija, koja je dovela do krupnih socijalnih promena u Evropi i Severnoj Americi. **Industrijalizacija** je izmenila osnovne aktivnosti putem kojih su ljudi zarađivali za život, kao i ulogu dece u društvu i okruženje u kome su se razvijala. Većina dece više nije odrastala na farmama, gde su o njima brinuli roditelji sve do zrelosti. Umesto toga, mnoga deca su zapošljavana u fabrikama, pored ili umesto svojih roditelja.

Industrijalizacija je ubrzala i **urbanizaciju**. Velike radničke četvrti nicali su u rastućim industrijskim gradovima. Kada nisu radila, deca u gradu postajala su teret za svoje roditelje, ali i za zajednicu koja ih je doživljavala kao „neotesane napasnike“. Državne škole osnovane su podjednako zbog obrazovanja i zbog socijalne kontrole - kao mesta za nadgledanje dečjeg razvoja.

Mnoga deca radila su u fabrikama i rudnicima, pod nezdravim i opasnim uslovima. Kada su uslovi rada postali predmet društvene brige, filantropska, medicinska i naučna pažnja usmerena je na decu. Bliska veza između **društvene brige** i naučnih istraživanja može se prepoznati u nekim od najranijih izučavanja dečjeg razvoja. Na primer, Istražni komitet fabrika u Engleskoj sproveo je 1833. godine istraživanje o tome da li deca mogu da rade 12 sati dnevno, bez posledica po njihov fizički razvoj. Oni koji su smatrali da ne mogu, preporučivali su da 2 sata rada u fabrici, rudniku ili prodavnici budu zamenjena sa 2 sata verskog i moralnog obrazovanja. Ovo su jedni od prvih primera društvene brige o intelektualnom, emocionalnom i moralnom razvoju dece.

Ovi pioniri razvojne psihologije, osim što su ukazivali na probleme društvenog staranja o deci, koristili su i podatke prikupljene u istraživanjima da bi razjasnili osnovna pitanja o ljudskom razvoju. Na primer, rana istraživanja o razvoju i radnim kapacitetima ukazivala su na **značaj sredinskih faktora** razvoja. Pokazalo se da su deca koja rade u fabrikama tekstila bila niža i mršavija od nezaposlene dece istog uzrasta. Procene intelektualnog razvoja, koje su na kraju dovele do testova inteligencije, pokazale su velike varijacije u postignuću dece, zavisno od njihovog porodičnog porekla i individualnog iskustva. Obe ove linije istraživanja pokrenule su naučne i društvene rasprave koje traju do danas.

Ključni događaj koji je podstakao interesovanje za naučno izučavanje dečjeg razvoja bio je objavljivanje Darwinove knjige *Poreklo vrsta*, 1859. godine. Svojom **teorijom evolucije** Darwin je uspostavio *kontinuitet* između čoveka i ostalih živih bića i

naglasio je *adaptivnu* vrednost ponašanja (npr. pokazao je da su neki refleksi novorođenčeta ostaci iz prošlosti, koji su tada imali adaptivnu vrednost).

Široko prihvatanje Darwinove teorije evolucije, u osnovi je izmenilo način razmišljanja o deci. Umesto da budu tretirana kao „nesavršeni odrasli“, deca su postala predmet živog interesovanja nauke. Podaci o dečjem razvoju obezbeđivali su podatke o *izvorima* psiholoških karakteristika odraslih. Takođe se smatralo da oni pružaju dokaze o povezanosti ljudske vrste sa drugim vrstama. Ponašanje dece je upoređivano sa ponašanjem viših primata, da bi se videlo da li ona prolaze kroz „fazu šimpanze“, sličnu onoj kroz koju se smatralo da prolaze ljudska bića u svom filogenetskom razvoju. Darwin je, dakle, pokrenuo „trend povlačenja paraleli između životinja i deteta, kao i između primitivnog čoveka i deteta“ (Kessen, 1965, str. 113).

Darvin je takođe dao i direktan doprinos razvojnoj psihologiji svojim radom: *Biografska skica jedne bebe*. Dnevničke zabeleške o ponašanju Darwinovog sina objavljene su u jednom britanskom časopisu, 1877. godine.

Biografske studije

Prva opširna biografska studija deteta bila je studija nemačkog lekara **Tidemana** (Tiedemann). Objavljena je 1787. godine, pod naslovom: *Posmatranje razvoja duševnih sposobnosti kod dece*. Tideman je posmatrao i dnevnički beležio ponašanje svoga sina, od rođenja do dve i po godine.

Važan korak u sve sistematičnijem izučavanju razvoja deteta predstavlja biografska studija nemačkog filozofa **Prajera** (Prayer), objavljena 1882. godine, pod nazivom *Duša deteta*. Prajer je posmatrao i beležio ponašanja svoga sina tokom prve 4 godine života, ali sistematičnije i preciznije nego njegovi prethodnici. Primenio je i eksperimentalne metode (korišćene u fiziologiji), zbog čega se njegova studija smatra krupnim korakom ka oformljenju dečje, tj. razvojne psihologije.

Pod uticajem Prajera pojavio se niz biografskih studija. Ovaj metod je, međutim, naišao na ozbiljne kritike. Primedbe su se odnosile na problematičnu objektivnost (studije su vršili roditelji ili bliski rođaci deteta), kao i na neopravdanost uopštavanja nalaza dobijenih na jednom detetu (obično iz viših klasa).

Pokret za proučavanje deteta

Uporedo sa objavljivanjem biografskih studija, krajem XIX veka pojavio se novi talas proučavanja dečjeg razvoja, poznat pod nazivom *Pokret za proučavanje deteta* (Child-Study Asociation).

Osnivač ovog pokreta bio je **Stenli Hol** (S. Hall). On je studirao psihologiju u Nemačkoj, a vrativši se u SAD razvio je široku psihološku delatnost i stekao mnogo sledbenika. Osnovao je psihološku laboratoriju (1885), ali se za razliku od svojih evropskih kolega, zainteresovanih pre svega za psihofiziku i osećanja, počeo baviti istraživanjem složenijih psihičkih pojava, kao što su dečji strah, gnev, igra, mašta, pojmovi i sl. Pokrenuo je i objavljivanje prvog časopisa posvećenog razvoju dece, *Pedagogical Seminary* (1891).

Stenli Hol je sproveo i objavio rezultate prvog **sistematskog proučavanja dece** u Americi, zbog čega ga mnogi smatraju utemeljivačem razvojne psihologije. Istražujući odlike dece različitog uzrasta, Hol je kao metodu ispitivanja upotrebio *upitnik*. Upitnike su popunjavali brojni roditelji, vaspitači, učitelji, ali i deca. Tako je prikupljen ogroman broj podataka, iz različitih izvora, što je predstavljalo bitan pomak u odnosu na biografske metode (iako je i upitnička metoda kritikovana zbog svojih nedostataka).

Pod uticajem Darwinove teorije, Hol je razvio i teorijsko objašnjenje ljudskog razvoja - tzv. *teoriju rekapitulacije*. Po toj teoriji, dete u razvoju prolazi faze slične onima u filogenetskom razvoju čoveka. Ova teorija danas ima istoriografsku, ali ne i naučnu vrednost.

Tokom ovog perioda, osnivane su brojne **organizacije za brigu o deci**. One su prikupljale novac za bolnice i sirotišta, a podržavale su i reforme društvene prakse u korist dece. Osnivani su i brojni **časopisi** specijalizovani za dečju psihologiju. Pored toga, na velikim univerzitetima osnivani su posebni instituti i odeljenja za izučavanje dečjeg razvoja.

Pokret za proučavanje deteta proširio se u mnogim zemljama Evrope. Društvo za proučavanje deteta osnovano je i u Srbiji, 1906. godine, sa središtem u Beogradu. Članovi tog društva pokrenuli su časopis *Glasnik srpskog društva za dečju psihologiju* (1907-1910). Značajnu ulogu u delatnosti ovog društva imao je **Paja Radosavljević**, sledbenik nemačkih psihologa i Stenlija Hola.

Pokret mentalnog testiranja

Početak XX veka javlja se novi pokret, koji je imao značajnu ulogu u proučavanju dečjeg razvoja. To je pokret mentalnog testiranja, nastao iz potrebe za selekcijom intelektualno zaostale dece, tj. učenika koji nisu u stanju da završe osnovnu školu. Ovaj pokret vezan je za francuskog psihologa **Alfreda Binea** (A. Binet), koji se bavio ispitivanjem mišljenja. Njemu je, zajedno sa lekarom Simonom (T. Simon), francusko Ministarstvo prosvete poverilo zadatak identifikovanja i selekcije intelektualno zaostale dece. Oni su konstruisali test za utvrđivanje mentalnog uzrasta deteta - čuvenu **Bine-Simonovu skalu**. Ovaj test doživeo je mnoge revizije, ali je do današnjih dana ostao jedan od najznačajnijih instrumenata za merenje inteligencije u razvoju.

Naš poznati psiholog **Borislav Stevanović**, napravio je 1934. godine *Beogradsku reviziju Bine-Simonove skale*. On je bio drugi značajni autor u srpskoj razvojnoj psihologiji.

Uticaj biheviorizma

Džon Votson (J. Watson) smatra se osnivačem biheviorizma u psihologiji - pristupa koji se zalagao za izučavanje psiholoških pojava samo na osnovu posmatranja ponašanja. U oblasti razvojne psihologije, Votson je dao doprinos ne samo zalaganjem za opšta (bihevioristička) metodološka načela, već i ispitivanjem dece započetim 1917. godine. Neki autori u Votsonovim ispitivanjima vide početak nove epohe u dečjoj psihologiji i njeno konačno oformljavanje kao zasebne psihološke discipline (Smiljanić, 1966).

Kao biheviorista, Votson je u razvojnu psihologiju uveo **eksperimentalnu metodu**, i to Pavlovljevu metodu uslovnog refleksa (smatrao je da se složeniji oblici ponašanja stiču procesom uslovljavanja). U Votsonovim eksperimentima, dete je izlagano različitim dražima i proučavane su njegove reakcije, dostupne spoljašnjem posmatranju ili beleženju pomoću instrumenata.

Votsona su zanimala i neka pitanja koja spadaju u oblast razvojne psihologije – npr. šta dete donosi na svet rođenjem (šta poseduje pre svakog učenja), a šta zna i ume nakon nekoliko meseci i prve godine života. Da bi dobio odgovore na ova pitanja, ispitivao je decu od samog rođenja, tj. reflekse, instinkte i emocije novorođenčeta.

Što se tiče dileme o činionicima razvoja, Votson je, kao i Lok, bio vatreni pristalica **empirizma**, stanovišta koje ključnu ulogu pripisuje sredinskim uticajima i procesu učenja. Smatrao je da dete postaje onakvo kakvim ga učini proces vaspitanja, tj. učenja.

Uticaj psihoanalize

Još jedan pravac u psihologiji, razvijen krajem XIX i početkom XX veka, višestruko je uticao na razvojnu psihologiju – psihoanaliza **Sigmunda Frojda** (S. Freud, 1856-1939).

Primenom psihoanalitičke metode u lečenju blažih psihičkih poremećaja (neuroza), Frojd je utvrdio da uzroci psihičkih teškoća pojedinca leže u njegovom ranom detinjstvu.

Kao veoma uticajan pravac, Frojdova psihoanaliza skrenula je pažnju na presudan **značaj ranog detinjstva** za potonji razvoj čoveka i njegovo mentalno zdravlje. Frojdova teorija psihoseksualnog razvoja uticala je na pojavu različitih psihodinamskih tumačenja razvoja, a psihoanalitički metod (proširen i na decu) postao je jedan od stožera u razumevanju i lečenju psihičkih teškoća i poremećaja.

SAVREMENA RAZVOJNA PSIHOLOGIJA

Osnovni cilj razvojne psihologije jeste da razume **razvoj**, niz fizičkih i psiholoških promena koje se dešavaju počevši od začeca i dalje tokom života. Interesovanje za razvoj počiva na staroj intuiciji o samorazumevanju: ako možemo da otkrijemo „svoje korenove“ i istoriju promena koja nas je dovela do sadašnjeg trenutka, možemo bolje razumeti sami sebe. Ako kombinujemo uvide u prošlost sa informacijama o sadašnjim karakteristikama i uslovima, u boljoj smo poziciji da predvidimo budućnost i pripremimo se za susret sa njom na nama svojstven način.

Razvojna psihologija, kao naučna disciplina, prevodi ove individualne ciljeve u objektivne, društveno prihvaćene procedure za razumevanje, predviđanje i oblikovanje procesa razvoja.

Predmet razvojne psihologije

Razvojna psihologija proučava **filogenetski razvoj**, tj. razvoj psihičkog života čoveka tokom evolucije (razvoj vrste), i **ontogenetski razvoj**, tj. razvoj psihičkog života čoveka od začeca i rođenja do starosti (razvoj jedinke).

Glavni predmet interesovanja razvojne psihologije je ontogenetski razvoj čoveka. Međutim, i saznanja o filogenetskom razvoju doprinose razumevanju prirode i izvora razvojnih promena u psihičkim funkcijama i ponašanju čoveka.

Zahvaljujući Darwinovoj teoriji evolucije uspostavljen je kontinuitet živog sveta, pa se danas smatra nespornim da izučavanjem

životinja možemo doći do bitnih saznanja o čoveku i njegovom razvoju. Pošto se čovek posmatra kao produkt evolucije, izučavanje životinja na raznim stupnjevima filogenetskog razvoja, a posebno antropoidnih majmuna, omogućava da se bolje razumeju čovekove psihičke funkcije i ponašanje, da se utvrdi kako je čovek postao to što jeste, kao i da se razume nastanak i priroda nekih psihičkih funkcija karakterističnih samo za čoveka (npr. govora).

Razvoj čoveka dešava se u svim domenima psihičkog života, pa se razvojna psihologija bavi različitim aspektima psihičkog razvoja. Obično se govori o **kognitivnom** razvoju (razvoju sazajnih procesa) i **socio-emocionalnom** razvoju.

U okviru izučavanja kognitivnog razvoja najviše pažnje poklanja se razvoju *mišljenja* i sa njim usko povezanim razvojem *govora*. Kada je reč o socio-afektivnom razvoju, psiholozi se posebno bave razvojem socijalnog ponašanja i socijalnih motiva, procesom socijalizacije, razvojem emocija i emocionalne vezanosti, moralnim razvojem, kao i razvojem identiteta i svesti o sebi.

Naravno, svi pomenuti aspekti razvoja međusobno su usko **povezani**, pa i podele treba shvatiti kao uslovne.

Ciljevi razvojne psihologije

Kao naučnu disciplinu, razvojnu psihologiju odlikuje *sistematsko* proučavanje psihičkog razvoja: primena naučnih metoda i tehnika, kao i povezivanje novih saznanja sa već stečenim znanjima.

Od kada su psiholozi počeli da se bave sistematskim izučavanjem ljudskog razvoja, prikupili su veliku količinu podataka o promenama psihičkih funkcija i ponašnja čoveka na različitim uzrasnim nivoima, počevši od perioda pre rođenja. Razvijen je veliki broj raznovrsnih istraživačkih metoda. Učinjeni su i značajni naponi da se teorijski objasni proces razvoja, koji leži u osnovi utvrđenih uzrasnih promena.

Ova baza znanja povezuje se sa saznanjima o razvoju stečenim u okviru *srodnih*

disciplina, kao što su biologija, antropologija, lingvistika i sociologija.

Razvojna psihologija je **fundamentalna** psihološka disciplina. Njena saznanja koriste se u različitim primenjenim psihološkim disciplinama: u pedagoškoj psihologiji, kliničkoj psihologiji, mentalnoj higijeni i psihologiji rada.

Razvojna psihologija nekada se neopravdano izjednačava sa **dečjom psihologijom**. Ciljeve razvojne psihologije najbolje ćemo upoznati ako razmotrimo zbog čega je ovakvo izjednačavanje neopravdano.

(1) *Opseg uzrasta*. Razvojna psihologija proučava razvoj tokom **celokupnog životnog ciklusa** (life-span development), što pored detinjstva uključuje i mladalačko doba, zrelo doba ili odraslost i staračko doba ili starenje. Videli smo da je u periodu nastanka, razvojna psihologija zaista bila dečja psihologija, budući da je izučavano ponašanje dece na različitim uzrastima. Moderna razvojna psihologija nastaje onda kada se počelo sa izučavanjem razvojnih promena ne samo u detinjstvu, već i u ostalim životnim dobima.

(2) *Ciljevi i pristup*. Razvojna psihologija se od dečje psihologije razlikuje i u pogledu ciljeva i pristupa proučavanju razvoja.

Klasična dečja psihologija bila je normativno-deskriptivna nauka, što znači da je njen prvenstveni cilj bio **opisivanje** ponašanja dece na različitim uzrastima i utvrđivanje *razvojnih normi*, tj. prosečnog, očekivanog postignuća deteta u različitim oblastima razvoja (motornom, govornom, emocionalnom, itd.). Mogli bismo reći da je njen cilj bio izučavanje *deteta* a ne *razvoja*.

S druge strane, razvojna psihologija ispituje *sam razvoj*, pa su i njeni ciljevi drugačiji i brojniji, a metodologija istraživanja i zaključivanja je složenija. Ona ide dalje od *opisa*, ka **objašnjenju razvoja**. To podrazumeva proučavanje:

1. Mehanizama i zakonitosti razvoja - *kako* se dešavaju razvojne promene i prelazak sa jednog stadijuma razvoja na drugi.

2. Činilaca ili faktora koji dovode do razvoja i utiču na njegov tok i brzinu - *zašto* dolazi do razvojnih promena, šta uzrokuje razvoj, od čega zavisi brzina razvoja.

Nastojanje da se razumeju mehanizmi i činioci razvojnih promena vodi ka stvaranju **teorija razvoja**. To omogućava da se razvoj predviđa i usmerava (oblikuje), u smislu postizanja željenih ishoda ili bar uklanjanja prepreka koje ometaju normalan razvoj.

Sledeći Itarovo zaveštanje, razvojni psiholozi usmereni su i na **primenu znanja** u cilju unapređenja zdravog razvoja. U ostvarenju tog cilja oni saraduju sa drugim stručnjacima - u bolnicama, centrima za brigu o deci, školama, klinikama i sl. Kao mere za pomoć deci sa teškoćama u razvoju osmišljavaju se specijalni sredinski uslovi, kao što su npr. boksovi za prerano rođene bebe, terapijske metode za decu sa teškoćama u kontroli impulsa ili efikasnije metode za učenje čitanja. Mnogi razvojni psiholozi koji veruju da razvoj traje celog života, interesuju se i za doborbit sredovečnih i starijih ljudi.

Rezimirajući prethodno, možemo dati jednu sumarnu definiciju razvojne psihologije:

Razvojna psihologija je fundamentalna psihološka disciplina koja se bavi sistematskim izučavanjem filogenetskog i ontogenetskog razvoja, sa ciljem da opiše i objasni razvojne promene u ponašanju i psihičkim funkcijama čoveka, kao i da ta saznanja primeni u predviđanju i oblikovanju razvoja.

POJAM RAZVOJA I KLJUČNA PITANJA RAZVOJNE PSIHOLOGIJE

Pojam razvoja

Razvojnu psihologiju definisali smo kao psihološku disciplinu koja proučava razvoj ili razvojne promene psihičkog života. Ovakvo određenje nije dovoljno precizno, jer se odmah otvara sledeće pitanje – **šta je razvoj**.

Pojam razvoja koristi se u različitim naučnim disciplinama, kao i u svakodnevnom životu. Za ovaj pojam vezuju se donekle različita značenja, a u svakodnevnom životu koristimo ga spontano - bez potrebe da se njegovo značenje eksplicira i jasno odredi. Nauka, a posebno razvojna psihologija, mora definisati pojam razvoja, jer se tako precizira šta je predmet izučavanja ove naučne discipline. Videćemo da od određenja pojma razvoja delom zavisi i pristup ovim problemima, kao i samo razumevanje procesa razvoja.

Promene vezane za protok vremena

Nesporo je da razvoj uvek označava *promene* koje su vezane za *protok vremena*. Formalno iskazana, bazična formula razvoja glasi:

$$R = f(V)$$

što znači da je razvoj (R) funkcija protoka vremena (V). Razvojne promene uvek su *sistematski* povezane sa protokom vremena. Statistički posmatrano, o razvoju govorimo kada postoji povezanost ili korelacija (zajedničko variranje) između protoka vremena i pokazatelja promena u ponašanju i psihičkim funkcijama (pamćenja, mišljenja, inteligencije, emocija, itd.).

U razvojnoj psihologiji vreme obično predstavlja *uzrast*, pa se može reći da ona proučava promene psihičkog života **vezane za uzrast** (razvoj je funkcija uzrasta).

$$R = f(U)$$

Neki autori zbog toga tvrde da se povezanost koju istražuje razvojna psihologija može prikazati formulom po kojoj je ponašanje (P) funkcija uzrasta (U).

$$P = f(U)$$

Ovakvo određenje razvoja je tačno, ali nepotpuno. Zbog čega? Razvojna psihologija, kao što smo videli, ne proučava samo promene u funkciji uzrasta, tj. *kalendarskog* vremena (ontogenetski razvoj), već i promene u funkciji *evolucionog* vremena (filogenetski razvoj) i *istorijskog* vremena (kulturni razvoj).

Dakle, potpunije određenje razvoja odnosi se na promene u funkciji vremena, **promene koje su sistematski povezane sa protokom vremena**.

! Greška koju treba izbeći

Razvojna psihologija proučava promene u funkciji uzrasta, ali ne možemo govoriti o uzrastu kao *uzroku* promena u ponašanju. Razlike u ponašanju i psihičkim funkcijama tokom vremena, tj. na različitim uzrastima, posledica su delovanja različitih *faktora* razvoja - sazrevanja, sredinskih uticaja, učenja i iskustva (aktivnosti jedinke).

Razvojne i nerazvojne promene

Da li svaka promena ponašanja ili psihičkih funkcija predstavlja razvoj? Da li postoje promene koje nisu razvojne?

Pred polaganje ispita ili usled drugih stresnih okolnosti, psihički život i ponašanje mogu odlikovati burne i velike promene. Nakon ispitnog roka, akumulirani umor i (ne)ostvareni planovi takođe mogu izazvati niz promena. Ove promene ne mogu se smatrati razvojnim, jer su *privremene*, *prolazne*, *povratne* (reverzibilne). Nakon promena okolnosti koje su ih izazvale, dolazi do „vraćanja na staro“.

Razvojne promene, dakle, možemo odrediti kao **nepovratne (ireverzibilne), relativno trajne**. To je drugi način da kažemo da su razvojne promene u *sistematskoj* vezi sa protokom vremena.

Privremene, reverzibilne promene koje su izazvane određenim okolnostima ili pak unutrašnjim stanjem organizma (npr. bolešću) ne mogu se smatrati razvojnim promenama. Takve su i **ciklične promene**, kao npr.

dnevne oscilacije fizioloških i psiholoških funkcija (cirkadijalni ritmovi) ili mesečne fiziološke promene kod žena, koje mogu usloviti i intenzivne psihološke promene.

Progresivne i regresivne promene

Neretko se pod razvojem podrazumevaju promene u smislu napredovanja ili progressa, tj. **progresivne promene** (ovo značenje je pogotovo često u svakodnevnom životu). Pojam razvoja, u ovom značenju, podrazumeva promene koje vode finijoj diferencijaciji delova i fleksibilnijoj integraciji tih delova, dakle, sve boljej ravnoteži i većoj efikasnosti u funkcionisanju (otud sintagme poput one „zaostati u razvoju“).

Promene koje su „sistematski povezane sa protokom vremena“, odnosno relativno trajne i ireverzibilne promene, ne moraju biti progresivne. One mogu podrazumevati upravo obrnuti, „negativni“ smer – opadanje i slabljenje psihičkih funkcija. To su **regresivne promene**, karakteristične za proces starenja.

Sistematska povezanost psiholoških promena sa protokom vremena, dakle, može imati različit smer, pozitivan i negativan. Razvojne promene mogu biti i progresivne i regresivne; o njima možemo govoriti kao o porastu ili opadanju.

Razvojna psihologija, kao što smo već diskutovali, ne proučava samo detinjstvo i mladalaštvo, za koje su karakteristične progresivne razvojne promene, već celokupan životni ciklus, od začeća do kraja života. To uključuje i regresivne promene psihičkih funkcija i ponašanja, karakteristične za starenje.

Da li su, međutim, sve regresivne promene razvojne? Regresivne promene psihičkih funkcija (npr. mišljenja ili emocija) i ponašanja mogu biti izazvane organskim bolestima ili psihičkim poremećajima. U takvim slučajevima govorimo o **patološkom razvoju**, koji ne spada u domen proučavanja razvojne psihologije (iako se ona koristi i tim saznanjima), već nekih drugih psiholoških disciplina.

Pitanje prirode (smera) razvojnih promena, međutim, time nismo „elegantno“ rešili. Naime, nije uvek lako **razgraničiti** progresivne od regresivnih promena ili odrediti kada u razvoju jedne funkcije prestaje napredovanje, a počinje opadanje. Razvoj nije mehanički proces u kome se staro prosto zamenjuje novim, progresivnijim strukturama i obrascima funkcionisanja. U tzv. *prelaznim periodima*, proces razvoja uključuje složenu dinamiku nestajanja prethodnih, manje zrelih oblika funkcionisanja i ponašanja, neravnotežu iz koje polako nastaju nove strukture i oblici ponašanja. Složeni proces napredovanja ne može se zamisliti kao jasna, prava linija. „Stare“ strukture i obrasci ponašanja ne gube se odjednom, pa put napredovanja često uključuje „spoticanja“ - povremena i privremena vraćanja na stare obrasce funkcionisanja.

Nije lako povući ni granicu između „normalnih“ (adaptivnih) i patoloških promena. Najbolji primer za to je adolescencija, period burnih promena koji karakterišu duboka neravnoteža, kriza identiteta i velike promene u socijalnim odnosima. Veoma je teško razlikovati progresivne i regresivne, adaptivne i patološke promene u ovom periodu u kome je, da se slobodno izrazimo, „normalno biti nenormalan“.

Kvalitativne i kvantitativne promene

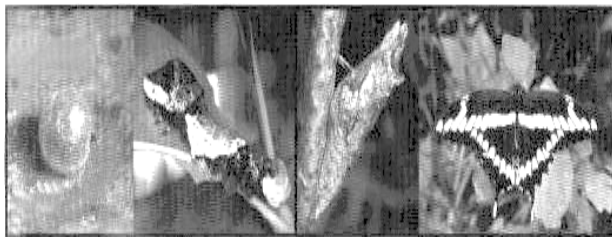
Jedan od osnovnih problema u razumevanju razvoja odnosi se na razliku između kvantitativnih i kvalitativnih razvojnih promena. Pitanje koje se postavlja u vezi prirode razvoja glasi: da li razvoj čine prevashodno kvantitativne ili kvalitativne promene. Pri tome, neki autori smatraju da razvojna psihologija treba da se bavi samo kvalitativnim promenama psihičkog života (zastupnici teorije stadijuma), dok drugi smatraju da izučavati razvoj znači upoznati postepen proces kvantitativnih promena (npr. teorije učenja).

Kao i prethodno razmatrani problemi, ni ovaj problem nema jednostavno rešenje, bar

kada se formuliše kao zaoštrena dilema (kvantitativne *ili* kvalitativne promene).

Neretko se, pogotovo u svakodnevnom životu, pod razvojem podrazumevaju upravo kvantitativne razvojne promene ili **povećavanje** čovekovih sposobnosti i kapaciteta. Sa protokom vremena (tj. sa povećanjem uzrasta) dete je sve više i teže, može sve brže i spretnije da hoda, itd. Sličan „rast“ dešava se i na planu psihičkih funkcija: dete zna sve veći broj informacija o sebi i svetu koji ga okružuje, barata sve većim brojem reči (ima bogatiji rečnik), može da zapamti više podataka (npr. duži niz brojeva ili veći broj imena), rešava sve više zadataka na testu inteligencije i sve veći broj problema s kojima se sreće u svakodnevnom životu, ispoljava sve veći broj emocija itd.

Nesporno je, dakle, da se razvoj ogleda i u kvantitativnim promenama, koje možemo shvatiti kao „rast“ ili poboljšanje psihičkih funkcija. Međutim, razvojne promene nisu samo kvantitativne prirode, već podrazumevaju i **kvalitativne razlike** – transformaciju, reorganizaciju, kvalitativno drugačiji način psihičkog funkcionisanja.



Metamorfoza leptira: kvalitativne promene

Dete školskog uzrasta, na primer, ne razlikuje se od trogodišnjaka samo po *obimu* rečnika, *količini* informacija koje može da zapamti, *broju* problema koje može da reši na testu inteligencije ili broju emocija koje manifestuje. Ono misli, rešava probleme i poima sebe i svet oko sebe - na kvalitativno drugačiji način.

Mišljenje trogodišnjaka oslanja se na njegovo opažajno iskustvo i, ma koliko da je dete „pametno“, ono u rešavanju problema ne može da se oslobodi ograničenja koje nameće perceptivno iskustvo. Trogodišnjak će o razlici broja elemenata u dva niza, po prirodi svog načina mišljenja, suditi na osnovu opažaja

razlike u dužini tih nizova, a ne na osnovu broja elemenata. Zato će, kada se elementi jednog od dva niza prostorno razmaknu, reći da tu ima više elemenata, jer će se povesti za opažajem razlike u prostornim dužinama (videti str. 106). Dete školskog uzrasta, s druge strane, rukovodiće se ne opažanjem dužine nizova, već brojem elemenata. Način mišljenja dece školskog uzrasta je drugačiji – kod njih su razvijene logičke operacije (operacija broja), a one su oslobođene fiksiranosti za perceptivno iskustvo.

Prethodno razmatranje pokazuje da ovaj problem ne treba shvatiti kao **dilemu ili-ili**. Razvoj podrazumeva i kvantitativne i kvalitativne promene, pri čemu ove dve vrste promena često i nije moguće jasno razlikovati, razgraničiti i odvojeno izučavati. Kvantitativno povećavanje kapaciteta i kvalitativne transformacije psihičkih funkcija međusobno su usko povezani i uzajamno se uslovljavaju. Takođe, nije lako odrediti ni da li je kvantitativni rast uslov da bi došlo do kvalitativnih transformacija ili je, pak, obrnuto.

*

Na osnovu prethodnog razmatranja, možemo **definirati razvoj** kao promene koje su sistematski povezane sa protokom vremena, ireverzibilne (nepovratne), po prirodi kvantitativne i kvalitativne, a po „smeru“ progresivne, ali i regresivne.

KLJUČNA PITANJA RAZVOJA

Uprkos velikoj raznovrsnosti u radu razvojnih psihologa i teorijama koje vode njihova istraživanja, postoji zajedničko interesovanje za tri osnovna pitanja:

- 1) *Kontinuitet*. Da li se razvoj karakteriše kontinuiranim, postepenim kvantitativnim promenama ili podrazumeva diskontinuitet, tj. niz kvalitativnih transformacija?
- 2) *Faktori razvoja*. Da li je razvoj prvenstveno vođen genetskim programom, odnosno nasleđem i sazrevanjem ili je spoljašnja sredina glavni izvor promena?

3) *Individualne razlike*. Po čemu se ljudi međusobno razlikuju i koliko su te karakteristike stabilne tokom vremena?

Među psiholozima postoje velike razlike u vezi sa odgovorima na ova pitanja. Posledica različitih pretpostavki o kontinuitetu i prirodi razvojnih promena, kao i o izvorima razvoja, jeste postojanje suprotstavljenih teorijskih pristupa razvoju.

1. Pitanja o kontinuitetu

Pitanje o tome da li su razvojne promene kontinuirane ili diskontinuirane (skokovite) pojavljuje se u nekoliko značenja:

- 1) Koliko su psihičke funkcije čoveka i njegovi mentalni kapaciteti slični onima drugih vrsta (filogenetski kontinuitet)?
- 2) Da li je proces individualnog razvoja postepena akumulacija malih kvantitativnih promena ili tokom odrastanja prolazimo kroz niz kvalitativnih transformacija (ontogenetski kontinuitet)?
- 3) Da li postoje periodi u razvoju kada se moraju javiti određeni sredinski ili biološki uslovi, da bi se razvoj normalno odvijao (postojanje kritičnih perioda)?

Da li su ljudska bića drugačija?

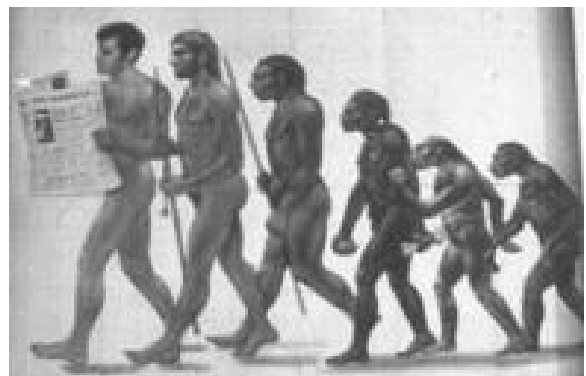
Vekovima naučnici raspavljaju o tome u kojoj meri se ljudska vrsta razlikuje od drugih vrsta, kao i da li smo podložni istim prirodnim zakonima kao i drugi oblici života. Ova pitanja odnose se na **filogenezu**, evolucionu razvoj vrsta.

Pitanje (dis)kontinuiteta između ljudi i drugih vrsta važno je jer oblikuje zaključke o zakonima koji upravljaju ljudskim razvojem, kao i istraživanja razvoja. U onoj meri u kojoj postoji kontinuitet *Homo sapiens* i drugih vrsta, izučavanje životinja može dati podatke o ljudskom razvoju. U meri u kojoj su ljudska bića kvalitativno drugačija, nalazi istraživanja o razvoju drugih vrsta mogu biti pogrešni kada se primene na ljude.

Sa objavljivanjem Darwinove knjige *Poreklo vrsta*, ideja evolucije postaje široko

rasprostranjena. Darwin je ubedio veći deo zapadnog naučnog sveta, a kasnije i druge, da „nebrojene vrste, rodovi i porodice koje nastanjuju svet, potiču od zajedničkih predaka, i da su modifikovane tokom razvoja“ (Darwin, 1859/1958, str. 425).

Darwin je čvrsto verovao u kontinuitet između vrsta. On je evoluciju video kao spor, stabilan proces **akumuliranih promena**. Kao što je to i formulisao, razlika između ljudi i čovekovih najbližih životinjskih srodnika jeste razlika „u stepenu, a ne u vrsti“ (Darwin, nav. delo, str. 107).



Slikovni prikaz filogeneze sugeriše kontinuitet

Većina teoretičara evolucije prihvata Darwinovu tvrdnju da je nastanak novih vrsta rezultat dugog i postepenog procesa razvoja, dok neki odbacuju tumačenje evolucije kao postepenog i kontinuiranog procesa. Oni tvrde da su, u relativno izolovanim uslovima, nove vrste nastajale naglo, bivajući sposobne da prežive nagle sredinske promene koje su uništile vrste od kojih su nastale. Stiven Gold (S. Gould, 1980), predvodnik teorije **diskontinuirane evolucije**, poredi evolucione promene sa ključanjem vode:

„Promene se javljaju u velikim skokovima, nakon spore akumulacije pritisaka kojima se sistem odupire, dok ne dostigne tačku pucanja. Zagrejte vodu i ona će na kraju proključati“ (Gould, 1980, str. 184-185).

Da bi proverili Darwinovu tezu po kojoj su nove vrste nastale postepeno i kontinuirano, naučnici su tragali za dokazima o evolucionim vezama – prelaznim oblicima koji nas povezuju sa našim razvojnim prethodnicima. Poredili su naš genetski zapis i ponašanje sa drugim organizmima.

U prilog tvrdnji o **evolucionom kontinuitetu** govori nalaz da čovek deli čak 98% genetičkog materijala sa šimpanzama (Gribbin & Chérfas, 1982). Međutim, takođe je jasno i da postoji nešto bitno drugačije u karakteristikama i načinu funkcionisanja ljudske vrste. Teško pitanje glasi - šta je to *nešto*?

Jedna karakteristika čoveka, po kojoj je on očigledno drugačiji od svih ostalih živih bića, jeste činjenica da se razvija u sredini koja je oblikovana od strane brojnih ranijih generacija ljudi (Geertz, 1973). Ova specifično ljudska sredina sastoji se od materijalnih proizvoda (kao što su, npr. razne vrste oruđa), znanja kako da stvorimo i koristimo te proizvode, ali i verovanja o svetu i vrednosti koje nas vode. Sva ta materijalna i simbolička oruđa oblikuju interakciju ljudi sa fizičkom sredinom, ali i njihove međusobne interakcije. Antropolozi nazivaju ovu akumulaciju proizvoda, znanja, verovanja i vrednosti **kulturom**. To je sredina stvorena „ljudskom rukom“, koja nas dočeka već na rođenju (Herskovitz, 1948); način života koji usvajamo kao članovi određene zajednice.

Ključna osobenost kulture jeste njeno prenošenje s generacije na generaciju, putem **jezika**. Jezik, kao simbolički sistem, posreduje sve više psihičke funkcije čoveka. Zato se upravo sposobnost usvajanja i korišćenja jezika vidi kao distinktivna odlika čoveka – ono *nešto* po čemu smo kvalitativno različiti od svojih filogenetskih predaka (čovek kao *anymal symbolicum*).

Mnogi veliki mislioci su, još od davnina, prepoznavali jezik kao distinktivnu karakteristiku ljudske vrste. U XVII veku, Dekart je rekao:

„Jezik je u stvari jedini siguran znak skrivenih misli u telu. Svi ljudi ga koriste, čak i oni glupi ili poremećeni, oni kojima nedostaje jezik ili glasovni organi, ali nijedna životinja ga ne koristi. Zbog toga je prihvatljivo uzeti jezik kao stvarnu razliku između čoveka i zveri (citirano u Lane, 1976, str. 23)

Čak i Darwin, koji je čvrsto verovao u kontinuitet vrsta, slaže se da naša različitost (u meri u kojoj je ljudska vrsta različita), jeste rezultat naše sposobnosti da

komuniciramo putem jezika. U skorije vreme naučnici su pokazali da se izvesni začeci kulture i ponašanja sličnog korišćenju jezika mogu naći kod šimpanza i drugih primata (Parker & Gibson, 1990). Ipak, ljudska kultura, sposobnosti koje se oslanjaju na jezik i sve psihičke funkcije koje su posredovane jezikom, posmatrane zajedno, čine nas kvalitativno drugačijim, uprkos tome što začeci ovih karakteristika postoje i kod drugih vrsta.

Da li je individualni razvoj kontinuiran?

Drugo veliko pitanje o kontinuitetu odnosi se na **ontogenezu** - razvoj individue tokom života. Po pravilu, psiholozi koji veruju da je razvoj prvenstveno kontinuiran proces i postepena akumulacija malih promena, naglašavaju *kvantitativne* promene. Oni koji posmatraju razvoj kao proces obeležen naglim, diskontinuiranim promenama, naglašavaju javljanje *kvalitativno* novih obrazaca u razvoju.

O ovim kvalitativno novim obrascima obično se govori kao o **stadijumima razvoja**. U svakodnevnoj upotrebi, ovaj pojam nekada se pogrešno koristi da bi se *objasnio* ponašanje. Kaže se, npr. da se Ana „ponaša neobuzdano *jer* je adolescent“. Ne bismo bili zadovoljni objašnjenjem da leptir leti *zato što* je u stadijumu leptira, a ne gusenice. Želeli bismo da znamo šta je to kod leptira što mu omogućava da leti i koji mehanizmi dovode do promene od gusenice do leptira.

Isto tako, nastojimo da otkrijemo šta je to u adolescenciji što dovodi do Aninog „neobuzdanog“ ponašanja. Da li je to sloboda koja dolazi sa pravom da vozi kola? Da li su to hormonalne promene koje idu sa pubertetom? Ili ona, možda, reaguje na pritisak od strane vršnjaka? Bez opisa *procesa* (mehanizma) koji dovode do promena u ponašanju, objašnjenje kojim se samo imenuje stadijum na kome se osoba nalazi, ne doprinosi razumevanju.

Osetljivi na ovaj problem, psiholozi koji koriste pojam stadijuma nastoje da odrede šta pod njim podrazumevaju i kako su psihološki

procesu, za koje veruju da razlikuju određene stadijume, povezani sa ponašanjem karakterističnim za svaki stadijum. Flavel ističe da su 4 kriterijuma ključna za određenje pojma razvojnog stadijuma (Flavell, 1971):

1. *Razlike između stadijuma su kvalitativne, a ne kvantitativne*: opšte karakteristike ponašanja razlikuju se u pogledu prirode, a ne samo u stepenu izraženosti tih karakteristika. Na primer, adolescent ne pamti samo veći broj reči od osmogodišnjaka, već pamti *drugačije*, grupišući reči prema prihvaćenim kategorijama i primenjujući istančane strategije pamćenja.
2. *Prelazak na novi stadijum obeležen je promenama u većini, ako ne i u svim aspektima ponašanja deteta (istovremenost)*. Na primer, na uzrastu oko druge godine (kada se razvija simbolička funkcija), deca ne samo da počinju da prave gramatički ispravne rečenice, već počinju i da pričaju o sebi kao o zasebnoj osobi, da koriste objekte kao reprezente drugih objekata u svojoj igri, i sl.
3. *Promena iz jednog stadijuma u drugi je nagla i odvija se u relativno kratkom vremenskom periodu (diskontinuitet)*. Na primer, fizički razvoj u detinjstvu karakteriše se relativno sporim rastom, praćenim naglim povećanjem visine početkom puberteta.
4. *Postoji koherentan obrazac u brojnim psihičkim i ponašajnim promenama koje označavaju pojavu jednog stadijuma (homogenost)*. Na primer, egocentrizam koji odlikuje mišljenje predškolskog deteta blisko je povezan sa karakteristikama njegovih socijalnih odnosa i interakcija: deca se teško stavljaju u položaj drugoga, a njihova „kolektivna igra“ odvija se po individualnim pravilima.

U meri u kojoj je razvoj obeležen diskontinuiranim kvalitativnim promenama, način na koji dete doživljava svet i način na koji svet utiče na njega, menja se tokom

detetovog razvoja, od jednog stadijuma do drugog. Na primer, novorođenčad su posebno osetljiva na zvuke jezika, ali ne razumeju šta se govori. Kada počnu da razumeju i sama produkuju govor, iz temelja se menja način na koji saznaju svet oko sebe, kao i način na koji se drugi odnose prema njima. Diskontinuitet koji prati pojavu detetovog aktivnog učestvovanja u razgovoru označava granicu između perioda odojčeta i ranog detinjstva (Flavell, 1985).

Neki autori veruju da je diskontinuitet između susednih stadijuma razvoja toliko **istaknut** da neke stare karakteristike i obrasci funkcionisanja (specifični za raniji stadijum) „bivaju inhibirani ili odbačeni“ (Kagan, 1984, str. 91). Ovo strogo stanovište o razvojnem diskontinuitetu podrazumava i to da rani razvojni problemi ne vode do kasnijih problema – svaki novi stadijum pruža nove mogućnosti.

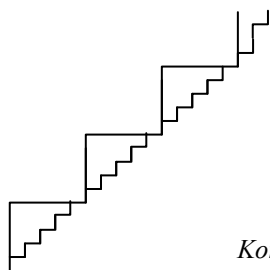
S druge strane, neki psiholozi **negiraju** značaj razvojnih stadijuma za razumevanje procesa razvoja. Bandura, na primer, smatra da je mehanizam kojim se uče nova ponašanja isti na svim uzrastima, zbog čega postoji kontinuitet u procesu razvojnih promena. Prema ovom stanovištu, diskontinuitet u razvoju je relativno retka pojava, koja prati nagle izmene u „socijalnom učenju i drugim biološkim ili sredinskim varijablama“ (Bandura & Walters, 1963, str. 25). Sigler, koji se bavi proučavanjem razvoja dečjeg mišljenja, iznosi sličnu tvrdnju: „Dečje mišljenje menja se kontinuirano i većina promena su, izgleda, pre postepene nego iznenadne“ (R. Siegler, 1991, str. 8).

Tokom većeg dela dvadesetog veka, teoretičari stadijuma bili su brojniji i uticajniji od teoretičara kontinuiteta. Ipak, teoretičari stadijuma suočeni su sa raznovrsnim činjenicama koje krše jedno ili više Flavelovih kriterijuma razvojnih stadijuma.

Jedan od najvećih problema za moderne teoretičare stadijuma jeste činjenica da manifestovanje karakteristika i obrazaca ponašanja koji se smatraju specifičnim za određeni stadijum nekada **varira** u zavisnosti

od situacije (zadatka ili aktivnosti u koju je dete uključeno). Na primer, egocentričnost je osobenost mišljenja dece pre 7. godine, a ona se izražava i u njihovim socijalnim interakcijama. Zbog toga četvorogodišnjaci imaju problem u zauzimanju tuđe perspektive, ali kada razgovaraju sa dvogodišnjacima, oni znaju da na odgovarajući način pojednostave svoj govor. Na uzrastu od 4 godine, deca obično previđaju potrebe svoje braće ili sestara, ali ipak često postaju brižni kada je mlađe dete uznemireno. Ovakvo istovremeno javljanje ponašanja koja bi trebalo da se javljaju u različitim stadijumima čini se nespojivim sa tvrdnjom da stadijumi reprezentuju opšte psihološke strukture.

Naše stanovište je da razvoj podrazumeva složenu isprepletanost postepenih i naglih promena. Prelaz sa jednog na drugi stadijum nije mehanički, niti onako oštar kako je verovao Kegan. Kao što je istakao Sigler, da li ćemo se usmeriti na postepene ili nagle promene, delimično zavisi i od vremenske skale koju prihvatimo. Kada poredimo trogodišnjaka sa sedmogodišnjakom, teško je izbeći utisak opšte, kvalitativne razlike. Ali kada posmatramo trogodišnjaka tokom dužeg perioda, stari i novi oblici ponašanja su međusobno isprepletani i zavise, u velikoj meri, od zadatka ili aktivnosti u koju je dete uključeno. Promena tada može biti toliko postepena, da ju je teško primetiti.



Kontinuitet (ili) diskontinuitet

Da li postoje kritični periodi razvoja?

Poslednje pitanje u vezi sa kontinuitetom razvoja odnosi se na postojanje **kritičnih perioda** razvoja – perioda tokom kojih se moraju pojaviti određeni sredinski ili biološki uslovi, da bi se razvoj normalno nastavio.

Postojanje kritičnih perioda sa sigurnošću je utvrđeno kod nekih životinja, kao i za neke aspekte fizičkog razvoja ljudi.

Etolog Konrad Lorenz (K. Lorenz) utvrdio je postojanje kritičnog perioda u razvoju *utiskivanja* kod pataka. Ovi pačići ne bi pratili Lorenca da on nije bio prvi pokretni objekat koji su videli kada su postali sposobni za kretanje, tj. u kritičnom ili senzitivnom periodu za pojavu utiskivanja.



Za „zbunjivanje“ pačića „krivo je“ utiskivanje u kritičnom periodu razvoja

Drugi primer za postojanje kritičnog perioda vezan je za fizički razvoj ljudske jedinice. Ukoliko novoformirane polne žlezde ljudskog embriona, oko 7. nedelje nakon začeća, ne proizvedu muške hormone, razvije se ženski polni organi, čak i kod embriona sa genima za muškarca (Austin i Short, 1972).

Najsnažniji dokazi za postojanje kritičnih perioda u psihološkom razvoju čoveka dolaze iz oblasti *jezičkog* razvoja. Deca koja, iz bilo kog razloga, nisu bila u dovoljnoj meri izložena jeziku do 6. ili 7. godine, možda nikada neće moći da usvoje jezik (setimo se Viktora, „Divljeg dečaka iz Avejrona“).

2. Pitanja o faktorima razvoja

Drugi veliki problem razvojne psihologije odnosi se na faktore razvoja – šta dovodi do razvoja, šta uslovljava prelazak sa jednog na drugi razvojni stadijum, šta može da ubrza ili uspori razvoj. Jasno je da se radi o ključnom pitanju razvojne psihologije, od koga manje ili više zavise odgovori i na ostala „velika pitanja“ razvoja.

U shemi koja sledi nabrojaćemo, a zatim i opisati glavne faktore (činioc) razvoja. Treba

imati u vidu da se radi o didaktičkoj shemi, koja je zbog toga pojednostavljena. U njoj se odvajaju elementi koji su u realnosti povezani i međusobno se prožimaju. Razvoj, dakle, možemo posmatrati kao funkciju (rezultat delovanja) **tri osnovne grupe faktora**: bioloških, sredinskih i aktivnosti jedinke.

Faktori razvoja

F1: BIOLOŠKI

1.1. **Genetički** (nasledni):

- a. *Nasleđe*: nasledne osnove, dispozicije sadržane u genotipu
- b. *Sazrevanje*: fiziološki proces razvijanja naslednih osnova

1.2. **Organski**: promene biološke osnove usled specifičnog iskustva (povrede, bolesti...)

F2: SREDINSKI

2.1. **Fizička sredina**: bogatstvo fizičkog okruženja u pogledu kvantiteta i kvaliteta

2.2. **Socijalna sredina**: sistem društvenih odnosa, društvene grupe, socijalna interakcija

2.3. **Kulturna sredina**: celokupnost materijalnih i simboličkih tvorevina

F3: AKTIVNOST JEDINKE

3.1. **Inter-aktivnost**: upražnjavanje akcionih shema i uspostavljanje ravnoteže u odnosu na spoljašnju sredinu (objekte)

3.2. **Intra-aktivnost**: preoblikovanje samih akcionih shema i uspostavljanje ravnoteže unutar kognitivnog sistema

$$R = f(F1 * F2 * F3)$$

Biološki faktori razvoja prevashodno se odnose na urođene osnove, tj. dispozicije date nasleđem i proces sazrevanja (videti Prilog 1). Zato se shvatanje koje u ovim faktorima vidi ključni izvor razvoja naziva *nativističko* (značaj urođenih činilaca), odnosno *maturacionističko* (značaj sazrevanja ili maturacije).

Sredinski faktori uslovno se mogu podeliti na fizičku, socijalnu i kulturnu sredinu, mada je njihovo delovanje u realnosti isprepletano.

O uslovnosti tog odvajanja najpre govori činjenica da je teško odrediti *fizičku* sredinu nezavisno od socijalne ili kulturne. Čak i klimatski uslovi ili biljni i životinjski svet jedne sredine, određeni su uticajima ljudske aktivnosti. Zato ovaj faktor shvatamo prevashodno kao **bogatstvo fizičkog okruženja** – npr. bogatstvo senzorne stimulacije ili broja i raznovrsnosti fizičkih objekata koje je moguće sresti u iskustvu i manipulirati njima. Jasno je da, u navedenom smislu, fizička sredina zavisi od: kulture (npr. afrička, eskimska i zapadnoevropska); stepena urbanizacije (selo i grad); neposrednog okruženja u kome dete raste (npr. porodice različitog socio-ekonomskog statusa ili deca odrasla u ustanovama za zbrinjavanje), ali i od karakteristika same dece (npr. zdrava i hendikepirana deca).

Pojam praga

U vezi sa delovanjem fizičke sredine važan je pojam praga. Istraživanja pokazuju da siromašniji, manje podsticajni uslovi fizičke sredine ne moraju nužno voditi do primetnog zastoja u razvoju. Na primer, nije potvrđena pretpostavka da će deca bez udova ili slepa/gluvonema deca nužno imati usporen kognitivni razvoj u senzomotornom periodu. S druge strane, krajnje siromaštvo fizičkog okruženja, kao kod dece koja su rasla u ekstremnoj izolaciji ili u azilima za mentalno zaostale, dovelo je do ozbiljnog zastoja u razvoju.

Hipotezom praga naglašava se da negativan uticaj na razvoj imaju uslovi **ekstremnog siromaštva** fizičke sredine (stimulacije), ispod pretpostavljenog *donjeg praga*. Kada se taj prag pređe, odnosno kada je zadovoljen neki minimum stimulacije potreban za razvoj, efekti nisu drastični i pre se odražavaju na mogućnost ostvarivanja izuzetnih postignuća i na posebne sposobnosti (npr. sviranje klavira ili rukovanje kompjuterima).

Socijalnu i kulturnu sredinu još je teže odvojiti, tako da se često govori o **sociokulturnim** faktorima razvoja. Nesumnjivo je da su i socijalni odnosi i osobenosti interakcije u svim grupama kojima pojedinac pripada (npr. porodica, škola, ali i

društvo u celini), određeni kulturom (npr. patrijarhalna ili individualistička).

Faktor koji posreduje u delovanju kako bioloških tako i sredinskih činilaca jeste **aktivnost jedinke**. Sredina ne deluje sama po sebi – ključno je iskustvo, aktivnost jedinke u datoj sredini. Takođe, nasleđem date dispozicije aktualizuju se kroz iskustvo i aktivnost jedinke u određenoj sredini.

Podela aktivnosti (videti u shemi), takođe je uslovna, a nastala je pod uticajem Pijažeove teorije razvoja. Ideja je sledeća: kroz aktivnost sa objektima iz fizičke sredine, dete *upražnjava* akcione sheme, koje čine strukturne komponente kognitivnog sistema. Kroz to iskustvo, dete upoznaje svojstva objekata, a na osnovu neravnoteže koja nastaje između postojećih akcionih shema i *svojtava objekata* (npr. primenjujući prvu akcionu shemu *sisanje* dete postepeno shvata da su neki objekti mekani, a neki tvrdi - ne mogu da se sisaju). Pravi mehanizam razvoja lociran je unutar samog kognitivnog sistema, kada je neravnoteža izazvana osobenostima *samih akcionih shema* (npr. perceptivna fiksiranost misaonih shema u suđenju o broju elemenata niza). O ovoj razlici, Pijaže je govorio kao o razlici fizičkog i logičko-matematičkog iskustva.

Zbog svega što je rečeno, na razvoj je naispravnije gledati kao na rezultat **interakcije** svih pomenutih faktora: bioloških, sredinskih i aktivnosti jedinke. Ova ideja iskazana je formulom $R = f(F1 * F2 * F3)$.

Nativizam i empirizam

Tokom većeg dela XX veka, kao i u davnašnjim filozofskim raspravama, problem faktora razvoja postavljan je u obliku dileme da li je u razvoju pojedinca ključna uloga nasleđa ili sredine. „Nasleđe“ se odnosi na urođene biološke kapacitete individue, a „sredina“ na uticaje socijalne sredine i odgoja. Zato se o sporu nativizma i empirizma govori i kao o dilemi *priroda naspram odgoja* (nature Vs nurture).

Nativisti smatraju da nasleđe i sazrevanje imaju presudnu ulogu u razvoju pojedinca. Oni ističu da je razvoj blisko povezan sa

biološkim promenama i često uzrokovan njima. Uticaj sredine je po njima mnogo manji, a svakako nije *formativan*. Sredinski uticaji i iskustvo jedinke mogu podstaći i ubrzati ili usporiti razvoj, ali osnovna „pogonska“ snaga razvoja jeste nasleđe, tj. sazrevanje.

Nasuprot nativistima, neki autori veruju da su upravo uticaji sredine i iskustvo koje jedinka stiče ključni formativni faktor razvoja. Teoretičari koji zastupaju ovakvo shvatanje nazivaju se **empiristi** ili sredinisti (enviromentalisti).

Spor između nativista i empirista obeležio je ne samo filozofske rasprave (Platon–Aristotel, Dekart–Lok), već i naučna istraživanja i objašnjenja razvoja. I nativističke i empirističke teze imale su svoje radikalne verzije (osporavanje važnosti drugog faktora), kao i pomirljivije verzije, kojima je ipak prihvatana značaj drugog faktora (mada kao sekundaran i samo podsticajan, a ne i formativan). Rasprava o Viktoru, „Divljem dečaku iz Avejrna“, velikim delom se odnosila upravo na pitanje uloge nasleđa i sredine (priroda naspram odgoja). Da li je Viktor bio nesposoban za govor i druga ponašanja tipična za decu svog uzrasta zbog defektne biološke osnove (nasleđa) ili zbog izolacije i neadekvatnog odgoja?

Danas više niko ne zastupa ekstremno nativističko ili empirističko stanovište. Nativisti ne spore značaj sredine, iako njenu ulogu vide kao sporednu, i obrnuto. Brojni dokazi pokazuju da izvor razvoja čini **složena interakcija** nasleđa i sredine, posredovana aktivnošću jedinke. Za razvoj svake psihičke funkcije, odnosno za aktualizaciju naslednih potencijala, neohodni su iskustvo i minimalno podsticajni sredinski uslovi. Ovo pravilo važi čak i za najjednostavnije funkcije, kao što su opažanje i motorika, dok je uticaj sredine i iskustva kod složenijih funkcija još veći. S druge strane, nema nijedne psihičke funkcije čiji je razvoj nezavistan od nasleđa i sazrevanja. Od nasleđenih predispozicija i kapaciteta zavisi i koliko će jedinka iskoristiti stimulaciju iz sredine.

Društvene implikacije nativizma i empirizma

Verovanja o relativnom doprinosu nasleđa i sredine u razvoju imaju nesporne društveno relevantne implikacije. Na primer, ako se prihvati da devojčice po svojoj „prirodi“ nemaju interesovanje za matematiku ili nauku, kao i da su njihove sposobnosti za matematičko i naučno mišljenje niže nego kod dečaka, one neće biti ni podsticane da postanu naučnici ili matematičari. Ako se, s druge strane, pretpostavi da je uspeh u matematici ili nauci najvećim delom rezultat delovanja sredine i učenja, društvo će s jednakom podsticajnošću obučavati devojčice i dečake ovim aktivnostima. Na isti način možemo posmatrati i shvatanja o poreklu polnih razlika u pogledu agresivnosti i brojnih drugih aspekata razvoja.

Prihvatanje nativističkih tumačenja razvoja (radikalnijih teza) vodi jednoj vrsti socijalnog defetizma – umanjuju se ili obezvređuju mogući kompenzatorni efekti iskustva i vaspitanja. Poseban problem je nativistička (pseudo)argumentacija za različite vrste opasnih stereotipija - npr. nasledno ograničene mogućnosti određenih etničkih ili rasnih grupa. Moderna genetika ne potkrepljuje ovakvo *determinističko* shvatanje ljudskog razvoja (videti kraj Priloga 1), a brojna iskustva pokazuju koliko snažni mogu biti kompenzatorni efekti stimulativnih sredinskih uslova.

Dilema nasleđe ili sredina pokazala se, dakle, kao *pseudodilema*. I nasleđe i sredina neophodni su za razvoj svake psihičke funkcije. Osim što uvek deluju zajedno, ova dva faktora razvoja i uzajamno utiču jedan na drugog. Upravo to je ključno značenje pojma interakcije i osnovna teza **interakcionizma**. Prihvatajući interakcionističko stanovište, razvojni psiholozi nastoje da reše dva (povezana) problema: (1) odrediti relativni doprinos nasleđa i sredine u razvoju različitih psihičkih funkcija i ponašanja, i (2) otkriti u kakvom su međudejstvu nasleđe i sredina pri oblikovanju razvoja deteta.

Neslaganja u vezi relativnog uticaja nasleđa i sredine, kao i prirode njihove interakcije, doprinela su formiranju različitih **teorijskih pristupa** razvoju. Četiri takva opšta pristupa biće razmatrana već u okviru naredne teme: biološko-maturacionistički pristup, pristup

teorija učenja, univerzalno-konstruktivistički pristup i sociokulturni pristup.

3. Pitanja o individualnim razlikama

Svaka osoba je po nečemu slična svim ostalim ljudima, po nečemu je slična samo nekim ljudima, dok po nečemu nije nalik ni na jednu drugu osobu. Svi ljudi slični su po nečemu, jer smo svi pripadnici iste vrste. Svi ljudi slični su „samo nekim ljudima“ u meri u kojoj dele važne biološke karakteristike (muškarci i žene) ili kulturne karakteristike (Aboridžini su međusobno sličniji u poređenju sa Eskimima). Konačno, svi ljudi su po nečemu jedinstveni. Čak i identični blizanci, koji imaju istu genetsku konstituciju, nisu isti u svakom pogledu.

Kada pokušavamo da razumemo prirodu razvoja, važno je uzeti u obzir **dva pitanja** o individualnim razlikama: (1) zbog čega se ljudi razlikuju jedni od drugih, i (2) u kojoj meri su individualne karakteristike stabilne tokom vremena?

Pitanje **izvora** individualnih razlika povezano je sa pitanjem o faktorima razvoja: da li smo međusobno različiti zbog našeg nasleđa ili zbog naše sredine? Ako je beba plačljiva, da li je to zato što je nasledila tendenciju da se lako uznemiri (koja je blisko povezana sa temperamentom), ili je na nju preneti anksioznost roditelja? Ako dete ima veliki apetit, da li je to zato što je nasledilo tendenciju ka gojaznosti, ili zato što hrana koju jede sadrži veliku količinu šećera i masti? Moćne statističke tehnike koriste se kako bi se u istraživanju *razdvojili* osnovni izvori individualnih razlika, ali neslaganja u vezi činjenica i njihovog objašnjenja ostaju.

U onoj meri u kojoj su individualne razlike **stabilne**, one pružaju uvid u to kakva će deca biti u budućnosti. Plačljiva beba iz prethodnog primera verovatno će, kada poraste, biti osetljivo i razdražljivo dete, a dete „izelica“ ostaće takvo i u adolescenciji.

Intuitivno je prihvatljivo da *neke* od naših individualnih psiholoških karakteristika ostaju nepromenjene tokom dužeg vremenskog perioda. Međutim, naučna demonstracija takve stabilnosti pokazala se problematičnom.

Deo problema je u tome što indikatori prikladni za merenje npr. pamćenja ili povredljivosti novorođenčeta nisu prikladani i za merenje iste osobine kod osmogodišnjeg deteta ili tinejdžera. Sa uzrastom se menjaju i načini manifestovanja pomenutih karakteristika. Tu možda leži i deo objašnjenja za to što mnoga istraživanja nisu uspela da potkrepe tezu o stabilnim psihološkim crtama (Kopp i McCall, 1982).

Usavršavanje istraživačkih tehnika tokom poslednjih decenija omogućilo je nekim istraživačima da nađu potvrdu za postojanje stabilnih individualnih razlika u pogledu nekih psiholoških karakteristika. Skoriji podaci pokazuju da postoji velika verovatnoća da će deca koja su stidljiva i nesigurna na uzrastu od 21. meseca, i na uzrastu od 5 ½ godina biti plašljiva i povučena (Kagan & Snidman, 1991). Slično, bebe koje se brzo navikavaju na nove vizuelne stimuluse (što je pokazatelj da brzo uče), imaju dobre rezultate i na testovima mentalnog razvoja, 4 ili 5 godina kasnije (Bornstein, 1989).

Stabilnost psiholoških karakteristika deteta tokom vremena zavisi i od stabilnosti njihove **sredine**, a ne samo od stabilnosti karakteristika koje se mogu pripisati genetskoj osnovi. Istraživanja pokazuju da deca koja ostaju u sirotištima od rođenja do adolescencije, postaju letargična i neinteligentna. Ona su takođe pod rizikom za razvoj emocionalnih i intelektualnih teškoća u odraslom dobu. Ali, ako se sredina u kojoj ova deca rastu poboljša (ako im osoblje u sirotištu pruži dodatnu negu i stimulativnu pažnju ili ako ih usvoje brižne porodice) njihovo stanje se značajno popravljia i mnoga od njih postaju intelektualno i emocionalno dobro adaptirana deca i odrasli ljudi (Klarkovi, 1987).

*

Iako su pristalice različitih pristupa tokom celog dvadesetog veka pokušavale da objasne razvoj, osnovna pitanja razvojne psihologije ostala su bez jednoznačnih odgovora. Ne postoji slaganje oko toga koji je najadekvatniji metodološki pristup u istraživanju razvoja, niti postoji jedinstvena,

opšteprihvaćena teorija koja objašnjava prirodu i faktore razvojnih promena. O savremenoj razvojnoj psihologiji korisnije je misliti kao o „socijalnom mehanizmu“ za organizovanje naučnog istraživanja razvoja i napredovanje naučnog znanja o razvoju. Taj „mehanizam“ omogućava naučnicima koji imaju različita, pa i suprotstavljena gledišta, da uporede svoje podatke i teorije, da sučele svoje argumente, da „uče“ jedni od drugih i razvijaju svoje pristupe, kako bi objasnili dostupne činjenice i izveli relevantne implikacije u pogledu kreiranja najpodsticajnijih uslova razvoja.

Prilog 1: LJUDSKO NASLEĐE: GENI I SREDINA

Mitoza – izvor biološkog kontinuiteta. Od jedne oplođene jajne ćelije mitozom nastaju sve ćelije jedinke, osim polnih ćelija. Mitoza započinje nekoliko sati nakon začeća. Proces mitoze vođen je hromozomima, složenim molekulima dezoksiribonukleinske kiseline (DNK). Mitoza se nastavlja tokom života jedinke, stvarajući nove somatske (telesne) ćelije i zamenjujući stare. Svaka nova somatska ćelija sadrži kopije originalnih 46 hromozoma, nasleđenih pri začeću. Mitoza obezbeđuje da se identični genetski materijal održi u ćelijama, tokom života organizma. Ovaj proces, dakle, osigurava *biološki kontinuitet* jedinke tokom životnog ciklusa.

Mejoza - izvor varijabilnosti. Zigot sadrži samo 46 hromozoma, jer polne ćelije (spermatozoidi i jajne ćelije) nisu obrazovane mitozom, već drugačijim procesom deobe, koji se naziva mejoza. Ove ćelije ne dele se samo jednom, kao u mitozu, već dva puta, stvarajući ćerke-ćelije koje sadrže samo 23 hromozoma – polovinu originalnog niza roditeljskih ćelija. Pošto majčina jajna ćelija i očev spermatozoid sadrže po 23 hromozoma, zigot dobija „ceo komplet“ od 46 hromozoma (23 para) kada se dve polne ćelije sjedine pri začeću. Pošto polovina hromozoma dolazi od jednog, a polovina od drugog roditelja, svaka začeta jedinka se genetski razlikuje i od oca i od majke. Ova biološka strategija stvara *genetsku raznovrsnost* generacija.

Genetska raznovrsnost povećava se i procesom **razmene genetskog materijala** između hromozoma, tokom prve faze mejoze (*crossing over*). U paru hromozoma, od kojih svaki sadrži gene za iste karakteristike, deo jednog hromozoma može zameniti mesto sa odgovarajućim delom drugog hromozoma. Ova razmena menja genetski sastav oba hromozoma - gene koje je originalno nosio jedan hromozom, sada nosi drugi hromozom. Sada možemo bolje razumeti nesagledivo malu verovatnoću da deca istih roditelja budu u genetskom pogledu ista (osim ako nisu identični blizanci). Iako dobijamo po 23 hromozoma od svakog roditelja, pitanje je slučaja koji će član svakog para hromozoma završiti u datoj polnoj ćeliji tokom mejoze. Prema zakonima verovatnoće, postoji oko 8 miliona mogućih genetičkih kombinacija kada se ovum i spermatozoid spoje. Kada se uzmu u obzir i dodatne mogućnosti zbog *crossing over*-a, šansa da

se ponovi određena genetska kombinacija je 1 u 64 triliona (Scheinfeld, 1972).

Polna determinacija - slučaj varijabilnosti. Samo jedan od 23 para hromozoma u ljudskoj ćeliji određuje pol jedinke, ključni izvor raznovrsnosti u našoj vrsti. Kod žena su oba člana 23. para hromozoma istog tipa i nazivaju se **X hromozomi**. Muškarci imaju samo jedan X hromozom i mnogo manji **Y hromozom**. Pošto je majka uvek XX, svaka njena jajna ćelija sadrži po jedan X hromozom. Međutim, spermatozoid može da nosi X ili Y hromozom. Ako spermatozoid koji nosi X hromozom oplodi jajnu ćeliju, dete će biti **XX**, tj. žensko. Ako spermatozoid nosi Y hromozom, dete će biti **XY**, tj. muško.

Zakoni genetskog nasleđivanja

Kada se muška i ženska polna ćelija sjedine pri začeću, novi organizam dobija jedinstvenu kombinaciju genetskog materijala od svojih roditelja i, ujedno, od svojih udaljenih predaka. Mehanizme kojima roditelji prenose svoje biološke karakteristike na sledeću generaciju, prvi je naučno proučavao Gregor Mendel (1822–1884). Na osnovu eksperimenata u kojima je ukrštao različite vrste baštenskog graška, Mendel je pretpostavio da roditelji prenose svoje karakteristike na potomke. Svaka opažljiva karakteristika povezana je sa prisustvom dva „elementa“, od kojih je svaki nasleđen od jednog roditelja. Kasnije se pokazalo da Mendelovi „elementi“ odgovaraju stvarnim fizičkim strukturama – **genima**.

U najjednostavnijem obliku naslednog prenošenja, jedan par gena (po jedan od svakog roditelja), određuje datu naslednu osobinu. Geni koji određuju jednu osobinu mogu imati alternativne forme, koje se nazivaju **aleli**. Kada su odgovarajući geni nasleđeni od oba roditelja istog alela, kaže se da je osoba **homozigotna** po toj osobini. Kada su aleli različiti, osoba je **heterozigotna** po toj osobini. Ova razlika ključna je za razumevanje toga kako različite kombinacije gena proizvode različite osobine.

Kada je dete homozigotno za osobinu koja je određena jednim parom alela, moguć je samo jedan ishod: ispoljiće se osobina određena tim alelom. Kada je dete heterozigotno za datu osobinu, moguć je jedan od tri ishoda:

1. Kod deteta će se ispoljiti osobina određena samo jednim od dva alela. Alel čija je karakteristika ispoljena naziva se **dominantni alel**, a alel čija karakteristika nije ispoljena naziva se **recesivni alel**.

2. Kod deteta će se ispoljiti efekti oba alela i razviće se osobina koja je između karakteristika dece koja su homozigotna po jednom alelu i dece koja su homozigotna po drugom alelu.
3. Kod deteta će se ispoljiti osobina kojoj su doprinela oba alela, ali umesto da bude između, ova osobina će biti različita od karakteristika određenih datim alelima. Ovaj ishod se naziva **kodominacija**.

Razlika između genetskog koda određene osobine i njenog stvarnog ispoljavanja javlja se kod mnogih karakteristika. Zbog toga genetičari moraju da ispituju organizme na dva nivoa, da bi otkrili efekte gena. Jedan nivo je **genotip** – genetska struktura osobe, posebni aleli koje je nasledila. Genotip je konstantan tokom životnog ciklusa osobe. Drugi nivo predstavlja **fenotip** – opazajne karakteristike osobe koje se razvijaju kroz interakciju genotipa i sredine.

Proučavanje genotipa usmereno je na karakteristike gena i genskih kombinacija, dok je proučavanje fenotipa usmereno na stvarne organizme koji se razvijaju. Diskusija o genetskim uticajima na razvoj u mnogome počiva na zaključcima o genotipu zasnovanim na posmatranju fenotipova. Donošenje takvih zaključaka je rizičan i često kontroverzan zadatak, jer je obično nemoguće izolovati genetske i sredinske varijable.

Određivanje genetskog uticaja dalje je otežano činjenicom da su ljudske osobine većinom **poligene** – nisu određene samo jednim genom, već interakcijom nekoliko gena. Štaviše, većina fenotipskih karakteristika, određenih interakcijom brojnih gena, pod značajnim je uticajem i sredine (Futuyuma, 1990).

Geni, organizam i sredina

Znanje o zakonima genetskog nasleđivanja neophodno je ako želimo da razdvojimo uticaj prirode i odgoja na razvoj. Međutim, ono nije dovoljno za razumevanje genetskih doprinosa razvoju, jer izostavlja važan element – **sredinu**, ukupnost uslova u kojima se jedinka razvija. Razvoj uvek podrazumeva interakciju gena (genotipa) i sredine. Ovaj odnos je složen i višeslojan, a često se shvata uprošćeno.

Pretpostavka o razvojnom programu. Analogija koja se često sreće je poređenje genetičkog koda sa kompjuterskim programom. Genetski kod shvata se kao program određen pri začeću, koji od

tada determiniše ishod, tj. razvoj organizma. Međutim, interakcija gena i sredine mnogo je komplikovanija, pa ova analogija ima samo ograničenu vrednost. U slučaju kompjutera, program + podaci = ishod.

Osobine živog organizma, međutim, nisu određene mehaničkim odvijanjem unapred zadatog „programa“. One u velikoj meri zavise od neizvesnih ishoda interakcije gena i sredine koja se odvija tokom vremena.

Pretpostavka da genotip determiniše fenotip. Iako neverljiva u svetlu važnosti interakcije gena i sredine, i dalje se često sreće ideja da kada je jednom dat genotip, i fenotip je „gotov“. Kod nekih osobina postoji jedan-prema-jedan odnos između genotipa i fenotipa: krvna grupa je jedna takva karakteristika. Međutim, fenotip u principu nije fiksiran genotipom. Razmotrimo primer alkoholizma. Podaci koje su prikupili bihejvioralni genetičari sugerišu da postoje neki genetički uticaji na alkoholizam, ali niko ne postaje alkoholičar samim tim što postoji bilo koja genetička predispozicija za to.

Prenošenje stečenih karakteristika

U odsustvu znanja iz genetike, mnogi istaknuti biolozi tokom XIX i početkom XX veka pretpostavljali su da se karakteristike stečene tokom života biološki prenose na sledeću generaciju. Ovakvo gledište nazvano je **Lamarkizmom**, po francuskom biologu Žan-Batist Lamarku (Lamarck, 1744-1829).

Iako je nasleđivanje stečenih osobina osporeno kao mehanizam *biološke* evolucije, ideja u njegovoj osnovi nije nevažna za proučavanje razvoja. **Kulturna evolucija** čoveka funkcioniše „po Lamarkovom principu“. Uzmimo za primer kako se običaj *obeležavanja* objekata postepeno razvio u simboličke sisteme za pisanje i numeričko računanje. Danas deca širom sveta u školi uče da čitaju i računaju. Ona vladaju simboličkim sistemima koji su mnogo složeniji od onih kojima su se koristili ljudi u prošlosti. Povećanje ljudskih sposobnosti nije posledica biološke evolucije, već *kulturne* evolucije: stvaranja i prenošenja materijalnih i simboličkih oruđa, koja posreduju čovekove fizičke i psihičke funkcije. Izumi ranijih generacija – znanja o tome kada loviti jelene ili saditi biljke, znanja o azbuci ili geometrijskim teoremama – prenose se na sledeće generacije posredstvom jezika i drugih simboličkih sistema (videti više u okviru sociokulturnog pristupa razvoju).

PREGLAD OSNOVNIH TEORIJSKIH PRISTUPA RAZVOJU

Uloga teorije u naučnom saznanju

Govoreći o savremenoj razvojnoj psihologiji, naglasili smo da je njen cilj sistematsko proučavanje psihičkog razvoja, koje počiva na primeni različitih istraživačkih metoda i tehnika za prikupljanje i obradu podataka. Zaključci o razvoju formiraju se na osnovu **empirijskih podataka** o toku razvojnih promena (opis razvoja) i mehanizmima koji leže u osnovi tih promena (objašnjenje razvoja).

Međutim, empirijske činjenice pomažu nam da razumemo razvoj samo ako su uklopljene u određenu **teoriju**, ako postoje teorijski principi koji se mogu koristiti za *tumačenje* činjenica. Kada novorođena beba plače, fizička činjenica plakanja je vrlo jednostavna, ali je ključno pitanje šta ona *znači*? Da li je plakanje bebe refleksni odgovor na stomadne bolove ili je ono izraz uznemirenosti novorođenčeta? Da li novorođenče plačem traži pomoć ili ispoljava svoj bes? Samo tumačenje plakanja u okviru teorije daje smisao „činjenici”, obezbeđujući okvir u kome se istraživanjem i promišljanjem mogu dati odgovori na ovakva pitanja.

Kao i nasleđe i sredina, i činjenice i teorije uvek „idu zajedno“ - tek njihovo prožimanje čini jedinstveni **proces naučnog saznanja**. Kao što su isticali mnogi poznati mislioci: teorija je bez činjenica prazna, ali su činjenice bez teorije slepe. Činjenice malo „govore“ same po sebi – one „govore“ kroz teoriju, a samo teorija potkrepljena iskustvenim činjenicama čini korpus naučnog znanja.

Govoreći o našem razumevanju fizičkog sveta, Ajnštajn je opisao **centralnu ulogu teorije** u proširivanju ljudskog znanja. Posmatranje sveta oko nas jeste korisno, rekao je Ajnštajn, „ (...) ali, u principu, prilično je pogrešno zasnivati teoriju samo na opažljivim veličinama. U stvarnosti se dešava suprotno od toga - teorija je ta koja 'odlučuje' šta ćemo posmatrati“ (citirano u Sameroff, 1983, str. 243).

Ajnštajnov uvid može se podjednako primeniti na nastojanje psihologa da shvate ljudski svet, kao i na istraživanje fizičkog sveta. Dublje razumevanje ljudskog razvoja neće automatski proizaći iz kontinuirane akumulacije činjenica. Do njega se dolazi kroz nove pokušaje da se, u svetlu teorije, osmisle prikupljene činjenice i protumače empirijski dokazi o razvoju.

Važno je razumeti da u razvojnoj psihologiji ne postoji opšteprihvaćena teorijska perspektiva, iz koje se mogu objasniti empirijski utvrđene uzrasne promene i mehanizam razvoja koji leži u njihovoj osnovi. Umesto toga, u njoj dominira nekoliko širokih **teorijskih pristupa**, od kojih se svaki karakteriše sopstvenim stanovištem o ključnim pitanjima razvojne psihologije – o izvorima razvoja (nasleđe–sredina), o dinamici razvojnih promena (kontinuirane–diskontinuirane), i o prirodi individualnih razlika. U okviru svakog od ovih opštih teorijskih pristupa, posebne teorije fokusiraju se na određene aspekte ljudskog razvoja (na primer, Pijažova teorija na razvoj mišljenja, a Eriksonova na razvoj ličnosti).

U nastavku teksta sledi uopšteno razmatranje glavnih teorijskih pristupa u razvojnoj psihologiji:

- biološko-maturacionističkog pristupa
- univerzalno-konstruktivističkog pristupa
- sociokulturnog pristupa, i
- pristupa zasnovanog na teorijama učenja.

Biće dat samo kratki pregled osnovnih teza ovih pristupa, jer će se svaki od njih razmatrati kao posebna tema. Ovaj sažeti pregled zasnovan je prevashodno na razlikama u **shvatanju faktora razvoja**, jer je to ključno pitanje razvojne psihologije. Odgovori na ostala pitanja u velikoj meri zavise od toga kako se shvata izvor razvoja i u čemu se prepoznaje „motor“ razvojnih promena.

Kada govorimo o teorijskim pristupima u razvojnoj psihologiji (kao i u nauci uopšte), važno je razumeti da svaki pristup osvetljava samo jedan deo složenih problema ljudskog

razvoja, ostavljajući druge aspekte razvoja neobjašnjenim ili manje jasnim. Svaki pristup, takođe, pridaje poseban značaj određenim faktorima razvoja, dok je uloga drugih marginalizovana. Logika razvoja ljudskog znanja je takva da svaki novi pristup i nastaje kao pokušaj da se osvetle i oni aspekti razvoja koji su prethodno bili zanemareni, i da se naglasi značaj drugih činilaca u tumačenju prirode i pokretača razvojnih promena.

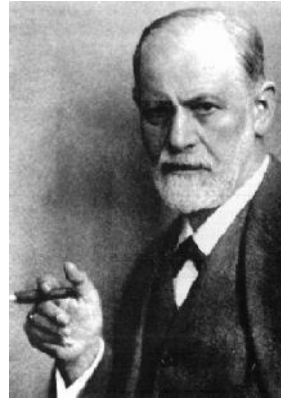
Biolško-maturacionistički pristup

Ključna teza biološko-maturacionističkog pristupa jeste da je osnovni sled razvojnih promena *endogen*, tj. da promene dolaze „iz unutrašnjosti“ organizma, kao posledica njegovog biološkog nasleđa i sazrevanja. Osnovni uzrok razvoja je **maturacija** ili sazrevanje – fiziološki proces razvijanja naslednih osnova. Mnogi oblici ponašanja i psihičkih funkcija koji počivaju na nasleđu, ne javljaju se odmah po rođenju, već dolaze do izražaja tek posle određenog perioda sazrevanja organizma. Psiholozi koji su usvojili biološko-maturacionistički referentni okvir veruju da je psihološki razvoj napredovanje kroz stadijume uzrokovane promenama u biološkoj strukturi organizma.

Sekundarnu ulogu sredine u oblikovanju osnovnog toka razvojnih promena vrlo jasno je izrazio Arnol Gezel (Gesell, 1880-1961), jedan od najuticajnijih razvojnih psihologa s početka dvadesetog veka:

„Sredina određuje priliku, intenzitet i povezanost mnogih aspekata ponašanja, ali ne podstiče osnovne napretke razvoja ponašanja. Oni su određeni nasleđenim mehanizmima sazrevanja“ (Gesell, 1949, str. 13).

Psihodinamski pristup razvoju. Drugi značajni maturacionista bio je Sigmund Frojd (Freud, 1856-1939). Njegova teorija o formiranju ličnosti (i nastanku mentalnih poremećaja), imala je ogroman uticaj na savremene ideje o ljudskoj prirodi.



Frojdovo naglašavanje centralne uloge nagonskog u psihičkom životu čoveka, kao i njegova teza da je psihički razvoj deteta neraskidivo povezan sa razvojem **seksualnog instinkta**, svrstavaju ga u teoretičare biološko-maturacionističkog pristupa.

Međutim, govoreći o psihološkom razvoju pojedinca, Frojd je i **sredinskim uticajima** pripisao važnu ulogu (posebno odnosu roditelja prema deci). Nagoni jesu biološki determinisani, ali socijalna sredina usmerava načine na koje će oni biti zadovoljeni, oblikujući individualne ličnosti. „Konstitucionalni faktor“, pisao je Frojd, „mora čekati na određeno iskustvo pre nego što može da se ispolji“ (Freud, 1905, str. 239).

Polazeći od ovakvog shvatanja psihičke dinamike, Frojd je formulisao teoriju *psihoseksualnog* razvoja, koja je utemeljila psihodinamski pristup razvoju. Frojdovi sledbenici razrađivali su i modifikovali njegovu shvatanje razvoja, ali su Frojdove ideje ostale temelj psihodinamskog pristupa razvoju.

Teoretičari biološko-maturacionističkog pristupa nisu bili posebno popularni sredinom XX veka, ali su njihove ideje poslednjih decenija ponovo predmet značajne pažnje. Savremene studije usvajanja jezika pokazale su da sredina ima samo „okidačku“ ulogu u ostvarivanju lingvističkog potencijala. Sposobnost upotrebe jezika nasleđuju sva ljudska bića, a ona sazreva određenom brzinom (Piattelli-Palmarini, 1980). Pored toga, pokazano je da i neki aspekti ličnosti i inteligencije imaju značajnu naslednu komponentu (Plomin i sar., 1990).

Univerzalno-konstruktivistički pristup

Psiholozi koji su usvojili univerzalno-konstruktivističko gledište smatraju da nasleđe i sredina imaju jednake i recipročne uloge kao izvori razvoja. Zbog toga se veća važnost ne može pripisati bilo jednom bilo drugom faktoru razvoja.

Vodeći pristalica ovog stanovišta bio je švajcarski razvojni psiholog **Žan Pijaže** (Piaget, 1896-1980), koji je svoju naučnu karijeru započeo kao biolog. On je posebnu pažnju pridavao procesima zajedničkim za biološki razvoj svog organskog života, slično teoretičarima biološko-maturacionističkog pristupa. „Mentalni rast je neodvojiv od fizičkog rasta“, tvrdio je Pijaže, a „sazrevanje nervnog i endokrinog sistema traje do šesnaeste godine života“ (Piaget & Inhelder, 1969, str. vii).

U isto vreme, Pijaže je, kao i pristalice teorija učenja, verovao da uloga sredine u razvoju daleko prevazilazi pokretanje urođenih potencijala deteta. U svoje shvatanje razvoja on je zato ugradio i važnu ulogu **fizičke i socijalne sredine** u kojoj dete raste.

„Ljudsko biće je od rođenja uključeno u socijalnu sredinu, koja na njega utiče isto koliko i fizička sredina. Društvo, na neki način, čak i više nego fizička sredina, menja samu strukturu individue (...) Svaki odnos između jedinki (dve ili više) bukvalno ih modifikuje...“ (Piaget, 1973, str. 156).

U okviru univerzalno-konstruktivističkog pristupa naglašava se da je razvoj rezultat **interakcije bioloških i sredinskih faktora**. Za razvoj jesu važni nasleđe i sazrevanje naslednih osnova, ali se on ne može svesti na puko odvijanje biološkog programa (kao što tvrde nativisti). Razvoj ne bi bio moguć bez interakcije jedinke i sredine, ali se ni ne može svesti na zbir sredinskih uticaja (kao što tvrde empiristi). Razvoj je rezultat interakcije bioloških i sredinskih faktora, posredovane aktivnošću jedinke.

Osobenost Pijažeovog pristupa je u tome što se **aktivnosti jedinke** (deteta) pripisuje mnogo značajnija uloga nego u okviru biološko-maturacionističkog pristupa ili pristupa teorija učenja. „Znanje nije kopija

realnosti“, rekao je Pijaže, ono se gradi kroz aktivno delovanje jedinke i primenu akcionih (saznajnih) shema.

Ni razvoj ne počiva na pasivnoj realizaciji naslednog biološkog programa, niti na prostoj akumulaciji sredinskih uticaja. On je rezultat aktivnosti jedinke, tj. **procesa konstrukcije**. Kognitivne strukture se postepeno grade, procesom *uravnotežavanja*. Svaka prethodna kognitivna struktura osnova je za razvoj sledeće, bolje uravnotežene. Razvoj je neprekidni proces građenja sve stabilnije ravnoteže kognitivnog sistema.



Ovaj proces konstrukcije, kako ga je Pijaže zamišljao, u osnovi je isti u svim ljudskim grupama, pa se zbog toga pijažetanski pristup naziva *univerzalno-konstruktivistički*.

Njegove pristalice veruju da razvoj može biti ubrzan ili usporen, u zavisnosti od sredinskih varijacija, ali je osnovni sled razvojnih promena univerzalan i nepromenljiv.

Zastupnici univerzalno-konstruktivističkog pristupa razvoju dopunili su i modifikovali brojne Pijažeove ideje. Neki pokušavaju da objasne zašto deca na datom stadijumu razvoja rešavaju različite zadatke na naizgled različitim nivoima, nasuprot shvatanju o opštosti stadijuma (Fisher & Knight, 1990). Drugi nastoje da detaljnije istraže biološke doprinose kognitivnom razvoju (Case, 1991; Diamond, 1991). Jedan broj autora pokušava da razradi i jasnije odredi ulogu socijalne interakcije u razvoju (Perret-Clermon, Perret & Bell, 1991). Međutim, svi slede osnovne Pijažeove ideje o aktivnoj, konstruktivističkoj prirodi razvoja, koji počiva na interakciji bioloških i sredinskih faktora.

Sociokulturni pristup

Psiholozi koji su usvojili sociokulturnu perspektivu takođe pretpostavljaju da biološki i iskustveni faktori uvek deluju zajedno, kao i da utiču jedni na druge u procesu razvoja. Oni se razlikuju od zastupnika drugih pristupa po

tome što ističu da isti biološki ili sredinski faktori mogu imati različito delovanje, zavisno od specifičnog **kulturno-istorijskog konteksta**.

Začetnik sociokulturnog shvatanja razvoja bio je ruski psiholog Lav Semionovič **Vigotski** (1896 - 1934). On je naglasio da su sve specifične odlike čoveka (po kojima se on razlikuje od drugih vrsta), rezultat kulturno-istorijskog razvoja i tekovina iskustva ranijih generacija, koje se kristalizuju i prenosi kao *kultura* date zajednice.



Termin **kultura**, na način na koji se on koristi u diskusijama o razvoju, ne treba mešati sa „kulturom“ koja se obično pripisuje ljudima koji imaju prefinjene manire ili se interesuju za umetnost.

Kultura se sastoji od raznorodnih tvorevina akumuliranog iskustva ljudi, koje je kodirano u *jeziku* i otelotvoreno u fizičkim, materijalnim tvorevinama, ali i simboličkim (duhovnim) tvorevinama, kao što su verovanja, vrednosti, običaji, norme, obrasci ponašanja. Kulturne tvorevine prenose se sa jedne generacije na drugu i čine najopštiji kontekst razvoja.

Sve „više mentalne funkcije“, koje su osobene za čoveka, oblikuju se kroz **socijalnu interakciju** unutar različitih grupa kojima pojedinac pripada. Posredovane su različitim kulturnim tvorevinama, od kojih je najznačajni *jezik*. Kultura, po pristalicama sociokulturnog pristupa, ima važnu ulogu u razvoju i zato što ona *posreduje* uticaj svih sredinskih činilaca (porodice, škole, društva).

Sociokulturni (socio-konstruktivistički) i univerzalno-konstruktivistički pristup slični su u pogledu nekih ključnih pitanja razvoja. Zastupnici oba pristupa smatraju da razvoj prolazi kroz određene stadijume, tj. da su razvojne promene kvalitativne, a ne samo kvantitativne. Oni takođe naglašavaju da razvoj počiva na **aktivnosti** jedinke i da podrazumeva interakciju bioloških i

sredinskih faktora. Međutim, između ova dva pristupa postoje i bitne razlike.

Kao prvo, sociokulturna perspektiva pretpostavlja da je „motor“ razvoja ne individualna aktivnost deteta, već zajednička, po prirodi asimetrična aktivnost deteta i odraslog (socijalna interakcija). Za pristalice sociokulturnog pristupa razvoj je proces **ko-konstrukcije**, a asimetrična socijalna interakcija je ključni formativni faktor razvoja.

Kao drugo, sociokulturna perspektiva je **otvorenija za razlike** u shvatanju sleda razvojnih promena. Pristalice ovog pristupa smatraju da sled razvojnih promena, pa čak i postojanje ili nepostojanje određenog stadijuma razvoja, zavisi od kulturno-istorijskih uslova u kojima se razvoj odvija.

Sociokulturna i univerzalno-konstruktivistička perspektiva su, ipak, suštinski slične, pa je nekada teško odrediti da li jedan teoretičar pripada jednom ili drugom pristupu. Shvatanje pojedinačnih autora nije uvek lako jednoznačno svrstati u postojeće teorijske pristupe. Na primer, Erik Erikson jedan je od Frojdovih učenika koji su dalje razvili psihodinamski pristup razvoju. On se nekada svrstava i u teoretičare univerzalno-konstruktivističkog pristupa, zato što smatra da nasleđe (sazrevanje) određuje osnovni sled razvojnih stadijuma, dok sredina oblikuje razvojne procese u okviru tih stadijuma. Međutim, Erikson je, na osnovu podataka o deci iz različitih kultura, naglašavao da sociokulturne osobenosti društva u kome su deca rođena, igraju značajnu ulogu u njihovom razvoju. Po ovim idejama, Eriksonovo shvatanje razvoja blisko je teoretičarima sociokulturnog pristupa.

Pristup teorija učenja

Prema perspektivi teorija učenja, biološki faktori pružaju osnovu za razvoj, ali glavni izvori razvojnih promena su **egzogeni** - dolaze iz sredine, posebno socijalne sredine. Zastupnici ovog pristupa posebno naglašavaju ulogu odraslih, koji nagrađuju i kažnjavaju detetovo ponašanje i predstavljaju njihov model ili uzor.



B.F. Skinner



A. Bandura

Osnovni izvor razvoja, prema ovom pristupu, jeste **učenje**. Teoretičari učenja problem razvoja i vide kao pitanje kako se učenjem menja ponašanje i formira ličnost jedinke. Većina njih bili su zastupnici biheviorizma i bavili su se samo **ponašanjem**. Pokušavali su da utvrde **zakovitosti** koje objašnjavaju kako se uz određene draži ili situacije (S) vezuje određeni odgovor, reakcija ili ponašanje (R). U spoljašnjoj sredini i iskustvu jedinke leži „motor razvoja“, a razvoj se u osnovi može svesti na oblikovanje ponašanja kroz menjanje sredine.

Džon **Watson** (J. Watson, 1878-1958), jedan od ranih teoretičara učenja, poznat je po ekstremnoj verziji ovakvog stanovišta:

„Dajte mi desetak zdravih beba, dobro formiranih, i moj zasebni svet da ih odgajim. Garantujem da će svaka od tih beba, koju slučajno odaberem i obučim je, postati bilo koja vrsta stručnjaka – doktor, pravnik, umetnik, šef prodaje, ili – prosjak i lopov, bez obzira na njene talente, sklonosti i sposobnosti, i bez obzira na poziv ili rasu njenih predaka“ (Watson, 1930, str. 104).

Savremeni psiholozi koji su usvojili perspektivu teorija učenja ne negiraju u potpunosti biološke razlike među decom. Međutim, oni veruju da je sredina, koja deluje kroz mehanizme učenja, **neuporedivo važnija** za oblikovanje razvoja. Kao potporu svom stanovištu, oni navode da kod dece koja su živela u izolaciji ili koja su odgajana u sirotištima sa malo intelektualnih podsticaja, **obogaćivanje sredine** dramatično poboljšava njihov kasniji socijalni i kognitivni razvoj (Klarkovi, 1987). Navode se i podaci o tome da određeni oblici obrazovanja i vaspitanja

mogu značajno unaprediti sposobnosti dece (Baumrind, 1980), kao i da televizija ima veliki uticaj na agresivno ponašanje dece (Bandura, 1986).

Usmerenje na sredinu kao osnovni izvor razvoja navelo je mnoge teoretičare socijalnog učenja da naglase **postepenu i kontinuiranu** prirodu razvojnih promena. Ovu intuiciju lepo je izrazio Skinner (Skinner), metaforičnim opisom procesa kojim sredina razvija nove oblike ponašanja:

„Instrumentalno uslovljavanje (učenje putem nagrade i kazne) oblikuje ponašanje kao što vajar oblikuje komad gline. Iako u jednom trenutku izgleda da je vajar izvajao potpuno novi objekat, uvek možemo pratiti trag do neoblikovane gline, a sukcesivne stadijume kojima smo se vratili na početak možemo napraviti koliko želimo malim. Ni u jednom trenutku ne pojavljuje se ništa što je veoma različito od onoga što mu je prethodilo. Krajnji proizvod izgleda da ima posebnu jedinstvenost ili integritet oblika, ali ne možemo utvrditi trenutak u kome se on 'iznenada pojavio'“ (Skinner, 1953, str. 91).

*

Od ostalih pristupa razvoju pomenimo još dva, koja se odlikuju osobenim istraživačkim programom: psihometrijski i kognitivno-informacioni pristup.

Psihometrijski pristup razvoju počiva na ideji da je celokupno ljudsko ponašanje određeno ograničenim brojem relativno stabilnih karakteristika (sposobnosti). Kod različitih osoba ove karakteristike izražene su u različitom stepenu, a individualne razlike u ponašanju posledica su razlika u stepenu izraženosti pomenutih karakteristika.

Psihometrijski pristup je jedini pristup koji za predmet izučavanja ima **individualne razlike**. Na osnovu podataka o individualnim razlikama u pogledu velikog broja karakteristika, utvrđuju se njihove interkorelacije (kovariranje), a složenim tehnikama statističke analize otkrivaju se **faktori** koji leže u osnovi opaženih korelacija (kovarijansi), kao i njihove relacije.

Psihometrijska istraživanja razvoja inteligencije značajno su doprinela rešavanju

„starog“ pitanja o tome u kojoj meri su razlike na testovima inteligencije determinisane genetskim, odnosno sredinskim faktorima, kao i njihovom interakcijom. Ovaj pristup značajno je doprineo i razumevanju stabilnosti individualnih razlika tokom razvoja. Radi se o važnom pitanju – da li se na osnovu postignuća na ranijim uzrastima može predviđati postignuće na kasnijim uzrastima.

Kognitivno-informacioni pristup razvoju pojavio se jer su, po njegovim zastupnicima, mnogi važni psihološki problemi bili zanemareni u okviru postojećih pristupa (posebno su referirali na pijažetanski i psihometrijski pristup). Stoga su zastupnici kognitivno-informacionog pristupa počeli da istražuju „kako deca različitog uzrasta rešavaju specifične zadatke, koja je priroda kognitivnih procesa koji leže u osnovi sazajnog ponašanja, kako su oni organizovani, kako se formiraju, menjaju i prilagođavaju prirodi zadatka, na koji način je mišljenje deteta na različitim uzrastima ograničeno i kako se ta ograničenja menjaju sa ontogenetskim razvojem“ (Baucal, 1998, str. 50).

U okviru ovog pristupa uloga **nasleđa i sazrevanja** se ne negira, ali se posebno i ne razmatra. Autori koji veruju da je promena bazičnih *kapaciteta kognitivnog sistema* osnovna razvojna promena u sazajnom funkcionisanju deteta, pripisuju neuro-fiziološkim uticajima formativnu ulogu. Međutim, u okviru kognitivno-informacionog pristupa dominira shvatanje po kome su osnovne razvojne promene vezane za korišćenje *kognitivnih strategija*, kao i za razvoj *metakognicije*. To praktično znači da su razvojne promene određene konstruktivnom prirodom kognitivne aktivnosti deteta (slično kao kod Pijažea).

Od **sredinskih faktora**, u okviru ovog pristupa razmatra se samo uticaj fizičke sredine, i to uglavnom kada je u pitanju rani razvoj percepcije i motorike. Moglo bi se reći da je uloga sredinskih faktora zanemarena, jer se kognitivni razvoj posmatra pretežno kao razvoj „izolovanog deteta“. To je, verovatno, posledica nastojanja da se utvrde relativno

opšte i bazične karakteristike kognitivnog razvoja (Baucal, 1998). Ipak, neki zastupnici ovog pristupa pokušavaju da „razvijajući kognitivni sistem“ sagledaju u kontekstu sociokulturne sredine (Siegler, 1991).

*

Iz sažetog prikaza opisanih teorijskih pristupa videli smo da danas preovlađuje shvatanje po kome razvoj proizilazi iz **interakcije** nasleđa i sredine. Takođe dominira i stanovište da je **aktivnost** jedinice formativni faktor razvoja. Neslaganja zastupnika različitih pristupa postoje u vezi relativne težine koju treba pripisati ovim faktorima razvoja, kao i u vezi prirode njihove interakcije. Razlike postoje i u shvatanju prirode aktivnosti jedinice koja se vidi kao formativni činilac razvoja. U poređenju različitih pristupa, kao pomoćno sredstvo, može se koristiti sledeća tabela (videti Tabelu 1).

Tabela 1. Poređenje teorijskih pristupa na osnovu shvatanja faktora razvoja

Faktor	Značaj faktora	Uloga faktora	Odnos učenja i razvoja
Pristup ...	<ul style="list-style-type: none"> - centralni - epizodni - nebitan 	<p>1. Motivaciona ili dinamogena: određuje samo dinamiku razvojnih promena <i>podsticajni:</i> ubrzavaju promene <i>inhibitorni:</i> odlažu ili usporavaju promene</p> <p>2. Formativna: ima stvaralačku, graditeljsku ulogu; <i>nužan je</i> da bi došlo do razvojne promene; određuje sadržaj promene ili <i>prirodu</i> onoga što se formira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - razvoj jeste učenje: razvojne promene nastaju učenjem - razvoj je nadređen učenju: učenje nema formativno delovanje i zavisi od razvojnih mogućnosti - interakcija razvoja i učenja: učenje se zasniva na dostignutom razvoju, ali može i da dovede do razvoja (ima formativnu ulogu)

METODE, NACRTI I ETIČKA NAČELA U ISTRAŽIVANJIMA RAZVOJA

Među naukama koje se bave razvojem, psihologija je usmerena na individualna ljudska bića, dok su sociologija i antropologija usmerene na ljudske grupe. Biološke nauke proučavaju ljudsku vrstu kao celinu, sagledavajući je u odnosu sa drugim oblicima života. Psiholozi bi, dakle, trebalo da objašnjavaju razvoj iz ugla individue koja se razvija. Međutim, tradicija prirodnih nauka, koja dominira psihologijom od njenog zasnivanja kao samostalne naučne discipline, nema pojedinca kao relevantnu jedinicu naučne analize (Danzinger, 1990).

Razlika između ova dva načina saznavanja – prvog, zasnovanog na detaljnom znanju o individualnim karakteristikama i drugog, zasnovanog na karakteristikama zajedničkim za mnoge ljude – izvor je stalnih tenzija u nastojanjima psihologa da razumeju razvoj. Što više žele da znaju o pojedincima, to više moraju da proučavaju životne istorije i uslove razvoja tih pojedinaca. Međutim, što se psiholozi više usmere na jedinstvene istorije i obrasce uticaja, manje mogu da uopštavaju svoje znanje na druge slučajeve.

Razvojni psiholozi zato biraju one istraživačke metode koje najbolje odgovaraju **specifičnim ciljevima**. Na primer, ako je cilj da se stvori što povoljnija sredina za prerano rođene bebe ili da se razume uloga simboličke igre u intelektualnom razvoju dvogodišnje dece, biraju se metode koje svu decu tretiraju kao jednaku, s obzirom na posmatranu crtu. Ali ako je cilj da se pomogne konkretnom detetu, koje je odjednom počelo da popušta u školi i da se neprikladno ponaša na času, psiholog će morati da sazna više o uslovima *njegovog* razvoja, nedavnim promenama u životu njegove porodice, kao i o specifičnim uslovima s kojima se ono sreće u svojoj školi.

Složena mreža faktora koji leže u osnovi razvoja i različiti zadaci koje psiholozi treba da ispune, produbili su njihovo zanimanje za **metode** koje koriste u dolaženju do znanja. Da bi došli do validnog naučnog znanja, moraju obraćati posebnu pažnju na preciznost formuliranih problema, adekvatnost izabranih

nacrta i metoda istraživanja, kao i tehnika za prikupljanje podataka. Samo tada se podaci koje prikupe mogu na principijelan način povezati sa teorijama (prožimanje teorijskog i empirijskog znanja o kome smo govorili), ali i sa praktičnim aktivnosti u vezi sa usmeravanjem razvoja.

Kriterijumi naučnog opisa

Svako društvo, a i mnogi pojedinci, imaju svoja uverenja o prirodi dece i toku njihovog razvoja. Međutim, psiholozi tragaju za **naučnim činjenicama** o razvoju. Kao i drugi naučnici, oni mogu poći od zdravorazumskih ili spekulativnih znanja, koja će zatim proveriti na načine koji daju jasne odgovore i koji omogućavaju drugima da provere njihove procedure i zaključke.

Postoje četiri **opšta kriterijuma** za procenu opravdanosti naučnih zaključaka: objektivnost, pouzdanost, valjanost i ponovljivost.

Prvi zahtev koji se postavlja jeste **objektivnost**: da bi bili naučno relevantni i primenjivi, podaci i na osnovu njih izvedeni zaključci ne smeju biti zasnovani na subjektivnim pretpostavkama istraživača. Poptunu objektivnost nije moguće ostvariti, jer ljudi pristupaju izučavanju ponašanja sa prethodno formiranim uverenjima, koja uvek utiču na tumačenje onoga što se opaža. Ali, pošto je objektivnost osnova naučnog mišljenja, takve polazne pretpostavke treba osvestiti i kontrolisati, poštujući procedure naučnog prikupljanja i tumačenja podataka.

Podaci prikupljeni u istraživanju moraju biti **pouzdati** na dva načina. Prvo, opisi dobijeni iz dva ili više posmatranja jednog ponašanja trebalo bi da budu dosledni. Drugo, nezavisni posmatrači trebalo bi da se slažu oko opisa istog ponašanja. Pretpostavimo da želimo da saznamo koliko bebe postaju uznemirene kada im se oduzme cucla koju sisaju. Zaključci o stepenu uznemirenosti bebe smatraju se pouzdanim u prvom smislu ako je utvrđeno da je nivo uznemirenosti (izražen kroz plakanje ili bacakanje) više ili manje isti u nizu od nekoliko situacija kada je bebino sisanje prekinuto. Izjave se smatraju

pouzdanim u drugom smislu ako se nezavisni posmatrači slažu koliko je beba bila uznemirena svaki put kad joj je oduzeta cucla.

Valjanost znači da podaci koji su prikupljeni zaista odražavaju psihološki proces koji psiholog tvrdi da izučava. Na primer, mnogi psiholozi veruju da uznemirenost koju beba ispoljava pri prekidu sisanja odražava njenu trajnu *predispoziciju za razdražljivost* (Kagan, 1989). Jedan način da se proverí valjanost ove pretpostavke jeste da se utvrdi da li različiti načini merenja iste osobine daju isti rezultat. Deca koja postaju uznemirena kada im se oduzme cucla takođe bi trebalo da se uznemire kada im se oduzme zvečka ili kada nisu nahranjena na vreme. Ako različite mere ne dovode do jedinstvenog zaključka, postoji opravdana sumnja u valjanost polazne pretpostavke o opštoj i trajnoj predispoziciji za razdražljivost.

Drugi važan test valjanosti je da se proverí da li se ponašanje ispoljeno u jednom periodu razvoja može koristiti za *predviđanje* budućeg ponašanja. Ako deca koja ispoljavaju veliku uznemirenost kada im se oduzme cucla takođe budu pokazivala uznemirenost u sličnim budućim situacijama (na primer, kada se školski odmor završi usred igre), to je dokaz u prilog valjanosti tvrdnje o predisponiranosti za razdražljivost. Ako, pak, ta deca ne bivaju lako uznemirena u budućim situacijama, početna tvrdnja – da je određeno ponašanje pokazatelj temperamentalne predispozicije ka razdražljivosti – može se smatrati sumnjivom.

U naučnim istraživanjima, **ponovljivost** znači da drugi istraživači mogu koristiti istu proceduru i dobiti iste (slične) rezultate. Na primer, u istraživanju sposobnosti za imitaciju, neki istraživači izveštavaju da novorođenčad imitira prenaplašene izraze lica odraslih, dok drugi nisu uspeli da izazovu takve reakcije kod beba. Samo ako se isti nalazi dobijaju u ponovljenim istraživanjima drugih istraživača, mogu se u naučnoj zajednici smatrati čvrsto zasnovanim, tj. valjanim.

Pored ova četiri osnovna kriterijuma, važno je i da grupa dece koja se proučava bude **reprezentativan uzorak**, tj. da broj i

struktura ispitanika dozvoljavaju uopštavanje o celoj grupi (ili populaciji). Zaključci izvedeni iz podataka prikupljenih na maloj ili selekcionisanoj grupi ispitanika ne mogu biti primenljivi na celu populaciju. Na primer, nije opravdano vršiti uopštavanje ako se efekti odvajanja od majke izučavaju na malom broju beba ili samo na bebama iz određene sredine (gradske ili seoske) ili u okviru porodica određenog socioekonomskog statusa (radnička ili srednja klasa).

METODE RAZVOJNE PSIHLOGIJE

U istraživanju razvojnih promena koriste se različite metode i tehnike za prikupljanje podataka, od kojih svaka ima neke prednosti i ograničenja (nedostatke). Među najšire korišćenim su: izveštaji o sebi, prirodna posmatranja, eksperimenti i klinički intervjui. Ni jedna metoda ne može da obezbedi odgovore na sva pitanja o ljudskom razvoju, ali svaka ima stratešku ulogu u unapređivanju znanja o njemu. Jedna od važnih veština u sprovođenju naučnih istraživanja razvoja jeste upravo izbor metode koja će odgovarati samom problemu i ciljevima istraživanja.

Izveštaji o sebi: upitnik i intervju

Možda najdirektniji način da se dobiju informacije o psihološkom razvoju jeste putem odgovora ljudi na pitanja o njima samima ili *izveštaja o sebi*. Ova vrsta podataka dobija se direktno od ispitanika, a za njihovo prikupljanje koriste se **intervju** (različitog stepena strukturisanosti) i **upitnik**. Na ovaj način prikupljaju se subjektivni podaci o mišljenju, stavovima i procenama ispitanika o različitim temama i problemima. Primena intervjua pruža i podatke o celokupnom ponašanju ispitanika, uključujući i veoma informativne neverbalne znake.

Kada se upitnik ili intervju primenjuju na velikom, reprezentativnom uzorku ispitanika, a u vezi sa nekim društveno značajnim problemom, radi se o **anketi** (npr. stavovi srednjoškolaca prema obolelima od side i sl.).

Ispitivanje upitnikom, a pogotovo intervjuom, podseća na svakodnevno iskustvo

u dolaženju do saznanja o ljudima. Zbog toga se laicima čini da su to jednostavne metode. Međutim, dobar upitnik i intervju daleko su od svakodnevnog razgovora i „običnih“ pitanja, a u njihovom konstruisanju i zadavanju psiholozi moraju da slede jasna i stroga pravila.

Dobar upitnik sadrži pitanja koja:

- su jasna, precizna i razumljiva
- odnose se na pojave koje ispitanici znaju iz iskustva
- nisu sugestivna
- ne zadiru u intiman život i ne pobuđuju teške emocije
- ne odnose se na davne događaje i iskustva

Upitnički su istraživane različite teme u razvojnoj psihologiji, kao što su npr. shvatanja adolescenata o prijateljstvu i popularnosti (Savin-Williams & Berndt, 1990) ili roditeljski stavovi o odgajanju dece (Sigel, 1985). U jednom istraživanju, istraživači su tinejdžerima davali pejdžere, koji su se oglašavali nakon slučajno izabranih vremenskih intervala. Na taj signal, tinejdžeri su popunjavali upitnik o tome šta rade i kako se osećaju u tom trenutku (Csikszentmihalyi & Larson, 1984).

Prednosti i ograničenja upitnika

Izveštaji o sebi mogu pružiti detaljne podatke o životnom iskustvu ljudi i otkriti dinamiku mišljenja ili ponašanja koja je inače **nedostupna posmatranju** (ili teško dostupna). Takve pojave su, npr. stavovi, interesovanja, emocije (kod kojih nas ne zanima samo ponašajna komponenta) ili određene situacije i odnosi, poput partnerskih, porodičnih, međuetničkih.

Druga dobra strana izveštaja o sebi je što oni, za razliku od posmatranja, mogu da nam obezbede podatke o **prošlim** događajima i iskustvima, kao i o pojavama koje se tiču **budućnosti** – o namerama, planovima, ambicijama i sl.

Konačno, radi se o **ekonomičnom** načinu prikupljanja podataka. Upitnikom se za

relativno kratko vreme mogu prikupiti podaci o velikom broju pojedinaca.

Glavno ograničenje izveštaja o sebi je problematična **valjanost odgovora** koje ljudi daju o sebi. Ispitanici nisu uvek voljni, a ni sposobni da pruže relevantne informacije i da daju iskrene i adekvatne odgovore na postavljena pitanja. Razlog može biti to što nisu motivisani, što ne žele iskreno da odgovaraju (već daju socijalno poželjne odgovore), što ne razumeju pitanja ili nemaju dovoljno znanja o datoj pojavi. Izvor problema može biti i nedovoljno razvijena sposobnost za introspekciju ili artikulaciju odgovora.

Problem vezan za teškoće u razumevanju pitanja posebno je izražen u razvojnoj psihologiji. Deci je često teško, a ponekad i nemoguće postaviti jasna, razumljiva pitanja o željenoj pojavi. Njihove teškoće da artikuliraju i verbalno uobliče svoje odgovore, takođe su čest izvor problema.

Valjanost izveštaja o sebi

Da bi proverili valjanost upitničkih podataka, istraživači nekada direktno posmatraju ponašanja o kojima su ispitanici izveštavali. Ovakva istraživanja pokazala su umereno slaganje između izveštaja ljudi i njihovog stvarnog ponašanja. Tako se, na primer, pokazalo da su roditelji **selektivni** u onome što pamte o sebi i svojoj deci (ili bar u onome o čemu su voljni da izveste). Od roditelja je traženo da se prisete svoje vaspitne prakse i dečjih ponašanja od pre nekoliko godina. Roditeljski izveštaji upoređivani su sa podacima prikupljenim posmatranjem i analizom dostupnih pisanih materijala. Utvrđeno je da je sećanje roditelja „iskrivljeno“, u skladu sa njihovim verovanjima o tome šta su adekvatne pedagoške metode i šta je optimalni tok razvoja. Na primer, neke majke tvrdile su da njihova deca nikada nisu sisala palac (što stručnjaci tada nisu odobravali), iako je u dokumentima zabeleženo da su se konsultovale sa pedijatrima o detetovom sisanju palca.

Da bi smanjili iskrivljenja u **retrospektivnim izveštajima**, istraživači sada često traže od roditelja da se usmere na specifično *tekuće* ponašanje, kao što su napadi besa, neposlušnost, ili mokrenje u krevet. Takođe traže *dnevne izveštaje* o ovim ponašanjima deteta i reakcijama roditelja.

Zbog pomenutih ograničenja, izveštavanje o sebi ima veću upotrebnost kada nas zanimaju **činjenični podaci** (npr. koliko vremena, u proseku, dete dnevno uči) ili kada nas interesuje ne objektivno stanje stvari, već **lična procena** ispitanika (npr. kako deca vide motivisanost i pedagoško umeće svojih nastavnika). Naravno, upitnikom i intervjuom nije moguće ispitivati sve probleme u razvojnoj psihologiji, a podaci dobijeni ovim tehnikama često se moraju dopuniti podacima dobijenim primenom drugih metoda.

Metod sistematskog posmatranja

Već smo pomenuli da je u XIX veku, nekoliko **biografskih studija** dece utiralo put razvoju dečje psihologije. Tideman, Darwin, Prajer i drugi, pisali su dnevnike u kojima su beležili rezultate posmatranja svoje dece. Darwinova biografija bebe, Leopoldovi zapisi o jezičkom razvoju njegove ćerke (Leopold, 1949) i Pijaževovi opisi mentalnog razvoja njegove dece (Piaget, 1954) primeri su biografskih studija od trajne naučne vrednosti. Danas se biografske studije retko koriste, osim u oblasti jezičkog razvoja, gde su još uvek važan izvor podataka. Činjenica je da ni naučnici ne mogu biti sasvim objektivni kada opisuju svoju decu. Kao što je prokomentarisao Kesen: "niko ne može iskriviti istinu tako ubedljivo kao brižni roditelj" (Kessen, 1965, str.117).

Zbog problema koji nastaju kada odrasli posmatraju ponašanje vlastite dece, psiholozi preferiraju izveštaje obučениh posmatrača, koji nemaju lične veze sa decom koju posmatraju. Cilj ovih **prirodnih posmatranja** je da se dobiju detaljne informacije o stvarnom ponašanju dece u realnom okruženju u kome žive, uključujući kuću, školu i zajednicu.

Prirodna posmatranja su jedno od osnovnih istraživačkih oruđa *etološki* orijentisanih razvojnih psihologa. **Etologija** je interdisciplinarna nauka koja se bavi biološkim osnovama ponašanja. Etološki orijentisani razvojni psiholozi zanimaju se za način na koji je razvoj deteta uslovljen evolucionom istorijom *Homo sapiensa*

(Hinde, 1987). Etolozi u velikoj meri naglašavaju prirodna posmatranja, jer veruju da se biološki važna ponašanja koja utiču na ljudski razvoj mogu najbolje proučavati u okruženju gde imaju adaptivan značaj (Charlesworth, 1976).

U etološkoj tradiciji, Strejer je sproveo prirodno posmatranje dečje interakcije u predškolskoj učionici (Strayer, 1991). On je posmatrao i beležio ko je bio s kim u interakciji, kao i kvalitet interakcije. Utvrdio je da spontani razvoj *socijalne hijerarhije* u predškolskoj grupi reguliše stepen agresivnosti koju mala deca ispoljavaju jedna prema drugoj.

Posmatranje u različitim kontekstima

Važan cilj prirodnog posmatranja je da opiše **ekologiju** dečjeg razvoja. Ovaj termin potiče od grčke reči *kuća*. U biološkim naukama, "kuća" je stanište životne zajednice biljaka i životinja, a ekologija te životne zajednice je obrazac njenih odnosa sa sredinom. U razvojnoj psihologiji, *ekologija* se odnosi na prirodno okruženje u kome dete raste, što uključuje određena mesta (kuća, škola, naselje), osobe i njihove odnose (porodica, učiteljica, susedi), ali i širi sociokulturni kontekst u kome se razvoj odvija.

Saper i Harknes proučavali su razvoj dece u Keniji i SAD (Super & Harkness, 1986). Oni govore o detetovoj **razvojnoj niši**, kako bi naglasili vezu između razvoja deteta i zajednice u kojoj su rođeni. Predlažu da se svaka razvojna niša analizira preko tri komponente: (1) fizički i socijalni kontekst u kome dete živi; (2) kulturno uslovljena praksa vaspitanja i obrazovanja dece u okviru datog društva, i (3) psihološke karakteristike roditelja.

Posmatranje **razvoja u kontekstu** omogućava uvid u celoviti razvoj deteta i brojne uticaje koje na njega vrše različiti elementi datog konteksta razvoja. Tako možemo saznati i koje su najveće teškoće u životu dece i kako se uslovi mogu promeniti da bi se podstakao njihov razvoj.

Dan jednog sedmogodišnjaka

Najambiciozniji projekat u proučavanju ekologije ljudskog razvoja sproveli su Berker i Rajt (Barker & Wright, 1951). Ovi istraživači proveli su nekoliko stotina sati posmatrajući i opisujući ekologiju razvoja školske dece u različitim zajednicama SAD-a i drugih zemalja sveta. U jednom takvom istraživanju, posmatrali su sedmogodišnjeg dečaka od trenutka kada se probudio 26. aprila 1949. godine, dok nije otišao da spava. Zabeležili su sve što je dečak radio, mesta na koja je išao i sve što mu se usput dešavalo. Istraživači su utvrdili da je ovaj dečak samo tokom jednog dana učestvovao u oko 1300 različitih aktivnosti, u najrazličitijim okruženjima. U te aktivnosti bilo je uključeno stotine objekata i desetine ljudi. Ova posmatranja omogućila su uvid u široki obim veština koje poseduju deca uzrasta od 7 godina, kao i u mnoge socijalne zahteve koji se pred njih postavljaju.

Berker i Rajt nastojali su da zabeleže sve što su primetili o ponašanju deteta, kao i o kontekstima u kojima se to ponašanje odvija. Drugi istraživači koji proučavaju decu u različitim kontekstima prave veću selekciju. Obično unapred odluče koji će tip ponašanja posmatrati u različitim kontekstima, ili izaberu nekoliko važnih konteksta u okviru kojih će obaviti detaljno posmatranje različitih ponašanja koje dete ispoljava.

Na primer, u izučavanju majanske dece, uzrasta od 1 do 14 godina, u jednom selu u Gvatemali, Barbara Rogoff izabrala je nekoliko kratkih vremenskih perioda za "snimanje" aktivnosti dece (Rogoff, 1981). Ona je napravila listu planiranih opservacija, kao i raspored po kome su ona i njen saradnik posmatrali svako dete 10 minuta, nekoliko puta dnevno, različitim danima u nedelji. Tokom ovog vremena beležili su sa kim je dete i šta radi.

Rogoffova je utvrdila da majanska deca, kao i američka, provode dosta vremena odvojena od odraslih. Međutim, kada provode vreme sa odraslima, njihovo iskustvo je dosta različito od iskustva dece u Americi. Kada su majanska deca sa odraslima, od njih se očekuje da pomognu u uobičajenim poslovima odraslih. U industrijskim društvima, kakvo je američko, deca ne mogu (ili im nije dozvoljeno) da

pomažu u mnogim poslovima odraslih. Umesto toga, kada su sa odraslima, ona najčešće dobijaju uputstva od njih, čak i van škole.

Posmatranje u jednom kontekstu

Širina ekološkog pristupa zahteva mnogo vremena i materijalnih ulaganja. Zbog toga razvojni psiholozi često ograničavaju svoja posmatranja na **jedno socijalno okruženje**. Oni vrlo detaljno posmatraju interakciju *licem-u-lice* između dece ili između dece i odraslih, kao i načine na koje učesnici u ovim interakcijama nastoje da zajedno regulišu svoja ponašanja.

Na primer, Liza Srbin i njeni saradnici ispitivali su interakciju između nastavnika i učenika u 15 predškolskih odeljenja. Njihov cilj bio je da utvrde da li nešto u ponašanju nastavnika može nenamerno podsticati *agresivnost* dečaka i *zavisnost* devojčica (Serbin i sar., 1973). Pokazalo se da nastavnici nisu jednako reagovali na neprimereno ponašanje dečaka i devojčica. Oni su češće i strožije kažnjavali dečake za različita „nedela“, nego što je to bio slučaj sa devojčicama. Ovaj selektivni tretman povećavao je agresivnost kod dečaka. U paralelnom nizu posmatranja, istraživači su utvrdili i da nastavnici više nagrađuju zavisno ponašanje devojčica. Na primer, obraćali su više pažnje na devojčice koje sednu blizu njih, dok su dečacima poklanjali podjednaku pažnju bez obzira na to gde su sedeli.

Kada ovakva i slična praksa postane osveščena, odrasli mogu korigovati svoje ponašanje. Mogu im se i predložiti novi obrasci interakcije, koji bi podsticali konstruktivnija ponašanja dece oba pola.

Ograničenja prirodnih posmatranja.

Studije posmatranja predstavljaju „kamen temeljac“ u istraživanju dečjeg razvoja i ključni izvor podataka o socijalnom razvoju dece. Međutim, kao i svaka druga metoda, i sistematsko posmatranje ima izvesna ograničenja i nedostake.

Istraživači obično pristupaju posmatranju sa već formiranim očekivanjem o tome šta će

videti. Svi ljudi imaju tendenciju ka **selektivnom** opažanju i pamćenju, u skladu sa prethodno formiranim očekivanjima. Dobro rešenje, koje se često primenjuje, jesu unapred pripremljene *sheme* za beleženje rezultata posmatranja. U njima je specifikovano šta treba „tražiti“ u ponašanju ispitanika i kako se to beleži. Problem sa ovakvim shemama je što nisu dovoljno *fleksibilne* da bi se mogli uzeti u obzir neočekivani događaji i reakcije ispitanika.

Problem selektivnosti pamćenja povećava se što više vremena prođe između posmatranja i beleženja (D'Andrade, 1974). Snimanje ponašanja je svakako korisno, ali zahteva puno vremena za analizu.

Drugo ograničenje metode posmatranja je u tome što se **ponašanje ljudi menja** kada znaju da su predmet posmatranja. Njihovo ponašanje može izgubiti autentičnost, a ispoljavanje socijalno poželjnih reakcija može stvoriti i lažnu sliku o njihovom stvarnom ponašanju. Istraživanje interakcije između majki i dece potvrdilo je ovaj problem.

Grejvs i Glik tražili su od majki da pomognu svojoj 18-25 meseci staroj deci da sklope jednostavne slagalice. Da bi utvrdili uticaj koji posmatranje ima na ponašanje majki, istraživači su polovini majki rekli da oprema korišćena za snimanje interakcije više ne radi. Utvrdili su da se majke koje su verovala da ih ne snimaju ponašaju manje formalno nego majke koje su znale da ih snimaju, kao i da nisu bile toliko od pomoći svojoj deci (Graves & Glick, 1978).

Možda najveći problem metode posmatranja leži u tome što ona ne omogućava istraživačima da utvrde **uzročne veze** među pojavama, što je krajnji cilj naučnog istraživanja. Na osnovu rezultata posmatranja može se utvrditi da li postoji **korelacija** između dva faktora, tj. da li promene jednog faktora variraju sa promenama drugog faktora. Korelacija nam, međutim, ne omogućava da utvrdimo da li jedan faktor uzrokuje drugi ili su oba faktora uzrokovana trećim, itd. (videti više u Prilogu 1).

U pomenutoj ekološkoj studiji, Barker i Rajt otkrili su mnoge veze između okruženja u kome deca rastu i karakteristika njihovog ponašanja. Slično tome, Srbinova i saradnici

otkrili su interesantne obrasce u odnosu nastavnika prema dečacima i devojčicama. Međutim, ni u jednom od navedenih istraživanja nisu utvrđeni *uzroci* opisanih karakteristika i obrazaca ponašanja. Istraživači nisu smeli da, na osnovu veza utvrđenih posmatranjem, donesu zaključke o postojanju uzročnih veza.

Pitanje je, na primer, da li su se deca u Berkerovoj i Rajtovoj studiji ponašala više kao odrasli u crkvi nego u prodavnici zato što posećivanje crkve budi kod njih religiozna osećanja ili zato što su njihovi roditelji bili prisutni i posmatrali ih. U istraživanju Srbinove i saradnika, pitanje je da li su nastavnici više kažnjavali dečake nego devojčice zbog svojih polnih stereotipa (uverenja da su dečaci „nevaljaliji“, pa im treba „više discipline“) ili prosto zato što su primetili da se dečaci češće ponašaju neprimereno nego devojčice?

Slična pitanja mogu se postaviti u vezi sa skoro svakom studijom posmatranja ponašanja. Da bi odgovorili na takva pitanja, psiholozi se okreću eksperimentalnoj metodi.

Eksperimentalni metod

Eksperimentalni metod sastoji se u **sistematskom variranju** faktora za koje se pretpostavlja da utiču na ispitivanu pojavu. Eksperimentalni faktor se varira, dok se ostali faktori koji mogu uzrokovati promene u ispitivanoj pojavi drže konstantnim. Dobro osmišljen i izveden eksperiment omogućava proveravanje naučne **hipoteze** o uzrocima ispitivane pojave. Naučna hipoteza je pretpostavka koja mora biti dovoljno *precizna* da se može proveriti i za koju se može pokazati da li jeste ili nije tačna. Ako se hipoteza ne može dokazati ili osporiti, ona ima mali naučni značaj.

Istraživanje Kamposa i saradnika o razvoju straha od visine ukazuje na to kako eksperimentalna metoda može pomoći u razjašnjavanju dilema u vezi sa uzročnim faktorima razvoja (Campos i sar., 1984)

Mnogo godina se verovalo da je strah od visine urođen. Prema tom stanovištu, strah od visine postaje uočljiv kada beba počne samostalno da se kreće. Ne radi se o tome da

kretanje uzrokuje pojavu straha, već su i pojava straha i kretanje rezultat sazrevanja i slučajno se razvijaju u isto vreme (Rader i sar. 1980). Kampos i njegove kolege nisu se slagali sa ovom hipotezom. Oni su verovali da je strah od visine posledica iskustva, posebno iskustva koje beba stiče kada počne da puzi.



*Beba nailazi
na lažnu
strminu
vizuelnog
klifa*

Da bi potvrdili svoju hipotezu, proučavali su grupu beba, uzrasta od 6 do 8 meseci, nedelju ili dve dana nakon što su počele da puze. Otkrili su da su u prvih nekoliko prilika, sve bebe prešle vizuelni klif (platformu koja stvara privid oštre strmine). Međutim, u sledećim pokušajima, bebe su sve više odbijale da pređu preko vizuelnog klifa, iako nikada nisu doživele neprijatnost kada su to činile. Kao da se nešto „oformljavalo u glavama beba“ kako su sticale iskustvo.

Da bi testirali hipotezu po kojoj je pojava straha od visine posledica iskustva kretanja, istraživači su sprovedi sledeći eksperiment. Izdvojili su 92 bebe koje su bile blizu uzrasta kada se moglo očekivati da počnu da puze i ispoljavaju strah od visine. Bebe su po principu slučajnosti raspoređene u dve grupe. Jedna grupa dece činila je **eksperimentalnu grupu**, tj. grupu u čije se iskustvo uvodi promena ili eksperimentalni faktor. Tokom nekoliko dana bebe iz ove grupe imale su više od 40 sati iskustva kretanja u dubku, pre nego što su počele da puze. Druga grupa dece bila je **kontrolna grupa**. Ova deca su po svemu bila što je moguće više slična deci iz eksperimentalne grupe, osim što nisu bila izložena eksperimentalnom faktoru – nisu imala nikakvo iskustvo kretanja. Ako je hipoteza Kamposa i kolega tačna, razlika

između eksperimentalne i kontrolne grupe u pogledu *iskustva kretanja* trebalo bi da dovede do razlika u njihovim reakcijama na vizuelni klif.

Četrdeset sati vožanja po sobi u dubku može delovati kao skromno iskustvo, ali je očigledno dovelo do velike razlike u načinu na koji su bebe iz eksperimentalne grupe reagovale na vizuelni klif. U celini gledano, ove bebe ispoljile su strah već pri prvom viđenju vizuelnog klifa, dok bebe iz kontrolne grupe (koje nisu imale iskustvo kretanja), nisu pokazivale strah u prvim susretima sa klifom.

Ovaj eksperiment pružio je snažnu podršku hipotezi da razvoj kretanja igra veliku ulogu u razvoju straha od visine. Dodatna istraživanja omogućila bi da se isključe faktori koje ovo istraživanje nije obuhvatilo. Na primer, da su deca bila u malim vozilima, koja bi im omogućila ispitivanje sredine bez njihovog kretanja, da li bi i tada ispoljavala strah na vizuelnom klifu? Ovakve dileme prirodni su pratilac eksperimentalnog istraživanja. Često je neophodan čitav niz istraživanja da se izdvoje specifični uzroci, jer složenost ponašanja prevazilazi mogućnost kontrole svih značajnih faktora u jednom eksperimentu.

Najveća **prednost** eksperimentalne metode je mogućnosti da se utvrde uzročni faktori ispitivane pojave, odnosno *kauzalne veze*. Nijedna druga metoda istraživanja to ne omogućava.

S druge strane, postoje i neka **principijelna ograničenja** u primeni ove metode: (1) iz etičkih razloga mnogi eksperimenti se ne mogu izvesti; (2) strogo kontrolisanje varijabli koje eksperiment zahteva nije uvek moguće, tj. eksperiment nije uvek primenljiv; (3) artifičijelnost eksperimentalne sredine može umanjiti valjanost dobijenih podataka.

Etika i eksperimentisanje

Osnovno etičko načelo svih psiholoških istraživanja glasi: ako istraživačka procedura može naškoditi bilo kome, ne treba je sprovesti. Međutim, etički problemi nisu uvek tako jasni kao što ovo načelo sugerše. Šta je škodljivo i kako procenjujemo rizik?

Praktično svaka intervencija u životu druge osobe uključuje neki rizik, pa je ta odluka često teška.

Štaviše, faktori koje treba uzeti u obzir često variraju od jedne kulture do druge i od jednog istorijskog perioda do drugog. Godine 1920. Votson i Rajnerova uradili su čuveni ogled o uslovljavanju emocije straha kod devetomesečnog dečaka Alberta, koji je bio domsko dete. Ovo istraživanje je u to vreme pokrenulo malo diskusije o njegovoj etičnosti. Ono je oštro kritikovano zbog narušavanja *metodoloških* principa eksperimentisanja. Istraživači nisu imali odgovarajuću kontrolnu grupu, proučavali su samo jedno dete (pa nisu ponovili svoje rezultate), a njihovi izveštaji o proceduri i rezultatima bili su nedosledni.

Međutim, ono što je važno nisu samo metodološke zamerke Votsonu i Rajnerovoj, već njihova očigledna namera da u ime nauke **zanemare etičke principe** o dobrobiti deteta. Votsonovo shvatanje učenja navelo ga je da veruje da, ako se strah može stvoriti sredinskim uticajima, na isti način se može i ukloniti. Votson i Rajnerova ovo nikada nisu dokazali.

Procena etičnosti eksperimenta Votsona i Rajnerove danas bi sigurno bila drugačija nego u ono vreme. Psiholozi su danas mnogo manje sigurni, nego što je to Votson bio, u svoju sposobnost da izazovu ili spreče određene procese. Da bi zaštitili prava dece (ali i ljudi), savremene istraživače nadgledaju različite institucije, vladine i nevladine organizacije. Pre nego što sprovedu istraživanje, oni moraju ubediti nadležni odbor da neće nauditi ljudima koji u njemu učestvuju, odnosno da će im istraživanje doneti neku vrstu dobrobiti (videti Prilog 2).

Eksperimenti i artificijelnost

Kada istraživači namerno konstruišu posebnu eksperimentalnu situaciju da bi proverili svoje hipoteze, iskustvo i ponašanje učesnika u takvoj veštačkoj situaciji mogu biti različiti u odnosu na realno iskustvo iz svakodnevnog života. Ova artificijelnost stvara rezervu u pogledu opštosti i ekološke validnosti nekih eksperimentalnih rezultata.

Zastupljenost ovog problema navela je Bronfenbrenera da opiše mnoge laboratorijske eksperimenta kao studije "čudnog ponašanja dece, u čudnim situacijama, sa čudnim odraslima, u najkraćim mogućim vremenskim periodima" (Bronfenbrenner, 1979, str.19).

Često ne postoji jednostavno rešenje problema artificijelnosti, jer se faktori koji se proučavaju u eksperimentima javljaju suviše retko da bi bili sistematski proučavani u stvarnom životu. Međutim, u nekim slučajevima istraživači su delimično prevazišli ovaj problem uvođenjem eksperimentalne varijacije u situacije koje se prirodno javljaju, a bez značajnog remećenja uobičajenog toka događaja.

Na primer, da bi ispitalo kako deca uvode nove reči u svoj rečnik, Bartlet i Kerej su uredile da vaspitači uvedu jednu neuobičajenu boju, maslinastu, u prirodni tok časa. Da bi izbegli mogućnost da neka deca već znaju ime date boje, vaspitači su je zvali "hromijum". Istraživači su utvrdili da kada je nova reč uvedena na uobičajen način ("Molim te dodaj mi hromijum flomaster"), deca su je usvajala nakon samo nekoliko pominjanja. Nasuprot tome, u laboratorijskim istraživanjima usvajanja reči utvrđeno je da je deci potrebna obimna obuka da bi naučila novu reč.

Metod kliničkog intervjua

Svi istraživački metodi osmišljeni su kao primena uniformne (istovetne) procedure prikupljanja podataka. U tom pogledu, metod kliničkog intervjua ili **klinički metod** bitno se razlikuje od drugih. Njegova suština je u prilagođavanju pitanja konkretnom ispitaniku, pri čemu pitanja zavise od njegovih prethodnih odgovora.

Kao što naziv sugerise, klinički intervjua se često koristi za ispitivanje osoba koje imaju psihičke teškoća i probleme. Kada razvojni psiholozi koriste ovaj metod, oni pokušavaju da rekonstruišu osoben način mišljenja koji stoji iza datih odgovora ispitanika.

Najpoznatija primena kliničkog intervjua u psihologiji potiče od **Frojda**. On je na osnovu izveštaja svojih pacijenata pokušavao da otkrije ključni događaj iz njihove prošlosti

(prvenstveno ranog detinjstva) koji predstavlja razvojni koren aktuelnih problema. U Frojdovom načinu upotrebe kliničkog metoda, analiza je bila isprepletana sa terapijom. Valjanost objašnjenja (interpretacija) proveravana je na osnovu efikasnosti psihoterapeutskog tretmana u razrešavanju problema osobe.

Klinički metod nije ograničen samo na oblast psihopatologije. **Pijaže** je često koristio ovaj metod u ispitivanju razvoja dečjeg mišljenja i osobenog načina razumevanje sveta. U primeru se vidi kako se pitanja u kliničkom intervjuu prilagođavaju odgovorima deteta, u cilju razumevanja osobenog načina mišljenja.

Pijaže: ... kaže da snovi dolaze „iz noći“. Gde idu?

Dete: Svuda.

Pijaže: Čime sanjamo?

Dete: Našim ustima.

Pijaže: A gde se nalazi san?

Dete: U noći.

Pijaže: Gde se dešava?

Dete: Svuda. U sobama. U kućama.

Pijaže: Gde tačno?

Dete: U krevetu.

Pijaže: Može li da se vidi?

Dete: Ne, jer je tu samo noću.

Pijaže: Da li bi iko mogao da zna da ti sanjaš?

Dete: Ne, jer je san skroz uz nas.

Pijaže: Možeš li onda da ga dodirneš?

Dete: Ne, zato što spavaš kada sanjaš.

(Adaptirano iz Piaget, 1929, str.93)

Ruski psiholog Lurija (Luria, 1902-1977), pokazao je da se metod kliničkog intervjuja može koristiti i za otkrivanje kvalitativnih razlika u mišljenju kod pripadnika različitih kulturnih sredina. U jednoj studiji on je ljudima različitih godina, koji su živeli u pastoralnom delu centralne Azije, pokazivao crteže četiri objekta – čekića, testere, cepanica i sekire – od kojih se tri mogu svrstati u jedinstvenu kategoriju "oruđa". Zatim ih je pitao koji od objekata „ne ide“ sa ostalima.

Subjekt: Svi se uklapaju! Testera je za testerisanje cepanice, čekić je da se capanica zakuca, a sekira da se iskomada. Ne možete izbaciti ništa od ovoga. Nema toga što vam ne treba.

Lurija: Ali jedan čovek mi je rekao da cepanica ne pripada ovde.

Subjekt: Zašto je to rekao? Ako kažemo da cepanica nije kao i ostale stvari i odvojimo je sa srane, napravićemo grešku. Sve ove stvari su potrebne za sečenje drva.

Lurija: Ali taj čovek mi je rekao da su testera, sekira i čekić slični po nečemu, dok cepanica nije.

Subjekt: Pa šta ako nisu slični? Svi rade zajedno i seku drva. Ovde je sve kako treba, sve je u redu.

U ovom primeru možemo vidimo klasičnu upotrebu kliničkog intervjuja. Istraživač proverava shvatanje ispitanika, „istražujući“ različite pravce mišljenja i ukazujući na različite (nekada netačne) alternative, zavisno od ranijih odgovora ispitanika. U ovom konkretnom slučaju, Lurija je sreo nekoga kome "sličan" znači "uključen u istu aktivnost". Suprotstavljajući odgovore ispitanika odgovorima ljudi drugačijeg kulturnog porekla, Lurija je mogao da izvede verodostojne zaključke o načinima na koje kultura utiče na razvoj intelektualnih funkcija.

Jaka strana kliničkog intervjuja je u tome što pruža uvid u dinamiku i kvalitativne osobenosti mišljenja i ponašanja individue. Svaka osoba koju je analizirao Frojd, svako dete koje je intervjuisao Pijaže, i svaki azijski seljak koga je ispitivao Lurija, dali su različite obrasce odgovora, koji odgovaraju njihovom iskustvu i načinu poimanja sveta. U cilju izvođenja opštih zaključaka (što je zadatak naučnog opisa), istraživač pronalazi opšte pravilnosti i obrasce, zanemarujući individualne razlike. Tako je Pijaže otkrio da je *egocentizam* u mišljenju osnova dečjeg načina razumevanja sveta na preoperacionalnom stadijumu razvoja.

Ostale tehnike za prikupljanje podataka

U razvojnoj psihologiji **testovi** se često koriste kako u istraživačke tako i u praktične svrhe. Psihološki test je sistem zadataka kojim se izaziva uzorak ponašanja, a na osnovu koga se onda zaključuje o stepenu razvijenosti određenih psiholoških karakteristika. Test je, dakle, vrsta *mernog instrumenta* pomoću koga utvrđujemo u kom je stepenu kod ispitanika zastupljena određena *spособnost* (testovi sposobnosti) ili *osobina ličnosti* (testovi ličnosti), kao i obim i kvalitet njegovog *znanja* u određenoj oblasti (testovi znanja).

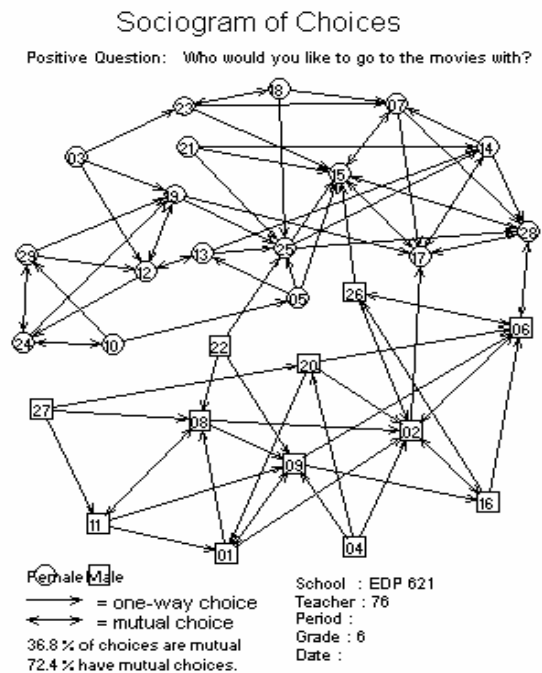
Da bi sistem zadataka zaista bio „pravi“ ili standardizovani test, prethodno moraju biti utvrđene norme ocenjivanja rezultata, način njegovog primenjivanja (koji je jednoobrazan), kao i njegove merne karakteristike (valjanost, pouzdanost, objektivnost i diskriminativnost).

Još jedna vrsta tehnike koristiti se kada nas zanima stepen razvijenosti nekog svojstva kod ispitanika, mada se ne može govoriti o merenju u istom smislu kao u slučaju testova. To su **skale procene**, u kojima se kao „instrument“ pojavljuje sam čovek. Radi se o postupku u kome jedan ili više nezavisnih ocenjivača procenjuju prisustvo nekog svojstva (npr. agresivnost) na definisanoj skali, najčešće u pogledu učestalosti, intenziteta ili trajanja tog svojstva. Skale procene mogu se odnositi na samoprocene i procenjivanje drugih.

Kod primene ove tehnike otvara se pitanje objektivnosti i pouzdanosti procena. Najbolje rezultate daju skale sa jasno i precizno definisanim kategorijama, kao i skale objektivnih indikatora. Kod ovih skala, pojava se raščlanjuje na niz komponenti, koje se posebno procenjuju, a globalna ocena donosi se na osnovu sume ovih parcijalnih ocena.

Pomenimo na kraju i dve tehnike koje se koriste za specifične istraživačke ili praktične ciljeve. **Sociometrijski postupak**, čiji je tvorac američki psihijatar Moreno, koristi se za ispitivanje socio-emocionalnih odnosa u dečjim grupama (npr. u odeljenju). Ovom metodom ispituje se spremnost članova grupe

da ostale članove izaberu (tj. odbace) za neke zajedničke aktivnosti. Na osnovu odgovora ispitanika pravi se *sociogram* – grafički prikaz koji pokazuje strukturu izbora u okviru grupe, njene „zvezde“ i izolovane članove. Računaju se i individualni indeksi, koji opisuju položaj pojedinca u grupi (npr. indeks socijalnog statusa) i grupni indeksi (npr. grupne kohezije, afektivne atmosfere ili grupne tenzije).



Projektivne tehnike počivaju na ideji da će ispitanici u svoje tumačenje nedovoljno strukturisanog materijala uneti (projektovati) neke nesvesne težnje, emocionalne konflikte i osobine. Ove tehnike, od kojih su napoznatije Roršahov test, Test tematske apercepcije i Test separacione anksioznosti, najčešće se koriste u kliničkoj praksi.

NACRTI ISTRAŽIVANJA

Razvojna psihologija proučava promene psihičkog života vezane za uzrast. Moglo bi se reći da je **uzrast** uvek osnovna (ili jedna od osnovnih) nezavisnih varijabli u razvojnopsihološkim istraživanjima, dok je psihički proces ili ponašanje koje nas zanima zavisna varijabla. Naravno, uzrast nije moguće varirati na način na koji se inače vrši

variranje faktora u eksperimentu. Da bi psihološko istraživanje rasvetlilo razvojne promene, mora biti tako osmišljeno da otkrije kako pretpostavljeni faktori deluju tokom vremena. Drugim rečima, mora postojati posredan način da variramo vrednosti varijable uzrast. Postoje dva osnovna nacrt istraživanja kojima se to postiže: longitudinalni i nacrt poprečnog preseka. Svaki od njih uzima u obzir („varira“) vreme, tj. uzrast na drugačiji način.

Psiholozi koji koriste **longitudinalni nacrt** prate promene u ispitivanoj pojavi (npr. u pamćenju ili moralnom ponašanju) tokom dužeg vremenskog perioda na *istim ispitanicima*. Oni, dakle, prikupljaju podatke o istoj grupi dece, na različitim uzrastima (prate iste ispitanike tokom vremena).

Istraživači koji koriste **nacrt poprečnog preseka** (horizontalni ili transverzalni), ispituju *različite uzrasne grupe* u jednom vremenskom trenutku, analizirajući razlike između tih grupa u pogledu pojave koja je predmet istraživanja. Ovakav nacrt, dakle, uključuje prikupljanje podataka ne o istoj deci, već o deci različitog uzrasta.

Obe vrste nacrtu imaju određene prednosti, ali i nedostatke.

Longitudinalni nacrt

Longitudinalnim nacrtom prate se promene kod dece (ljudi) tokom vremena, na nekoliko uzrasta. To je u skladu sa osnovnim određenjem razvoja, kao promena koje se javljaju u funkciji vremena.

Na primer, istraživački tim Instituta Fels u Ohaju, proučavao je razvoj ličnosti sedamdesetoro dece, od njihovog rođenja do sredine adolescentnog perioda (Kagan & Moss, 1962). Posmatranja, testovi ličnosti i intervjui ponavljani nekoliko puta, omogućili su ovim istraživačima da utvrde stabilnost određenih psiholoških karakteristika, poput sklonosti dece ka ljutnji ili uznemirenosti kada se prekine njihova tekuća aktivnost. Bez longitudinalnih merenja, bilo bi nemoguće otkriti da li ovaj obrazac ponašanja ostaje konstantan ili se menja kako dete odrasta.

Druge uticajne longitudinalne studije imale su za predmet proučavanja razvoj različitih psiholoških karakteristika, npr. razvoj ličnosti (Baumrind, 1971), mentalnog zdravlja (Werner & Smith, 1982), temperamenta i inteligencije (Plomin, 1985; Rutter, 1985), kao i jezičkog razvoja (Brown, 1973).

Longitudinalni nacrti deluju kao idealan način proučavanja razvoja, jer se praćenjem date pojave tokom vremena može steći slika o **realnom razvojnom procesu** ili toku razvoja ispitivane pojave. Nažalost, ova vrsta nacrtu ima određene praktične i metodološke nedostatke, koji ograničavaju njegovu upotrebnu vrednost.

1. *Neekonomičnost*. Longitudinalna istraživanja dugo traju, zahtevaju dugotrajnu posvećenost istraživača, skupa su za izvođenje, posebno ako se sprovede tokom većeg broja godina.

2. *Osipanje uzorka*. Tokom vremena ispitanici napuštaju istraživanje iz različitih razloga: neki odustaju, neki postaju nedostupni jer su se odselili, i sl. Kada je osipanje uzorka *slučajno*, to ne dovodi bitno u pitanje valjanost istraživanja, osim ako se ne radi o masovnom osipanju. Može se, međutim, desiti da na osipanje uzorka utiču neki **sistematski** faktori (npr. ako češće odustaju deca iz određene socijalne, ekonomske ili rasne grupe, sposobnija ili manje sposobna deca, i sl.). U tom slučaju, uzorak prestaje da bude reprezentativan ili se menja na način koji utiče na mogućnost izvođenja zaključaka iz tih podataka.

3. *Kumulativno delovanje ispitivanja*. Još jedna teškoća sa longitudinalnim nacrtom je u tome što ispitanici više puta prolaze ispitivanje određenim instrumentom ili instrumentima (npr. test). To može uticati na rezultate, jer ispitanici mogu vremenom naučiti kako se od njih očekuje da odgovaraju, mogu sve bolje i brže rešavati testove, mogu izgubiti interesovanje i sl. Zbog toga je teško znati da li promena u odgovorima nakon nekog vremena predstavlja uticaj očekivanih faktora ili prosto kumulativni efekat samog ispitivanja.

4. *Razlikovanje uzrasnih i drugih izvora promena.* Kod primene longitudinalnog nacrtu može se otvoriti pitanje mešanja promena vezanih za uzrast sa drugim izvorima promena u pojavi koja se ispituje. Te promene mogu biti specifično povezane sa datom **generacijom** ispitanika. Populacija dece rođene otprilike u isto vreme, može deliti iskustva koja se razlikuju od iskustava dece rođene ranije ili kasnije.

Uzmimo kao primer hipotetičku longitudinalnu studiju o razvoju dečjih strahova, započetu u Londonu 1932. godine. Pošto se deca prate od rođenja, ispitivanje dečjih strahova u prvoj godini života podudarilo bi se vremenski sa periodom Velike Depresije (ekonomske krize). Ova deca napunila bi 9 ili 10 godina u periodu kada je London bio često izložen nemačkim vazдушnim napadima, tokom drugog svetskog rata. Mnoga od ove dece bila bi odvojena od svojih roditelja i poslata na selo, da bi bila zaštićena od bombardovanja. Mnoga deca bi, takođe, prirodno strahovala zbog mogućnosti da im jedan ili oba roditelja nastradaju u bombardovanju. I tako dalje.

Poenta je sledeća: ukoliko bi rezultati ovog istraživanja pokazali da su dečji strahovi tokom prve godine usmereni na *glad*, a da kasnije, oko 9. godine, deca počinju da se plaše *gubitka roditelja*, ne bi bilo moguće utvrditi da li ovakav uzrasni trend odražava opšte zakone razvoja (koji važe u svako vreme i na svakom mestu) ili su rezultat odrastanja u određeno vreme na određenom mestu, ili i jedno i drugo.

Zbog ovih teškoća neki istraživači koriste **nacrt generacijskog preseka**, u okviru koga se longitudinalno prati *nekoliko generacija*. Ovakva izmena longitudinalnog nacrtu omogućava da se razdvoje faktori razvojnih promena povezani sa uzrastom od generacijskih faktora.

Nacrt poprečnog preseka

Najšire korišćen nacrt razvojnih istraživanja jeste nacrt poprečnog preseka ili horizontalni (transverzalni) nacrt. U jednom vremenskom trenutku proučavaju se *različite uzrasne grupe*, odnosno grupe koje predstavljaju „poprečni presek uzrasta“.

Na primer, u ispitivanju razvoja pamćenja, moglo bi se testirati pamćenje liste poznatih reči na uzorcima četvorogodišnjaka, desetogodišnjaka, dvadesetogodišnjaka i šezdesetogodišnjaka. Poređenjem načina na koje ispitanici iz ove četiri uzrasne grupe rešavaju zadatak, kao i njihovih postignuća, mogla bi se postaviti hipoteza o razvojnim promenama u pamćenju. Veliki broj ovakvih istraživanja o razvoju pamćenja je i izveden (Kail, 1990).

Prednosti nacrtu poprečnog preseka su očigledne. Pošto uzorak čini nekoliko uzrasnih grupa odjednom, ovaj nacrt je **ekonomičniji** - zahteva manje vremena i jeftiniji je od longitudinalnog nacrtu. Posebno je važno što on vremenski manje angažuje ispitanike, pa je mnogo verovatnije da će osipanje ispitanika biti znatno manje, odnosno da će se održati reprezentativan uzorak.

Nacrt poprečnog preseka, međutim, ima i ozbiljne **nedostatke**.

1. *Razlikovanje uzrasnih i drugih izvora promena.* Kao i kod longitudinalnog nacrtu, i ovde postoji opasnost da se umesto uzrasnih razlika u ispitivanoj pojavi zapravo registruju **generacijske razlike**, tj. da se pomešaju stvarne uzrasne promene sa efektima specifičnih karakteristika izabranih generacija. Za valjanost ovakvih istraživanja ključno je da se različite uzrasne grupe ispitanika što manje razlikuju ili da budu *jednake po svim drugim karakteristikama*, osim po uzrastu. Naravno, ovaj zahtev je često teško ostvariti, pogotovo kada se grupe dosta razlikuju po uzrastu (npr. adolescenti i šezdesetogodišnjaci). Zbog toga je potrebna opreznost u donošenju zaključaka o razvojnim promenama.

Razmotrimo ovaj zahtev na primeru jedne hipotetičke studije o razvoju pamćenja. Pretpostavimo da je istraživanje sprovedeno 1985. godine. Pretpostavimo dalje da je istraživanje pokazalo da šezdesetogodišnjaci imaju značajno slabije pamćenje u odnosu na dvadesetogodišnjake. Ovakvi rezultati mogu odražavati univerzalnu pravilnost da efikasnost pamćenja opada sa starenjem. Međutim, razlika između dvadesetogodišnjaka i

šezdesetogodišnjaka može takođe biti uzrokovana razlikom u njihovoj ishrani tokom detinjstva. Istraživanja pokazuju da način ishrane zaista utiče na intelektualni razvoj (Super i sar., 1990). Generalno, ishrana je bila lošija tokom 1925., kada su šezdesetogodišnjaci bili bebe, u odnosu na 1965., kada su dvadesetogodišnjaci bili bebe. Moguće je i da se pamćenje „održava“ stalnom vežbom koju obezbeđuje školovanje. U tom slučaju, šezdesetogodišnjaci možda imaju lošije postignuće zato što su duže vreme bili van škole.

2. *Veštačko presecanje procesa razvoja.* Druga teškoća sa nacrtom poprečnog preseka je u tome što se, uzorkovanjem ponašanja ljudi različitog uzrasta u jednom periodu, veštački preseca razvoj. Jedan tekući proces tako se veštački „razbija“ na niz diskontinuiranih slika. Ovaj nacrt može se koristiti da se uporede opšti načini na koje, na primer, četvorogodišnjaci i desetogodišnjaci pamte liste reči, ali **sam razvojni proces** kojim se jedan oblik pamćenja promenio u drugi ne može biti „uhvaćen“, jer nisu ista deca ispitivana tokom vremena. Prema tome, kada istraživači formiraju hipoteze o razvoju na osnovu nacrtu poprečnog preseka, oni u velikoj meri ekstrapoliraju i nagađaju o procesu razvojnih promena.

Rezime o nacrtima i metodama istraživanja

Svaki nacrt, metod i tehnika prikupljanja podataka su korisni, ali nema jednog nacrtu, metode ili tehnike koji su upotrebljivi u svim slučajevima. *Longitudinalnim nacrtom* utvrđuje se razvoj date pojave tokom vremena, ali postoji rizik od mešanja efekata uzrasta i generacije, kao i problem osipanja, tj. zakrivljenosti uzorka. *Nacrt poprečnog preseka* je efikasniji, ali veštački razbija proces razvoja. *Izveštaji o sebi* pružaju jedinstveni uvid u proces razvoja iz perspektive pojedinca, ali se njihova valjanost nekada dovodi u pitanje. Sistematska *prirodna posmatranja* pružaju važne informacije o aktivnostima ljudi u stvarnom životu, ali su „nemoćna“ kada treba potvrditi uzročne pretpostavke o razvoju.

Eksperimentima se mogu izdvojiti uzročni faktori u specifičnom okruženju, ali oni nisu uvek primenljivi, a nekada se otvara i problem ekološke validnosti. *Kliničkim metodom* može se otkriti dinamika mišljenja i osećanja pojedinaca, ali je na osnovu tih podataka teško izvesti opšte zaključke i proveriti ih.

*

U realnoj istraživačkoj praksi razvojni psiholozi neprekidno se nalaze pred zadatkom „vaganja“ prednosti i nedostataka ovih metodoloških rešenja, kao i izbora onih koji najviše odgovaraju datom problemu i ciljevima istraživanja.

Prilog 1: Korelacija i uzročnost

U nastojanju da otkriju faktore koji uzrokuju razvoj, psiholozi često prvo utvrde da postoji **povezanost ili korelacija** između određenih varijabli. Za dve varijable kaže se da su u korelaciji kada su promene jedne varijable povezane sa promenama druge varijable. Na primer, što su deca starija, ona pokazuju sve veću sposobnost pamćenja liste reči (pamćenje je u korelaciji sa uzrastom); što je viši socijalni status roditelja, bolje je postignuće njihove dece u školi (školsko postignuće je u korelaciji sa socijalnim statusom).

Koeficijent korelacije (r) je kvantitativni pokazatelj stepena povezanosti između dve varijable. Koeficijent korelacije može varirati u iznosu i smeru. Kada je $r = 1.00$, postoji savršena *pozitivna* korelacija između dve varijable: kako se menja prva varijabla, i druga se menja u istom smeru i istim tempom. Kada je $r = -1.00$, postoji savršena *negativna* korelacija između varijabli. Kada je $r = 0$, varijable uopšte *nisu povezane*.

Kada bi, na primer, svako povećanje uzrasta u populaciji bilo praćeno povećanjem u težini, korelacija između uzrasta i težine bi bila 1.00. Ako bi ljudi uvek postajali slabiji što su stariji, korelacija bi bila - 1.00. Ako uzrast i težina ne bi uopšte bili povezani, korelacija bi bila 0.00.

Positivne i negativne vrednosti korelacije između ovih ekstrema ukazuju na različite stepene povezanosti. Na primer, korelacija od 0.50. između visine roditelja i njihovih potomaka, ukazuje na to da visoki roditelji obično imaju visoku decu.

Korelacija može ukazati na postojanje uzročne veze između varijabli, ali **korelacija nije isto što i uzročnost**. Postojanje korelacije između dva događaja, nikako ne znači da pojava jednog događaja zavisi od pojave drugog.

Teškoća razlikovanja korelacije od uzročnosti često je izvor naučnih kontroverzi. U slučaju visine roditelja i dece, problem nije ozbiljan. Možemo biti prilično sigurni da visina roditelja *ne uzrokuje* visinu njihove dece. Mala je verovatnoća da će biti zabune i oko odnosa uzrasta deteta i njegove težine. Uzrast *sam po sebi* ne može biti uzrok povećanja težine, jer je uzrast samo drugi termin za vreme koje je prošlo od nekog arbitrarnog početka.

Postoje i slučajevi koji nisu tako jasni.

Na primer, među školskom decom utvrđena je korelacija 0.30 između njihove visine i skorova na testovima mentalnih sposobnosti. Drugim rečima, utvrđeno je da viša deca obično imaju veće skorove na testovima inteligencije nego njihovi niži vršnjaci (Tanner, 1978). Pošto se ni za šta u vezi sa dečjom visinom ne može verodostojno reći da je *uzrok* njihove inteligencije, niti se može reći da inteligencija deteta nekako uzrokuje njihovu visinu, mora biti da je neki treći faktor uzrok i za jedno i za drugo. Jedna mogućnost je *sazrevanje*. Viša deca mogu biti sveukupno zrelija, pa i sposobnija u rešavanju kognitivnih zadataka.

Ovo objašnjenje podrazumevalo bi da korelacija između visine i skorova na testovima inteligencije *nestane u zreloom dobu*, kada se sve osobe smatraju „zrelim“ (tj. kad se isključi posredujući uticaj faktora sazrevanja). Međutim, korelacija i tada ostaje. Drugi faktor koji posreduje u utvrđenoj korelaciji može biti način *ishrane* ili opšte *zdravlje* ili, pak, nešto sasvim drugačije može uzrokovati i veću visinu i više skorove na testu.

Najproblematičniji su oni slučajevi kada naučnik čvrsto zastupa teoriju o uzročnim vezama među pojavama koje ispituje, a raspolaže samo podacima o korelaciji. Na primer, utvrđeno je da postoji korelacija .50 između uspeha dece u školi i njihovih skorova na IQ testu (Minton & Schneider, 1980). Psiholozi mogu biti „u velikom iskušenju“ da zaključe da je inteligencija *uzrok* uspeha u školi. Međutim, ovaj zaključak *ne sledi* iz podataka o korelaciji *ništa više* nego zaključak da je uzrast uzrok povećanja težine. Druga je stvar što se taj zaključak sasvim uklapa u shvatanje mnogih ljudi da inteligencija uzrokuje školsko postignuće.

Postojanje korelacije često jeste *putokaz* za utvrđivanje uzročne veze, iako nije *dokaz* o uzročnosti. Zato se često javljaju dileme u vezi mogućih uzročnih faktora razvoja, koje nemaju jednoznačno rešenje. To od razvojnih psihologa zahteva **veliku opreznost pri tumačenju podataka**.

Prilog 2: Etički standardi istraživanja sa decom

Adaptirano iz *Etičkih standarda za istraživanja sa decom*, Društvo za istraživanje dečjeg razvoja

Deca kao subjekti istraživanja predstavljaju etički problem za istraživače, drugačiji od onog koji postoji u vezi sa odraslim ispitanicima. Ne samo da su deca ranjivija i osetljivija na stresnu situaciju, već su, zbog nedostatka znanja i iskustva, manje sposobna da procene šta znači učešće u istraživanju. Zato se, pored detetovog pristanka, mora dobiti i pristanak roditelja (ili staratelja) za uključivanje deteta u istraživanje. Pored toga, formulisani su i detaljni etički standardi, koji se moraju poštovati u istraživanju sa decom.

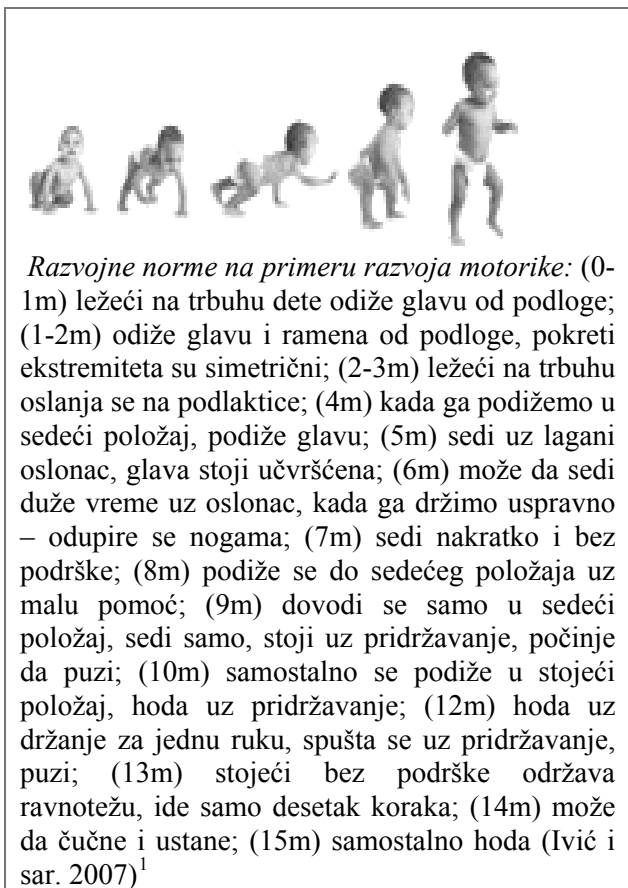
- Bez obzira na to koliko je dete malo, njegova prava su iznad prava istraživača.
- Svaki pojedinačni istraživač snosi odgovornost za to da li su tokom istraživanja uvaženi etički principi rada sa decom.
- Istraživač je odgovoran i za odnos prema deci koji pokazuju njegovi saradnici, pomoćnici, studenti, zaposleni, jednom rečju, svi koji dolaze u dodir sa decom.
- Istraživač mora obavestiti dete o svim karakteristikama istraživanja koje bi mogle uticati na njegovu spremnost da učestvuje. Na pitanja deteta mora odgovarati u skladu sa njegovom sposobnošću razumevanja.
- Istraživač mora poštovati pravo deteta da izabere da li će učestvovati u istraživanju, kao i njegovo pravo da prekine učešće u bilo kom trenutku.
- Neophodno je obezbediti pristanak roditelja ili osoba koje odgovaraju za dete (npr. nastavnika, vaspitača, direktora institucije i sl.). Poželjno je da pristanak bude dat u pisanom obliku.
- Pristanak odraslih koji odgovaraju za dete podrazumeva da su oni obavješteni o svim osobenostima istraživanja koje bi mogle uticati na njihovu spremnost da dozvole učešće deteta.
- Istraživač ne sme koristiti nijedan istraživački postupak koji bi mogao fizički ili psihološki da naškodi detetu.
- Načelno se prihvata princip potpune dostupnosti informacija. Ukoliko posebnost istraživanja zahteva skrivanje informacija ili neku vrstu obmanjivanja ispitanika, istraživač mora prethodno dobiti saglasnost istraživačkog odbora (obrazložiti da je takva procedura neophodna iz naučnih razloga).
- Istraživač mora čuvati kao poverljive sve dobijene podatke o učesnicima istraživanja.
- Istraživač je dužan da odmah nakon prikupljanja podataka razjasni učesnicima istraživanja sve nesporazume do kojih je možda došlo.
- Istraživač ima obavezu da nalaze istraživanja saopšti učesnicima, na način koji je primeren njihovim mogućnostima razumevanja. Ukoliko je iz naučnih ili ljudskih razloga opravdano zadržati informacije, moraju se učiniti svi naponi da to nema nikakve štetne posledice po učesnike.
- Ukoliko tokom ispitivanja istraživač dođe do informacija o nečemu što bi moglo ozbiljno da ugrozi dobrobit deteta, ima obavezu da ih podeli sa relevantnim stručnjacima koji mogu roditeljima pružiti adekvatnu pomoć.
- Ukoliko se otkrije da bi istraživanje moglo dovesti do nepoželjnih posledica po učesnike, istraživač mora preduzeti posebne mere da ispravi te posledice, i mora razmisliti o izmeni procedure.
- Istraživač bi trebalo da ima na umu društvene, političke i ljudske implikacije svog istraživanja. U prikazivanju takvih rezultata mora biti posebno pažljiv i oprezan.
- Ukoliko se za neki eksperimentalni tretman veruje da doprinosi dobrostanju dece, onda bi i deci iz kontrolne grupe trebalo omogućiti takav tretman, na način koji neće ugroziti metodološku valjanost istraživanja.

PERIODIZACIJA RAZVOJA

Pojam normativnog razvoja

Određujući predmet razvojne psihologije rekli smo da ona proučava *normalni* razvoj, dok je *patološki* razvoj predmet proučavanja drugih disciplina. Ovakvo određenje otvara pitanje o tome šta podrazumevamo pod „normalnim“ razvojem, a to pitanje dalje otvara složeni problem definisanja normalnosti uopšte.

Pojam normalnosti u psihologiji se definiše na različite načine. Po jednom od najčešćih načina određenja, „normalno“ je ono što je **prosečno**. Ovaj termin i potiče od reči *norma*, što znači standard, pravilo. Kriterijum razlikovanja normalnog i patološkog u ovom slučaju je *statistički* – normalno je ono što odlikuje najveći broj dece, odnosno ljudi.



Ovakvo određenje normalnosti ne govori nam ništa o *prirodi* odstupanja od proseka, tj. o razlikama unutar kategorije dece koja po nečemu odstupaju od proseka. Na primer, prosečan uzrast na kome deca prepoznaju sebe u ogledalu je oko 22 meseca. Kod neke dece, prepoznavanje se javlja već sa 15 meseci, a kod mentalno zaostale dece tek na uzrastu od približno dve i po godine (Jerković i Zotović, 2005)².

Veoma ilustrativan primer slabosti statističkog određenja normalnosti dolazi iz oblasti razvoja inteligencije.

Prosečno postignuće dece od 7 godina na Bine-Simonovoj skali inteligencije odgovara mentalnom uzrastu od 7 godina (mentalni uzrast računa se na osnovu broja rešenih zadataka). Odnos između detetovog mentalnog uzrasta i njegovog stvarnog ili kalendarskog uzrasta jeste umni količnik ili „količnik inteligencije“ (IQ), koji se računa po formuli $IQ = (MU/KU) \times 100$. To znači da deca prosečne inteligencije imaju IQ oko 100 (tačnije od 90 do 110). Oni koji odstupaju od ovog proseka mogu biti mentalno zaostala deca (IQ ispod 70) ili, pak, genijalna deca (IQ preko 140). Statističko određenje „normalnosti“ nije osetljivo na ovu razliku.

Zbog toga se u razvojnoj psihologiji često koristi termin **normativni razvoj**, kada se govori o *prosečnom* razvoju, tj. o razvojnim promenama koje su zajedničke za najveći broj dece u periodu odrastanja.

Neki autori smatraju da je nedostatak statističkog određenja normalnog razvoja u tome što ne postoji *vrednovanje* razvojnih promena, u smislu približavanja nekom definisanom idealu. Pristalice ovakvog shvatanja zato govore o **optimalnom razvoju**. Iako se ishodi optimalnog razvoja takođe mogu definisati na različite načine, u suštini se kao cilj postavlja realizacija vlastitih potencijala (samoaktualizacija). U vezi sa ovakvim određenjem normalnog razvoja otvara se problem njegove primenljivosti (Jerković i Zotović, 2005).

¹ Ivić i sar. (2007). *Razvojna mapa*. Beograd: Kreativni centar.

² Jerković, I. i Zotović, M. (2005). *Uvod u razvojnu psihologiju*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Problemi periodizacije razvoja

Kada govorimo o razvoju kao procesu koji je vezan za proticanje vremena, zadatak opisivanja razvoja može se razložiti na tri komponente (prema Baucal, 1998).³

Prvi zadatak je opis **početnog stadijuma** u razvoju datog aspekta psihičkog funkcionisanja. Određuju se tačka od koje razvoj datog aspekta počinje i karakteristike koje on ima na početku razvoja. Međutim, pošto se tačka *apsolutnog* početka razvoja ne može odrediti, odgovor na ovo pitanje u osnovi je arbitraran i zavisi od teorijskog pristupa u okviru koga se razvoj razmatra.

Drugi zadatak je da se opiše **završni stadijum**, tj. da se odgovori na pitanje kada se razvoj datog aspekta funkcionisanja završava i koje su njegove karakteristike na „kraju“ razvoja. I odgovor na ovo pitanje je u osnovi arbitraran i zavisi od pristupa koji se zastupa. Štaviše, sa pojavom razvojne psihologije celokupnog životnog ciklusa (life-span developmental psychology) problem završetka razvoja dodatno je relativizovan. Polazi se od pretpostavke da razvojne promene postoje i u odrasloj dobi i starosti, čime se pitanje završetka razvoja do kraja problematizuje, pa i obesmišljava (jer se praktično izjednačava sa smrću jedinke).

Treći zadatak je opis **prelaznih stadijuma** koji postoje između početka i završetka razvoja datog aspekta psihičkog funkcionisanja. Njih odlikuju *relativno* stabilne karakteristike.⁴ Pošto se ove karakteristike menjaju pod uticajem naknadnih razvojnih promena, ovi periodi označavaju se kao prelazni stadijumi razvoja.

Najveći problem u periodizaciji razvoja predstavlja nedostatak sveobuhvatne i opšteprihvaćene **teorije razvoja**. Odsustvo takvog referentnog okvira stvara teškoće svakome ko traga za celovitom slikom o

razvoju deteta. Osnovne činjenice o razvojnim promenama različito se tumače u okviru različitih teorijskih pristupa.

Suočeni sa ovim teškoćama, polazimo od jednog *opšteg okvira*, koji počiva na bazičnom slaganju razvojnih psihologa: razvoj je proces koji traje tokom vremena; on je usmeren u smislu usmerenosti vremena, koje se nepovratno kreće od prošlosti ka budućnosti.

U svakom **hronološkom opisu razvoja**, moraju se rešiti dva glavna problema. Prvi je *kako izdeliti* tok vremena i koliko značaja pripisati različitim periodima. Drugi problem odnosi se na praćenje *različitih aspekata razvoja* (kognitivni, socijalni, emocionalni...) na sistematičan način. To je potrebno da bi se razumelo kako su različiti aspekti razvoja povezani u razvoj celovite jedinke.

Pitanje **kako izdeliti razvoj na periode** može se lako rešiti, jer predvodnici svih glavnih teorijskih pristupa govore o istih sedam perioda, od začeca do starosti. To su: *prenatalni period* (od začeca do rođenja), *odojaštvo*, *rano detinjstvo*, *srednje detinjstvo*, *adolescencija*, *zrelo doba* i *doba starosti*.

Iza podele razvoja na ovih sedam perioda, slaganje psihologa prestaje. Neki teoretičari smatraju da su ovi periodi samo *verbalne konvencije*, dok drugi veruju da oni predstavljaju *stvarne* razvojne stadijume, koji su od suštinskog značaja za razumevanje procesa razvoja.

Teoretičari stadijuma ne slažu se po pitanju da li treba razlikovati specifične **potperiode**, kao i koji su ti potperiodi (u Tabeli 1 prikazana su shvatanja četiri teoretičara).

Sledeći problem je što antropološke i istorijske studije ukazuju na to da pomenutih sedam razvojnih perioda možda nisu karakteristični za decu u *svim kulturama* i u *svim istorijskim razdobljima* (Aries, 1962; Whiting i sar., 1986). S druge strane, u savremenim industrijskim društvima čini se zasnovanom i *dalja podela* ovih stadijuma na manje periode. Na primer, kada se ima u vidu dinamika razvojnih promena, ima puno osnove da se srednje detinjstvo dalje podeli na rani, srednji i kasni potperiod, dok se adolescencija može podeliti na ranu i kasnu.

³ Baucal, A. (1998). *Kognitivni razvoj: kognitivno-informacioni pristup*. Institut za psihologiju, Beograd.

⁴ Postoje i relativno kratki, nestabilni periodi tokom kojih dolazi do brzih promena: karakteristike sa prethodnog stadijuma više "ne važe", a još ne postoji neki novi niz relativno stabilnih karakteristika.

TABELA 1				
Stadijumi razvoja prema četvorici teoretičara				
Stadijumi	Pijaže	Frojd	Erikson	Vigotski
odojaštvo (rođenje – 2 ½)	senzomotorni	Oralni	poverenje vs. nepoverenje	Afilijacija
		Analni	autonomija vs. stid	
rano detinjstvo (2 ½-6)	preoperacionalni	Falusni	inicijativa vs. krivica	Igra
srednje detinjstvo (7-11)	konkretne operacije	Latencija	ogovornost vs. inferiornost	Učenje
adolescencija (12-19)	formalne operacije	Genitalni	identitet vs. zbrka identiteta	vršnjačka aktivnost
			intimnost vs. izolacija	
zrelo doba (20-65)			produktivnost vs. stagnacija	Rad
starost (65 –)			integritet vs. očaj	Teoretisanje

Pomenimo da postoje i **pedagoške periodizacije**, koje su napravljene na osnovu pedagoških principa. U njima se razvoj deli na periode koji se poklapaju sa školskim stupnjevima (Smiljanić, 1999)⁵. Po ovom kriterijumu razlikuju se dva krupna perioda: razvoj deteta od rođenja do polaska u školu i razvoj školskog deteta. Prvi period se dalje deli na: razvoj u prvoj godini života, period ranog detinjstva (1-3 god.) i predškolski period (3-7 god.), a drugi na: mlađi školski uzrast (7-10 god.), srednji školski uzrast (11-14 god.) i stariji školski uzrast (15-18 god.).

Svaku podelu razvoja na stadijume, kao i dalje potpodele, trebalo bi shvatiti **uslovno**. To su korisne psihološke konvencije koje nam olakšavaju da diskutujemo o prirodi razvojnih promena tokom ontogeneze čoveka, kao i da, unutar tog osnovnog hronološkog okvira, razmatramo kako su biološki, socijalni i kulturološki faktori razvoja međusobno isprepletani.

Ideja razvojnih stadijuma pomaže nam i da pokažemo da razvojni obrasci nisu ograničeni na jedan ili drugi aspekt razvoja deteta. U onoj meri u kojoj se razvoj karakteriše diskontinuiranim promenama (stadijumi razvoja), nove strukture i obrasci koji se javljaju na svakom stadijumu trebalo bi da su primenljivi na različite aspekte razvoja deteta.

U periodima razvoja kada su promene posebno brze, podela na potperiode označava se i značajnim **tačkama prelaska** - kada se javljaju novi i značajni oblici ponašanja. Emde i saradnici o ovim „prelascima“ govore kao o *bio-bihejvioralnim preokretima*, jer reorganizacija dečjeg funkcionisanja izrasta iz interakcije bioloških i bihejvioralnih faktora.

Čini se da je bolje govoriti o **bio-socio-bihejvioralnim preokretima**, jer ne treba izostaviti ni socijalnu dimenziju. Kao što su Emde i saradnici i sami primetili, svaki bio-bihejvioralni preokret uključuje i promenu u odnosu između deteta i njegove socijalne sredine. Ne radi se samo o tome da deca doživljavaju svoju socijalnu sredinu na novi način, već se i drugi ljudi drugačije odnose prema njima.

Kulturni kontekst dečjeg razvoja takođe predstavlja bitan faktor u bio-socio-bihejvioralnim preokretima, i to na bilo kom uzrastu. Od najranijih časova života, kulturna shvatanja o tome šta je dete i kakva ga „sudbina“ čeka, utiču na odnos roditelja prema njemu i njihovo ponašanje. Na primer, roditelji koji veruju da žene treba da budu ekonomski i socijalno zavisne od svojih muževa, verovatno će tretirati svoju novorođenu ćerku drugačije od roditelja u čijoj se kulturi vrednuju nezavisnost i emancipacija žena. Razlike će naravno bivati sve veće, kako devojčice rastu.

⁵ Smiljanić, V. (1999). *Razvojna psihologija*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.

Kao što ćemo videti, osobenosti različitih kultura mogu uticati ne samo na vreme javljanja i karakteristike pomenutih razvojnih perioda, već i na njihovo postojanje.

Važno je naglasiti da usvajanje bio-socio-bihejvioralnog okvira u izučavanju razvoja ne

znači favorizovanje određene teorije stadijuma. Reč je o korisnom analitičkom sredstvu koje olakšava da se na sistematski način misli o složenoj isprepletanosti bioloških i sociokulturnih činilaca razvoja.

TABELA 2 Istaknuti bio-socio-bihejvioralni preokreti u razvoju		
Razvojni period	Tačka preokreta	Istaknute promene u trenutku preokreta i karakteristike stadijuma
Prenatalni	<i>Začće</i>	- Genetski materijal roditelja kombinuje se u oblikovanju jedinstvene osobe
Rano odojaštvo (rođenje – 2 ½ meseca)	<i>Rođenje</i>	- Formiranje osnovnih organa - Prelazak na život van utrobe - Uspostavljanje koordinacije sa sredinom
Srednje odojaštvo (2 ½ - 9 meseci)	<i>2 ½ meseca</i>	-Uspostavljanje veza kortikalnog i subkortikalnog mozga; socijalni osmeh; novi kvalitet majčinskog osećanja - Razvoj pamćenja i semzomotornih sposobnosti
Kasno odojaštvo (9-30 meseci)	<i>7 – 9 meseci</i>	-Zabrinutost zbog novina; strah od stranaca; vezivanje
Rano detinjstvo (2 ½ - 6 god)	<i>kraj odojaštva (24-30 meseci)</i>	- Simboličko mišljenje; izdvojena svest o sebi - Gramatički jezik
Srednje detinjstvo (6-11 god)	<i>5-7 godina</i>	- Upadljivo nejednaki nivoi postignuća; polni identitet; sociodramska igra - Odgovornost za zadatke van nadzora odraslih;
Adolescencija (12-19 god)	<i>11-12 godina</i>	- Formalno sistematsko obučavanje - Aktivnosti vršnjačke grupe; igre sa pravilima
Zrelost (20+)	<i>19-21 godine</i>	- Polno sazrevanje - Polno orijentisana socijalna aktivnost; integracija identiteta; formalno mišljenje - Primarna odgovornost prema sebi - Podizanje sledeće generacije

U Tabeli 2 izdvojeni su najistaknutiji bio-socio-bihejvioralni preokreti u razvoju, od začća do zrelosti. Nisu sve tačke preokreta podjednako dobro utvrđene. Ipak, one obezbeđuju plodno sredstvo za organizaciju diskusije o razvoju, jer zahtevaju da na sistematičan način razmotrimo i izvore promena i dokaze o razvojnom kontinuitetu i diskontinuitetu.

*

Pojmu stadijuma ipak treba prići oprezno, zato što su prelasci sa jednog stadijuma na drugi retko pojave tipa *sve-ili-ništa*. Ponašanja koja karakterišu nove stadijume

razvoja mogu se skoro uvek u začetku naći još na ranijim uzrastima. Takođe, „stari“ oblici ponašanja pojavljuju se s vremena na vreme i nakon prelaska na novi stadijum. Konačno, postojanje kontinuiteta u ponašanju tokom vremena, kao i značajna raznolikost ponašanja deteta na određenom uzrastu, predstavljaju bazičnu realnost, koju podela razvoja na periode ne bi smela da „zamrači“.

Opšte karakteristike psihometrijskog pristupa

Pažnju psihometrijski orijentisanih istraživača privlači činjenica da se deca istog uzrasta razlikuju po uspešnosti u rešavanju kognitivnih zadataka: neka deca su izuzetno uspešna, neka su prosečna, a neka su prilično neuspešna. Većina razvojnih psihologa *zanemaruje individualne razlike* među decom određenog uzrasta, jer je njihov cilj da otkriju *opšte pravilnosti* u načinu na koji deca tog uzrasta rešavaju kognitivne zadatke, tj. u načinu na koji misle. Za razliku od njih, istraživači psihometrijske orijentacije zanimaju se prvenstveno za *prirodu* i *poreklo individualnih razlika* među decom, u pogledu uspešnosti rešavanja kognitivnih zadataka.

Psihometrijski pristup⁶ počiva na ideji da je ljudsko ponašanje određeno ograničenim brojem relativno stabilnih psiholoških karakteristika (npr. sposobnosti). Individualne razlike u ponašanju posledica su individualnih razlika u stepenu izraženosti ovih karakteristika. U skladu sa tim, istraživači psihometrijskog pristupa nastoje da utvrde:

- *Koliko* takvih sposobnosti postoji – problem **broja** sposobnosti;
- Kako se one mogu *meriti* na što pouzdaniji i valjaniji način – problem **merenja** sposobnosti;
- Kakva je *psihološka priroda* tih sposobnosti – problem **interpretacije** prirode sposobnosti;
- Da li su različite sposobnosti međusobno *povezane* i na koji nači – problem **strukture** sposobnosti.

⁶ Opšte karakteristike psihometrijskog pristupa preuzete su iz knjige A. Baucala (1998). *Kognitivni razvoj: kognitivno-informacioni pristup*. Beograd: Institut za psihologiju.

Uopšteno govoreći, cilj psihometrijskog pristupa je da se utvrdi *broj* ovih sposobnosti, njihova psihološka *priroda*, kao i njihove međusobne *relacije*. **Faktorska analiza** je postupak kojim se ostvaruje taj cilj. Ovaj postupak je isti, bez obzira na to koji se konkretni fenomeni izučavaju.

Preduslov psihometrijskih istraživanja je da se utvrde individualne razlike u pogledu velikog broja karakteristika (npr. razlike u postignućima na različitim vrstama testova inteligencije). Na osnovu tih podataka utvrđuju se interkorelacije, tj. **kovariranje** individualnih razlika u pogledu ispitanih karakteristika.

Psihometrijskim rečnikom iskazano, autori ovog pristupa nastoje da utvrde strukturu kovariranja (zajedničkog variranja): koje dimenzije međusobno visoko koreliraju, a istovremeno slabo koreliraju sa drugim dimenzijama. Pri tome se oslanjaju na pretpostavku da u osnovi visokih korelacija unutar jedne grupe dimenzija leži *jedinstveni izvor*. Kada je ovaj izvor kovariranja matematički definisan (preko korelacija) govori se o **faktoru**, a kada se psihološki interpretira, govorimo o sposobnosti (ili nekoj drugoj psihološkoj karakteristici).

Upotrebom složenih statističkih tehnika, analizira se matrica korelacija (kovarijansi) i “otkrivaju se” faktori koji leže u osnovi dobijenih korelacija (kovarijansi), kao i njihove relacije. Zbog toga se psihometrijski pristup nekada naziva i pristup *individualnih razlika* ili *faktorski pristup*.

Na primer, zadavanjem niza testova i poređenjem rezultata velikog broja dece, prvo je utvrđeno da postoji visoki stepen povezanosti između individualnih razlika u zapamćivanju konkretnih i apstraktnih reči. To znači da deca koja su dobra na jednom testu (zapamćivanja apstraktnih reči) postižu dobar rezultat i na drugom testu (zapamćivanja konkretnih reči). Takođe, deca koja su loša na jednom testu, loša su i na drugom, itd. Objašnjenje ove povezanosti psihometričari traže u definisanju neke *nadređene sposobnosti* – npr. opšte sposobnosti zapamćivanja reči.

Pretpostavimo dalje da istraživanje pokaže postojanje povezanosti između uspeha na testu zapamćivanja reči i uspeha na testovima u kojima se traži navođenje sličnosti i razlika između zadatih reči. Psihometričari na osnovu toga zaključuju da postoji *još opštija sposobnost* koja operiše verbalnim sadržajima – verbalna sposobnost. Ukoliko bi se, konačno, utvrdila povezanost individualnih razlika na testovima kojima se ispituju različite vrste sposobnosti (npr. verbalna, prostorna, numerička i perceptivna), bilo bi osnove za zaključak o postojanju *jedne opšte* sposobnosti - opšte inteligencije (g-faktora). Takođe bi se moglo zaključiti da upravo razvijenost te opšte sposobnosti uslovljava različitu uspešnost na veoma različitim kognitivnim testovima.

Važno je razumeti da su faktori dobijeni primenom pomenutih statističkih tehnika definisani *matematički*. Da bi se na osnovu utvrđenih faktora i njihove strukture došlo do **psiholoških karakteristika** (sposobnosti), potrebno je izvršiti analizu *prirode* dimenzija koje se grupišu zajedno, a često i dodatna istraživanja kojima će se proveriti pretpostavke o psihološkoj prirodi utvrđenih faktora i njihovih relacija. Strogo uzevši, psihometrijski postupci daju samo strukturu individualnih razlika u pogledu uspešnosti ponašanja (faktorska struktura). U kojoj meri se na osnovu ove strukture individualnih razlika može jednoznačno zaključivati o strukturi *sposobnosti*, pitanje je koje se još uvek smatra otvorenim.

Psihometrijski doprinos razumevanju razvoja

U skladu sa osobenostima psihometrijskog pristupa, razvoj se razmatra kroz sledeća pitanja:

- Da li na različitim uzrastima postoje različite sposobnosti ili se radi o istim sposobnostima (ili su neke iste, a neke različite)?
- Da li se deca na različitim uzrastima razlikuju u pogledu izraženosti onih sposobnosti koje su im zajedničke?

- Na koji način se iste sposobnosti manifestuju na različitim uzrastima?

Pored definisanja broja i psihološke prirode faktora koji uslovljavaju individualne razlike na određenom uzrastu (stadijumu), istraživači psihometrijske orijentacije imaju za cilj i otkrivanje strukture faktora, tj. njihovih međusobnih odnosa.

U oblasti kognitivnog razvoja, psihometrijski orijentisani psiholozi imali su važnu ulogu od kada su Bine i Simon konstruisali prvu skalu za merenje inteligencije u razvoju. U teorijskom smislu, psihometrijski pristup doprineo je znanju o kognitivnom razvoju uglavnom na indirektan način. Primenom ovog pristupa došlo se do velikog broja **podataka o postignućima dece** na različitim uzrastima. Reč je o saznanjima koje bi trebalo da uzme u obzir svaka teorija kognitivnog razvoja, bez obzira na to o kom pristupu se radi.

Pomenimo sada najvažnije doprinose psihometrijskog pristupa znanju o kognitivnom razvoju (prema Baucal, 1998).

1. Na osnovu konstrukcije testova koji su “pokrivali” čitav niz različitih uzrasta, došlo se do saznanja o tome koji zadaci su **diskriminativni** na pojedinim uzrastima. Neke zadatke, naime, rešava većina dece na datom uzrastu, a neke ne ume da reši velika većina dece tog uzrasta. Zadaci koje neka deca rešavaju, a neka ne su diskriminativni – oni dobro prave razliku između dece, tj. pogodni su za utvrđivanje individualnih razlika.

2. Psihometrijski pristup omogućio je znanja o **promenama** faktorske strukture, odnosno strukture sposobnosti na različitim uzrastima. Psihometričari za svaki uzrast utvrđuju broj sposobnosti, njihovu prirodu i organizaciju. Poređenjem nalaza dobijenih na različitim uzrastima dolazi se do saznanja o tome kako se menjaju broj sposobnosti koje određuju individualne razlike, značaj pojedinih sposobnosti, njihova priroda i organizacija.

3. Zaslugom psihometrijskih istraživanja o razvoju inteligencije značajno se napredovalo u

odgovoru na pitanje u kojoj meri su individualne razlike na testovima inteligencije determinisane **genetskim i sredinskim** faktorima, kao i njihovom interakcijom.

4. Psihometrijski pristup je u značajnoj meri doprineo i razumevanju **stabilnosti** individualnih razlika tokom razvoja. Reč je o pitanju da li se, na osnovu postignuća na ranijim uzrastima, može *predviđati* postignuće na kasnijim uzrastima.

Poreklo testiranja inteligencije: zaveštanje Binea i Simona

Interesovanje za merenje inteligencije postalo je široko rasprostranjeno na prelazu iz IX u XX vek, sa pojavom masovnog obrazovanja. Iskustvo je pokazalo da neka deca nisu bila sposobna da uče i profitiraju od školske obuke. Zvaničnici zaduženi za obrazovanje tragali su za uzrocima ovih teškoća i načinima na koje bi se one mogle otkloniti.



Bine (na slici) i Simon bili su pioniri testiranja inteligencije u razvoju

Francusko ministarstvo obrazovanja zadužilo je 1904. godine Alfreda Binea (Binet), profesora psihologije na Sorboni, i lekara Teodora Simona (Simon), da osmisle način ispitivanja dece kojim će moći da identifikuju decu koja zaostaju u razvoju i kojoj je potrebna posebna obuka.

Bine i Simon započeli su sa osmišljavanjem metode kojom bi se mogla dijagnostikovati mentalna zaostalost. Strategija koju su usvojili bila je da deci daju niz zadataka, čije se rešavanje u njihovoj kulturi smatralo pokazateljem inteligencije. Na primer, jedan takav pokazatelj inteligencije bila je sposobnost deteta da prati uputstvo, dok istovremeno „drži u glavi“ nekoliko komponenti zadatka. Da bi proverili ovu sposobnost, Bine i Simon su

davali deci uzrasta od 4 do 6 godina sledeći zadatak:

„Vidiš li ovaj ključ? Treba da ga staviš na onu stolicu tamo (pokazuje se na stolicu). Zatim treba da zatvoriš vrata. Pored vrata, na stolici, videćeš jednu kutiju. Uzmi tu kutiju i donesi mi je“ (1916, str. 206).

Na uzrastu od 4 godine, samo mali broj dece može da izvrši sve delove ovog zadatka, bez pomoći. Oko polovine dece na uzrastu od 5 godina to može, dok na uzrastu od 6 godina skoro sva deca uspešno izvršavaju ovaj zadatak. *Obrazac postignuća povezan sa uzrastom* bio je ono za čim su Bine i Simon tragali. Četvorogodišnja deca koja su rešavala ovaj, i druge zadatke tog nivoa, smatrana su naprednom. Šestogodišnja deca koja to nisu bila u stanju da urade, smatrana su zaostalom u intelektualnom razvoju.

U drugim zadacima od dece se tražilo da utvrde koji delovi slike nedostaju, da imenuju boje, da precrtaju geometrijske figure, da zapamte niz slučajnih brojeva, da broje unazad od 20, i sl. Bine i Simon testirali su nešto više od 200 dece, uzrasta od 3 do 12 godina. Svakoju uzrasnoj grupi davali su različite zadatke (zadatke odgovarajućeg nivoa). Kao što su se i nadali, skoro 50% ispitane dece ispunjavalo je očekivanja za svoj uzrast. Od ostale dece, 43% je bilo u okviru *jedne godine* oko očekivane, a samo 7% je odstupalo od norme dve i više godina („na više“ ili „na niže“).

Bine i Simon su zaključili da su uspešno konstruisali skalu za *merenje inteligencije u razvoju*. Osnovni pokazatelj intelektualnog razvoja na ovoj skali nazvali su **mentalni uzrast (MU)**. On se određivao na osnovu broja rešenih zadataka. Za dete čije postignuće odgovara postignuću prosečnog deteta uzrasta od 7 godina, kaže se da ima mentalni uzrast od 7 godina; za dete čije postignuće odgovara prosečnom postignuću devetogodišnjaka kaže se da ima mentalni uzrast od 9 godina, itd.

Mentalni uzrast je pružio Bineu i Simonu zgodan način da okarakterišu mentalnu zaostalost, kao i prosečnu ili natprosečno

Svoje zaključke Bine i Simon proverili su i u odnosu na procene nastavnika. Njihov uspeh u izdvajanju dece koju su i nastavnici procenili kao najviše i najmanje sposobnu, potvrdio je **valjanost** pristupa, kao i instrumenta.

Stručnjaci su prihvatili Bineove i Simonove testove i njihova upotreba brzo se proširila. Testovi su prevedeni i korišćeni u velikom broju zemalja. Nastale su i brojne **revizije Bine-Simonove skale**, koje su doprinele da originalni test bude u velikoj meri poboljšan. Terman je, ispitujući mentalnu nadarenost, modifikovao originalne skale u čuvenu Stanford-Bineovu skalu inteligencije (Terman, 1925), a Veksler je osmislio testove za decu i odrasle (Wechsler, 1939). Savremene verzije ovih testova i danas se široko koriste.



Testovni materijal Stanford Bineove skale

Uprkos brojnim revizijama, logika procedure koju su osmislili Bine i Simon i dalje je osnova standardnih testova za **merenje inteligencije u razvoju**. Osnovni zadaci u konstrukciji takvih testova su:

1. Izabrati niz zadataka na kojima postoji raspon u postignuću dece istog uzrasta;
2. Poređati zadatke po težini, tako da što je dete starije, sve je veća verovatnoća da će tačno odgovoriti na naredne ajteme;
3. Osigurati da postignuće na testu korespondira sa postignućem u školi.

Od mentalnog uzrasta do IQ. Nemački psiholog Vilijam Štern (W. Stern, 1912), uneo je značajno poboljšanje u primenu Bine-Simonove skale. On je predložio da se inteligencija predstavi kao odnos između detetovog mentalnog uzrasta (MU) i njegovog stvarnog ili kalendarskog uzrasta (KU). Tako je nastala jedinica mere koju danas koristimo, **količnik inteligencije (IQ)**

Količnik inteligencije računa se po formuli $IQ = (MU/KU) \times 100$. Množenje količnika mentalnog i kalendarskog uzrasta sa 100 uvedeno je radi lakšeg izražavanja. Računanje umnog količnika na ovaj način omogućilo je da kada postignuće deteta sasvim odgovara prosečnom (očekivanom) postignuću tog uzrasta, njegov skor bude tačno 100. Dakle, 100 po definiciji predstavlja "prosečan IQ". Na primer, devetogodišnje dete čiji je mentalni uzrast 10, imaće IQ 111 ($10/9 \times 100 = 111$), dok će desetogodišnjak sa mentalnim uzrastom 10, imati IQ 100.

Šternov IQ je brzo usvojen kao osnovna jedinica za merenje inteligencije.

Usvojene i poboljšane verzije Bine-Simonove metode za testiranje inteligencije u razvoju samo su deo njihovog zaveštanja. Podjednako su važna i pitanja koja su pokrenuli, a od kojih su dva posebno značajna.

Prvo pitanje odnosi se na **prirodu same inteligencije**: kako se inteligencija može definisati; da li je to *opšta* karakteristika sveukupnog mentalnog kapaciteta osobe ili skup relativno specifičnih sposobnosti?

Drugo pitanje tiče se **odnosa nasleđa i odgoja** (sredine): šta dominantno uzrokuje razlike u skorovima na testu inteligencije - nasleđe ili sredinski uticaji (odgoj)?

Priroda inteligencije: opšta ili specifična?

Iako su Bine i Simon bili skeptični u pogledu mogućnosti definisanja inteligencije, priroda njihovog zadatka prisilila ih je da pokušaju da specifikuju kvalitet uma koji su želeli da

„Nama se čini da je u inteligenciji sadržana fundamentalna sposobnost, čija su izmena ili nedostatak od najvećeg značaja za praktičan život. Ova sposobnost vezana je za suđenje, inače nazivano „zdrav razum“, praktičan razum, inicijativa, sposobnost prilagođavanja uslovima. Dobro prosuđivanje, dobro razumevanje, dobro razmišljanje – to su suštinske manifestacije inteligencije“ (1916, str. 43).

Bine i Simon služili su se ovom definicijom pri izboru ajtema za svoj test, ali ona nikako nije potpun odgovor na pitanje o prirodi i suštinskim svojstvima inteligencije.

Godine 1921. urednici *Časopisa za pedagošku psihologiju* (Journal of Educational Psychology), tražili su od većeg broja stručnjaka da daju svoje mišljenje o prirodi inteligencije. Između ostalog, pomenute su sledeće karakteristike:

- sposobnost apstraktnog mišljenja;
- sposobnost učenja i uklapanja u sredinu;
- sposobnost prilagođavanja novim situacijama u životu;
- kapacitet za inhibiciju instinktivnog reagovanja.

Ove definicije međusobno se toliko razlikuju da se može postaviti pitanje jesu li stručnjaci uopšte govorili o istoj stvari. Međutim, u jednom smislu svi odgovori se slažu sa ranom definicijom Binea i Simona: šta god da je, inteligencija je **opšta** karakteristika.

Ovakvo stanovište je tokom godina nalazilo podršku u empirijskim podacima: postignuća ljudi na raznorodnim zadacima visoko koreliraju, tj. postoji tendencija da ljudi koji imaju visok rezultat na jednoj vrsti zadataka, imaju visoke rezultate i na drugim zadacima (Spearman, 1927; Jensen, 1980).

Jedan od učesnika simpozijuma o inteligenciji, V. Henmon, izrazio je svoje neslaganje sa ovakvim shvatanjem prirode inteligencije. On je verovao da testovi mere samo posebnu vrstu inteligencije, i to onu kojoj škola pridaje najveći značaj.

Njegovo shvatanje podržali su i brojni drugi autori. Oni su istakli da postoji poseban oblik inteligencije, o kojoj Najzer (Neisser) govori kao o *akademskoj* nasuprot *svakodnevnoj* inteligenciji, dok Sternberg razlikuje *akademsku* i *praktičnu* inteligenciju (a obe se razlikuju od treće vrste inteligencije, koju on naziva *mudročću*).

Posebnost akademske inteligencije

Nekoliko karakteristika razlikuje intelektualne zadatke koji se traže u školi od zadataka koji se sreću u drugim kontekstima (Wagner & Sternberg, 1985):

- školske zadatke formulišu drugi i oni su obično malo ili nimalo interesantni učenicima;
- školski zadaci su obično dobro definisani, sa samo jednim tačnim odgovorom;
- sve potrebne informacije prisutne su od početka rada na zadatku;
- često se samo jedan način dolaženja do rešenja smatra ispravnim;
- školski zadaci obično su odvojeni od svakodnevnog iskustva dece;
- školski zadaci obično su dati u vidu pisanih simbola (reči, brojevi...).

Bine i Simon nisu dali definiciju „prirodne inteligencije“ koja bi je razlikovala od kulturnog iskustva i koja bi omogućila da se razdvoje testovi „prirodne inteligencije“ od testova „školskog karaktera“. Oni su se ograničili na to da pokažu da, šta god da je, prirodna inteligencija *nije jednaka* uspehu u školi. Po njihovom mišljenju, ne samo da inteligencija sadrži nešto više od školskog znanja, već je i u školovanju – kao i u životu – potrebno nešto više od inteligencije:

„Naše ispitivanje inteligencije ne može uzeti u obzir sve te kvalitete: pažnju, volju, kontinuitet, pravilnost, poslušnost i hrabrost, koji igraju važnu ulogu u školskom radu, kao i u kasnijem životu; jer život nije toliko sukob inteligencija koliko je *borba karaktera*“ (1916, str. 256).

Ni danas ne postoji saglasnost oko toga šta je najadekvatnije određenje inteligencije. Deo

problema je u tome što različite statističke tehnike za izdvajanje faktora daju **različite rezultate**. Drugim rečima, nema jednoznačne potvrde ni za shvatanje o postojanju jedne opšte sposobnosti, niti za shvatanje po kome postoji samo veći broj nezavisnih, specifičnih sposobnosti. Na mnoga pitanja koja se tiču najadekvatnijeg načina konceptualizacije i merenja inteligencije ni danas nema jednog niti nedvosmisleno tačnog odgovora.

Kontroverza nasleđe - odgoj

Drugi izvor neslaganja je „stari spor“ između nativista i empirista - da li su individualne razlike u postignuću na testovima sposobnosti prevashodno posledica razlika u naslednim potencijalima ili u sredinskim uslovima (nasleđe naspram odgoja).

Videli smo da su još Bine i Simon pokazali osetljivost za ovu dilemu. Oni su smatrali da postoje dva moguća objašnjenja školskog neuspeha: detetu nedostaje ili „prirodna inteligencija“, potrebna za uspeh u školi (nasleđe), ili adekvatno „kulturno zaleđe“ (odgoj). Bine i Simon su upozoravali na slučajevne dece koja su bila pogrešno dijagnostikovana kao mentalno zaostala, iako je uzrok njihovog neuspeha ležao pre u kulturnoj deprivaciji.

„Inteligentnom detetu može biti uskraćeno obrazovanje zbog razloga koji su van njegove inteligencije. Možda je živelo daleko od škole, možda su roditelji preferirali da ga ostave kod kuće, kako bi im pomagalo u poslu... U takvim slučajevima mogu se zanemariti rezultati na testovima koji su očito školskog karaktera, a treba obratiti posebnu pažnju na one koji izražavaju prirodnu inteligenciju“ (1916, str. 253-254).

Kada je započela mobilizacija za prvi svetski rat, R. Jerks je predložio da svim regrutima bude zadat test inteligencije, kako bi se utvrdila njihova spremnost da služe u različitim vojnim službama, ali i da bi se sakupili podaci o američkoj populaciji u celini. Testovi inteligencije zadati su grupno, na uzorku od

1.75 miliona muškaraca. Verbalni testovi zadavani su onima koji su znali da čitaju engleski, dok su ostalima zadavani neverbalni testovi. Onima koji nisu prošli ovaj test, zadavana je individualna verzija Bine-Simonove skale (Yerks, 1921). Nikada ranije test inteligencije nije bio zadat na tako velikom uzorku, niti su bili uključeni i ljudi kojima jezik testiranja nije bio maternji.

Zbog haotičnih uslova testiranja, kao i zbog kontroverznih rezultata, Jerksovo istraživanje pokrenulo je sporove koji i danas traju. Dva rezultata pokazala su se kao posebno problematična:

1. Prosečan mentalni uzrast belaca, rođenih Amerikanaca, procenjen je na 13 godina. Pošto se mentalni uzrast od 8 do 12 godina smatrao subnormalnim za odrasle, ispadalo je da značajan deo bele populacije čine ”moroni” (blago mentalno zaostali).

2. Utvrđene su velike razlike između postignuća evropskih imigranata i Afro-amerikanaca. Prosečan mentalni uzrast prvih bio je 13.7 godina, a drugih nešto iznad 10 godina.

Nekoliko pionira mentalnog testiranja protumačilo je ove razlike kao posledicu **urođenih, nepromenljivih razlika** u „prirodnoj inteligenciji“. Siril Bert (C. Burt 1883-1971), koji je imao veliki uticaj na polju testiranja sposobnosti (iako se kasnije pokazalo da su neki od njegovih podataka bili lažni), naglašavao je da je inteligencija urođeni kvalitet i da pre postoji jedna opšta inteligencija, nego niz specifičnih:

„Pod inteligencijom se podrazumeva urođena, sveobuhvatna intelektualna sposobnost. Ona je nasledna, urođena, a ne posledica učenja ili obuke; ona je intelektualna, a ne emocionalna ili moralna, i van uticaja je marljivosti i truda; ona je opšta, a ne specifična, tj. nije ograničena ni na jednu posebnu vrstu posla, već zalazi u sve što govorimo, radimo ili mislimo. Od svih naših mentalnih kvaliteta, ona doseže najdalje“ (citirano u Carroll, 1982, str. 90).

Prema **nativističkoj hipotezi**, neki ljudi su rođeni generalno sposobniji od drugih i nikakav trening ili izmene sredinskih uslova to ne mogu promeniti. Mnogi psiholozi dvadesetih godina XX veka slagali su se sa ovakvim tumačenjem. Generalno niži testovni skorovi pripadnika etničkih manjinskih grupa i siromašnih (što su često, ali ne uvek, bili isti ljudi) naširoko su tumačeni kao da su te grupe urođeno i nepopravljivo inferiorne.

Tokom tridesetih i četrdesetih godina XX veka mišljenja naučnika ozbiljno su se razilazila po ovom pitanju. Mnogi autori branili su **empirističku tezu** o inteligenciji, kao specifičnoj sposobnosti koja je u velikoj meri zavisna od iskustva i sredinskih uslova. Pokazano je, na primer, da nakon što se ljudi presele iz seoskih krajeva u grad, njihovi skorovi na testovima inteligencije rastu. Slično, kada se deca-siročad sklone iz veoma siromašnog i ograničavajućeg okruženja, njihovi skorovi na testovima inteligencije značajno se poboljšavaju.

Naučne i društvene rasprave o razlikama između etničkih grupa i socijalnih klasa ponovo su se rasplamsale kada je Artur Džensen (Jensen, 1969) objavio članak pod nazivom "Koliko možemo povećati IQ i školsko postignuće?" Džensen je smatrao neopravdanim očekivanje da će kompenzatorni programi namenjeni deci iz manjinskih grupa i siromašnih slojeva dovesti do rezultata, jer su ova deca *genetski* manje sposobna za mentalne procese koje škola zahteva.

Osim etičkih primedbi, Džensenovi kritičari navodili su i da je koristio pristrasne testove, zloupotrebio statističke procedure i pogrešno protumačio podatke.

Danas nijedan odgovoran naučnik ne smatra da se individualne razlike na testovima inteligencije mogu pripisati **samo genetskim ili samo sredinskim** faktorima.

Niko više ne smatra ni da je školski uspeh rezultat samo nasleđenog intelektualnog kapaciteta. Umesto toga, prihvaćeno je da su sva ponašanja (pa i postignuće na testovima inteligencije ili u školi) manifestacije *fenotipa*

(tj. opažljivih karakteristika osobe), koji nastaje kroz interakciju između *genotipa* (skupa gena koje je osoba nasledila) i sredine.

Metodološko rešenje za utvrđivanje relativnog doprinosa genetskih i sredinskih faktora počiva na ideji da se jedan faktor (genotip) drži konstantnim, a drugi varira (sredinski uticaji).

Genetski i(li) sredinski faktori?

Ispitivanje parova monozigotnih (identičnih) i heterozigotnih (bratskih) blizanaca zadovoljava pomenuti metodološki uslov, omogućavajući proučavanje uticaja naslednih i sredinskih varijacija na inteligenciju.

Pretpostavimo da su neki od identičnih blizanaca rastavljeni, tako da je po jedan blizanac iz svakog para poslat da živi u sasvim različitoj sredini. Njihovo poređenje može poslužiti kao test relativnog značaja genetskih i sredinskih doprinosa inteligenciji.

Ako u okviru postojećeg raspona sredinskih uslova, genetski faktori dominiraju, onda bi se očekivale dve činjenice:

1. Step en inteligencije identičnih blizanaca bio bi vrlo sličan, bez obzira na to da li rastu zajedno u istoj porodici ili su razdvojeni.
2. Sličnost u visini inteligencije identičnih blizanaca trebalo bi da bude veća nego kod bratskih blizanaca. Zapravo, sličnost identičnih blizanaca odgajanih u vrlo različitim sredinama morala bi biti veća nego kod bratskih blizanaca odgajanih u istoj sredini.

Međutim, pokušaji da se razume **interakcija nasleđa i sredine** kod ljudskih bića – kako su genetski i sredinski faktori kombinovani da bi proizveli fenotipsko ponašanje nazvano "inteligencija" – suočeni su sa nizom problema i teškoća:

1. Osnovno ograničenje je **etičke prirode**: da bi se u istraživanju dobio potreban *raspon razlika* u kvalitetu sredinskih uslova, jedinke sa istim genotipom (identični blizanci) moraju se rastaviti i odgajati u najrazličitijim sredinama. Da bi se to postiglo, neka novorođena deca bi se morala podvrgnuti surovim sredinskim

uslovima. Očigledno je da ovakvi eksperimenti nisu u skladu sa osnovnim etičkim standardima.

2. Teško je **razdvojiti genetske i sredinske uticaje**, zato što od roditelja zavisi ne samo genetski materijal dece, već velikim delom i sredina u kojoj ona odrastaju. Drugim rečima, veća sličnost genetskih potencijala praćena je i većom sličnošću sredinskih uticaja.

3. Testovi inteligencije su **zavisni od kulture** u kojoj nastaju, što ograničava zaključke koji se

moгу izvesti na osnovu testiranja u različitim socijalnim i kulturnim grupama (videti Prilog 1).

4. Sredinske varijacije (npr. uslovi u kojima se odgajaju razdvojeni blizanci) trebalo bi da budu **dovoljno velike** da bi ti uticaji bili vidljivi. Međutim, ako su sredinske varijacije suviše velike (kao u slučaju dece odgajane u drugoj kulturi) inteligencija oba deteta ne može se valjano meriti istim testom.

Prilog 1: Kulturna specifičnost testova

Svi testovi inteligencije počivaju na iskustvu koje je kulturno specifično. Kao što smo videli, postoji duboko neslaganje među psiholozima kada se postavi pitanje šta tačno mere kada zadaju jedan test inteligencije. Sa sigurnošću se može reći jedino da postoji povezanost između postignuća na testovima inteligencije i školskog postignuća (korelacija je oko 0.50).

Ograničenje testova ogleda se upravo u tome što su oni primereni pripadnicima sociokulturnog konteksta u kome su i razvijeni. Ne radi se samo o jeziku na kome se test zadaje, već o samom grafičkom sistemu reprezentovanja (slova i brojevi). Ovakvi oblici reprezentacije iskustva nisu karakteristični sa sva društva i kulture. Da bi se detetu iz neke kulture u kojoj je nepismenost prirodna zadao bilo koji test inteligencije, on bi se morao prethodno modifikovati. Ne radi se samo o prevodu na jezik te zajednice, već o modifikacijama koje treba da uvažavaju kulturno specifičan **način reprezentovanja iskustva** i učenja, koji je potpuno različit od kulturnog iskustva društva u kome je test nastao.

Zahtevi u postojećim testovima inteligencije nisu jednaki za sve: oni **favorizuju** decu iz onih kultura koje su iste ili slične kulturnom kontekstu u kome su testovi i nastali.

Uzmimo kao primer testiranje inteligencije dece iz Kungi kulture, za koju je karakterističan različit način reprezentovanja iskustva i različit način života uopšte. Teškoće nastaju kada se od ove dece zahteva tumačenje slika ili precrtavanje figura. Kungi nemaju nikakvu **tradiciju pisanja ili crtanja**. Istraživanja dece i nepismenih ljudi iz različitih krajeva sveta pokazuju da oni ne tumače automatski dvodimenzionalne slike objekata kao što bi tumačili same objekte. Prema tome, testovi koji koriste slike ili zahtevaju precrtavanje figura nisu prikladni, kao ni svi testovi koji počivaju na sposobnosti čitanja (Deregowsky, 1980).

Prema tome, ne možemo pretpostaviti da su postojeći testovi inteligencije standardni za sve kulture, niti da daju **ekvivalentne mere** u različitim kulturnim sredinama.

Zbog svesti o kulturnoj pristrasnosti testova, bilo je različitih pokušaja da se osmisle testovi **"slobodni od kulture"** (Cattell, 1949; Davis, 1948). Nažalost, na tom polju još uvek nije nađeno zadovoljavajuće rešenje.

U traganju za relativnim doprinosom genetskih i sredinskih faktora razvoju koriste se i **srodničke studije**. Ako je proučavana osobina (npr. inteligencija) većim delom određena nasleđem, sličnost između pojedinaca po toj osobini trebalo bi da raste sa porastom stepena sličnosti njihovih gena.

Najveći stepen sličnosti morao bi da postoji kod identičnih blizanaca, jer oni imaju isti genotip. Bratski blizanci i rođena braća (ili sestre), koji u proseku dele polovinu svog genetskog materijala, trebalo bi da se međusobno razlikuju više od identičnih blizanaca, ali manje od polu-braće (ili sestara)

koji imaju zajedničkog samo jednog roditelja i prema tome dele samo 25% genetskog materijala.

Sprovedena su brojna istraživanja ovog tipa, u kojima su ispitivane različite osobine: inteligencija, ali i osobine ličnosti, kao što su npr. razdražljivost, sklonost ka empatičkom reagovanju ili podložnost mentalnim bolestima. Ova istraživanja pokazala su da sličnost u pogledu pomenutih osobina zaista opada sa smanjivanjem genetske srodnosti.

Uprkos korisnosti, srodničke studije nisu bez svojih problema. Iako se za dve osobe nikada ne može reći da imaju potpuno identičnu sredinu, što su ljudi bliskije povezani, veća je i verovatnoća da će na njih delovati **sličniji sredinski uticaji**. Drugim rečima, kako raste stepen srodnosti, tako obično raste i stepen sličnosti sredinskih uslova. Zbog toga je veoma teško izolovati genetske od sredinskih uticaja.

Alternativnu strategiju koriste **studije usvajanja**. U njima se ispituju genetski povezane individue koje su odrasle u različitim sredinama, obično zato jer su usvojene u različitim porodicama. Podaci iz studija usvajanja pokazuju da i nasleđe i sredina, značajno doprinose mnogim ljudskim osobinama.

Najočiglednija teškoća studija usvajanja je to što deca nisu, po principu slučajnosti, izložena **dovoljno različitim sredinama**, a što predstavlja metodološki preduslov za zaključivanje o doprinosu naslednih i sredinskih faktora. Službe za usvajanje nastoje da decu smeste u sigurne, tople i brižne porodice, često kod roditelja čije kulturno poreklo odgovara poreklu njihovih bioloških roditelja.

Uprkos opisanim metodološkim ograničenjima, sproveden je veliki broj studija u kojima se poredi postignuće identičnih i bratskih blizanaca, kao i studija o deci iz međurasnih brakova ili deci usvojenoj u drugačijim rasnim ili etničkim sredinama.

Sporovi i dalje prate ove radove, ali sledeći zaključci mogu se smatrati opravdanim:

- Jedan deo individualnih razlika u postignuću na testovima inteligencije može se pripisati **nasleđu**. Stepent uticaja nasleđa je diskutabilan: neki istraživači tvrde da je veoma visok, a neki da je nizak ili da se ne može pouzdano utvrditi.
- Postoje razlike između prosečnih postignuća pripadnika različitih etničkih i rasnih grupa. Belci, na primer, imaju otprilike za 15 jedinica više skorove nego Afro-amerikanci, dok se između nalaze prosečni skorovi drugih etničkih grupa u SAD (američki domoroci i Hispano Amerikanci, prema Jensen, 1980).
- **NEMA DOKAZA** za tezu da se ove grupne razlike (etničke, rasne i klasne) mogu objasniti nasleđem. Tvrdnje da su utvrđene grupne razlike u prosečnom postignuću na testovima inteligencije rezultat *urođenih razlika* u intelektualnim kapacitetima – nisu osnovane. Ipak, dosta je nejasno koji sredinski faktori dovode do stvaranja ovih grupnih razlika.

U posebno značajnoj studiji, Skar i Vajnberg procenjivali su kako je usvajanje u porodicu belaca srednje klase uticalo na decu Afro-amerikanaca iz radničke klase (Scarr & Weinberg, 1983). Da su ova deca ostala kod kuće, očekivalo bi se da dostignu prosečan IQ skor 85. Odgajana u porodicama belaca iz srednje klase, ova deca postigla su prosečan IQ skor 97, što je skoro nacionalni prosek SAD. Reč je o deci koja su bila usvojena više od godinu dana nakon rođenja. Deca koja su ranije usvojena imala su još više skorove. Ova vrsta podataka nedvosmisleno ukazuje na značaj *sredine* u kojoj deca odrastaju za razvoj one vrste inteligencije koja se meri standardnim testovima inteligencije.

*

Rezimirajući psihometrijski pristup razvoju po ključnim pitanjima razvojne psihologije, mogli bismo reći sledeće:

- Zastupnici ovog pristupa prvenstveno se zanimaju za **individualne razlike**, nastojeći da utvrde broj, psihološku prirodu i strukturu faktora koji uslovljavaju individualne razlike na pojedinim uzrastima (stadijumima).
- Za psihometrijski orijentisane istraživače pitanje „**nasleđe ili sredina**“ shvata se kao pitanje o količini varijanse koja se može objasniti individualnim razlikama u genetskom potencijalu ili karakteristikama sredine.
- U okviru psihometrijskog pristupa uglavnom se govori o **kvantitativnim promenama**, ali u smislu da deca sa uzrastom postaju sposobna da reše sve veći broj zadataka.

U vezi sa poslednjom stavkom, koja se odnosi na **prirodu razvojnih promena**, otvara se pitanje da li iza sposobnosti rešavanja novih zadataka zaista leži *kvantitativna* promena u kognitivnom sistemu ili je to, pak, posledica kvalitativnih promena.

Jedna od zamerki koja se često upućuje psihometrijskom pristupu jeste upravo zanemarivanje kognitivnih **procesa i strategija** kojima deca rešavaju zadatke (Ivić i sar., 1976).⁷ Ako znamo da *isto postignuće* mogu imati deca koja su do rešenja došla različitim strategijama i procesima mišljenja, kao i da različita postignuća mogu imati oni koji primenjuju iste strategije i procese, jasno je da psihometrijski pristup ima ozbiljna teorijsko-metodološka ograničenja.

Danas se psihometrijski pristup sve manje koristi kao sredstvo formiranja teorija. Njegova uloga je uglavnom eksplorativna (u domenima gde ne postoji prethodno znanje ni izgrađene teorije) ili konfirmativna (kada treba proveriti u kojoj meri je neka teorijska hipoteza potvrđena podacima).

⁷ Ivić i sar. (1976). *Razvoj i merenje inteligencije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

TEORIJE UČENJA I RAZVOJ

Psiholozi koji razvojne fenomene sagledavaju iz perspektive teorija učenja smatraju da ključnu ulogu u razvoju ima iskustvo jedinke u određenim sredinskim uslovima. Po staroj podeli *nasleđe naspram sredine* (priroda naspram odgoja), teoretičari učenja bliži su **empirističkom** shvatanju razvoja. Oni ne spore da proces sazrevanja (a pogotovo sazrevanje mozga) ima važan uticaj na ponašanje jedinke i njenu sposobnost učenja, ali poriču da je maturacija dovoljna za objašnjenje razvojnih promena. Smatraju da psihologija treba da se bavi procesom *učenja* tj. proučavanjem *zakovitosti* sticanja relativno trajnih promena u ponašanju, do kojih dolazi kroz iskustvo u određenoj sredini.

Razvoj za teoretičare učenja i nije ništa drugo do proces akumulacije stečenih *promena u ponašanju*. Po shvatanju ovih autora – **razvoj jeste učenje** – razvojne promene nastale su učenjem i ne treba ih izdvajati kao poseban fenomen. Iz ove teorijske perspektive, cilj razvoja vidi se kao usvajanje celishodnih načina reagovanja i obrazaca ponašanja, što se može postići menjanjem spoljašnjih (sredinskih) uslova.

Bihejviorističko shvatanje razvojnih promena, kao promena koje su izazvane sredinskim uticajima, nekada se izražava sintagmom “**aktivna sredina (roditelji) - pasivno dete**”. Drugim rečima, teorijama učenja zamera se to što dete u procesu razvoja ima relativno pasivnu ulogu. Ova vrsta kritike upućivana je naročito od strane autora koji razvoj vide kao proces aktivne konstrukcije, a dete ne kao pasivnog primaoca spoljašnjih uticaja, već kao “graditelja” razvojnih promena (videti teorije Pijažea i Vigotskog).

U okviru neobihejviorističkih koncepcija, a naročito Bandurine teorije socijalnog učenja, uloga deteta je **aktivnija**. Ono treba da uoči ponašanje modela (uzora), razume status koji model ima, kao i posledice njegovog ponašanja.

Ipak, bez obzira na ove pomake u shvatanju uloge deteta, po zastupnicima teorija učenja sredina je ta koja presudno utiče na razvojne promene.

Razvojne promene počivaju na različitim **oblicima učenja**, od kojih su najviše istraživani klasično (emocionalno) uslovljavanje, instrumentalno učenje i učenje po modelu. Ovim oblicima učenja objašnjava se sticanje većine osobina ličnosti, socijalno ponašanje pojedinca, njegov odnos prema moralnim standardima, čak i nastanak psihopatoloških obrazaca.

Najznačajniji predstavnici ovakvog shvatanja razvoja su: Votsonovo učenje o emocionalnom uslovljavanju, Skinnerov pristup zasnovan na instrumentalnom učenju i Bandurina teorija opservacionog učenja ili učenja po modelu. Iako su teorije učenja nekada bile uticajnije, i danas postoji grupa autora koja iz ove perspektive pristupa razvoju: npr. autori koji su proširili i primenili Skinnerove principe na probleme razvoja ponašanja (Baucal, 1998).

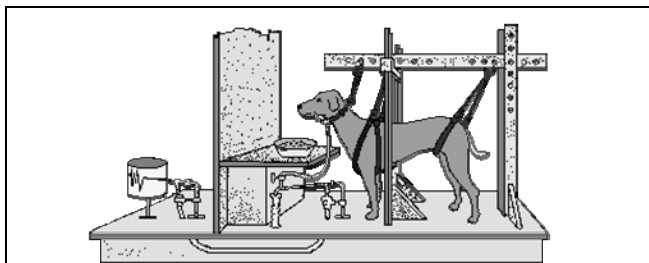
U nastavku teksta opisaćemo ulogu pomenutih oblika učenja u razvoju deteta.

Klasično uslovljavanje

Klasično uslovljavanje je oblik učenja u kome neutralne draži počinju da izazivaju određenu reakciju organizma, zahvaljujući vremenskom dodiru sa tzv. bezuslovnim dražima (videti objašnjenje sticanja uslovnih reakcija u boksu).

Kako ističe Kerolin Kolijer, uticajni istraživač klasičnog uslovljavanja u periodu odojstva, moglo bi se reći da je to proces kojim organizam uči koji događaji u sredini idu jedni s drugima. „Pošto se mnogi događaji u spoljašnjoj sredini dešavaju povezano, klasično uslovljavanje omogućava jedinki da utvrdi ovu povezanost i da anticipira događaje, umesto da samo reaguje na njih“ (Collier, 1987, str.107).

Postojanje ovog osnovnog oblika učenja eksperimentalno je dokazao ruski naučnik Ivan Pavlov (1849-1936).



Klasično uslovljavanje: sticanje uslovnih reakcija

Pavlov je pokazao da, nakon što nekoliko puta čuje zvuk zvona neposredno pre dobijanja hrane, pas počinje da salivira (luči pljuvačku) na zvuk zvona i pre nego što dobije hranu. Iskazano terminologijom teorije učenja, Pavlov je spario **uslovnu draž** (UD) – zvuk – sa **bezuslovnom draži** (BD) – hranom u ustima.

Hrana se naziva **bezuslovnim stimulusom**, jer „bezuslovno“ izaziva salivaciju, tj. salivacija je refleksni odgovor na hranu u ustima. Ona se naziva **bezuslovnom reakcijom** (BR), jer je automatski i „bezuslovno“ izazvana hranom u ustima. Zvuk se naziva **uslovnim stimulusom**, jer ponašanje koje izaziva zavisi od („uslovljeno je“) sparivanjem sa **bezuslovnim stimulusom**. Kada se **bezuslovna reakcija** (salivacija) pojavi kao odgovor na **uslovnu draž** (zvuk), naziva se **uslovna reakcija** (UR). Ona se ne javlja „bezuslovno“, već kao rezultat prethodnog sparivanja UD (zvuka) i BD (hrane).

Brojni psiholozi ukazivali su na Pavlovljevu demonstraciju sticanja uslovnih reakcija kao moguću model učenja odojčeta. Jedan od Pavlovljevih saradnika pokazao je **uslovljenu reakciju hranjenja** kod četrnaestomesečne bebe (Krasnogorski, 1907/1967). Beba je otvarala usta i pravila pokrete sisanja (UR) na pojavu čaše mleka (UD). Kada je uvedeno zvono (nova UD) pre pojave čaše mleka, beba je počela da otvara usta i pravi pokrete sisanja i na zvuk zvona. To pokazuje da je kod bebe, klasičnim uslovljavanjem izgrađeno **očekivanje** hrane, zasnovano na sparivanju uslovnih draži sa **bezuslovnom draži**.

Ključni momenat je taj što ne postoji **biloška** veza između opažanja čaše mleka ili zvuka zvona (UD) i otvaranja usta i pokreta sisanja. Činjenica da su nove, po prirodi

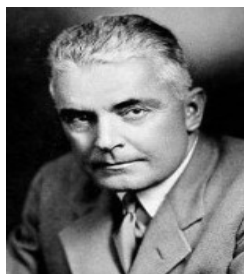
neutralne draži počele da izazvaju ove reakcije, pokazuje da je došlo do učenja, tj. do uslovljavanja. Pogledajmo ovaj princip i na primeru uslovljavanja reakcije zatvaranja očiju.

UD: pali se svetlo	R: beba gleda, otvorenih očiju
BD: udarc u gong (jak zvuk)	BR: beba zatvara oči kao deo refleksa trzanja
UD+BD (zvuk i svetlo)	
UD: samo svetlo	UR: beba počinje da zatvara oči na svetlo

Pavlovljeve ideje ubrzo su dobile veliki broj pristalica. Izvedeno je nekoliko istraživanja sa namerom da se pokaže značaj klasičnog uslovljavanja kao **mehanizma učenja odojčeta**. U jednoj ranoj studiji klasičnog uslovljavanja kod novorođenih beba, pokazano je da pokreti sisanja mogu biti uslovljeni zvukom zujanja, ako bi se zujanje oglašavalo neposredno pre nego što je bebama data flašica (Marquis, 1931).

Džon Votson i Rozali Rajner (Watson & Rayner), pokazali su u svojim istraživanjima kako bebe uče da se boje novih draži, kroz proces klasičnog, tj. **emocionalnog uslovljavanja** (videti prikaz njihovog istraživanja u boksu).

U čuvenom ogledu sa malim Albertom, Votson i Rajnerova su pokazali da se **uslovljena reakcija straha** brzo stiče, lako generalizuje na nove, slične draži i teško gasi. U skladu sa svojom doktrinom o učenju, verovali su da se strah može i ukloniti istim mehanizmom kojim je i nastao (razuslovljavanjem), ali to nisu dokazali.



Džon Votson

Ogled sa malim Albertom



Godine 1920. Votson i Rajnerova objavili su rezultate eksperimenta kojim su pokazali da dečji strah od životinja nije urođen, već oblikovan sredinom. Oni su devetomesečnom dečaku Albertu pokazivali niz životinja (pacova, belog zeca, psa, itd.). Mali Albert se igrao sa ovim životinjama, bez izražavanja straha. Zatim su, kada je Albert krenuo prema zecu, udarili čekićem u metalnu šipku koja se nalazila iza njega. Dečak se, u strahu, glasno rasplakao.

Nakon nekoliko takvih iskustava, mali Albert je uplašeno plakao kad god bi video zeca. Njegov strah od belog zeca, proširio se i na druge bele, krznene stvari koje su mu pokazivane (pas, krzneni ogrtač, čak i maska Deda Mraza). Strah od belih krznениh stvari, po Votsonu i Rajnerovoj, nastao je učenjem – emocionalnim uslovljavanjem.

Iako je ovo istraživanje kritikovano sa stanovišta metodološke kontrole (odsustvo kontrolne grupe, jedan ispitanik, nedosledni izveštaji o proceduri i rezultatima), ono je u to vreme postalo jedan od ključnih dokaza u prilog sredinističkim (empirističkim) teorijama razvoja.

Votsonova istraživanja ukazala su na značaj klasičnog uslovljavanja za **emocionalni razvoj** pojedinca. Pokazano je kako se, na osnovu principa uslovljavanja, emocije mogu vezivati za prethodno neutralne draži. Međutim, iako uslovljavanje nesporno može da objasni kako se *proširuje opseg draži* koje izazivaju kvalitativno istu emociju (npr. strah), ono ne može da objasni nastanak *kvalitativno novih emocija*.

Po teoretičarima učenja, emocionalno uslovljavanje može biti i objašnjenje **rane socijalnosti**, tj. ranog ispoljavanja socijalne tendencije kod beba. One veoma rano pokazuju tendenciju da komuniciraju sa odraslim

jedinkama svoje vrste i da budu u njihovom prisustvu: osmehuju se na opazaj ljudskog lica, guču, pružaju ruke ka prisutnoj osobi, itd. Prema bihejviorističkom objašnjenju, emocije prijatnosti i zadovoljstva, koje prirodno izaziva majka odgovarajući na bebine potrebe (hranjenje, umirivanje), vezuju se i za druge socijalne draži, tj. ljude. Za razliku od teoretičara učenja, psiholozi drugih teorijskih orijentacija veruju da je ovakvo ponašanje beba genetski programirano, tj. da je socijalnost detata urođena.

Ranija istraživanja klasičnog uslovljavanja kod odojčeta kritikovana su jer nisu u potpunosti isključila druge moguće uzroke ponašanja beba. Na primer, u pomenutom istraživanju o uslovljavanju reakcije sisanja, bebe su možda otvarale usta i pravila pokrete sisanja jednostavno zato što su bile uzbuđene zujanjem, a ne zato što je stvorena specifična asocijacija između zujanja (uslovne draži) i hrane (bezuslovne draži).

Ove kritike dobile su na snazi kada u nekoliko dobro kontrolisanih eksperimenata nije dokazano klasično uslovljavanje kod novorođenih beba (Sameroff & Cavanaugh, 1979). Izgledalo je kao da nema klasičnog uslovljavanja do 2. ili 3. meseca života.

Međutim, brojna istraživanja sprovedena u skorije vreme, sa velikom sigurnošću su pokazala da se klasično uslovljavanje može pojaviti već nekoliko časova nakon rođenja. U ovim novijim istraživanjima izabrani su stimuli od *biološkog značaja* za bebu, a puno pažnje posvećeno je i metodološkoj kontroli.

Na primer, Blas i saradnici (Blas, Ganchrow & Steiner) usloveli su reakciju sisanja na milovanje čela. Ovi istraživači pošli su od toga da tokom dojenja dolazi do taktilne stimulacije, ali da ona uobičajeno ne dovodi do sisanja. Koristeći pipetu, oni su bebama starim samo nekoliko sati, davali zaslađenu vodu, odmah nakon dodirivanja čela. Bebe u kontrolnoj grupi su takođe dobijale i stimulaciju po čelu i šećernu vodicu, ali nezavisno i u različitim intervalima (pod tim uslovima ne očekuje se

njihovo asociiranje). Pokazalo se da su bebe iz eksperimentalne grupe počinjale da sisaju i puče lice kada su bile dodirivane po čelu. Bebe iz kontrolne grupe nisu to činile.

Jedan od najubedljivijih dokaza da se klasično uslovljavanje javilo bila je reakcija beba kada su im istraživači kasnije dodirivali čelo, ali im nisu davali šećernu vodicu. Kada se ovo desilo prvi ili drugi put, bebe iz eksperimentalne grupe reagovala su mrštenjem i ljutnjom, a zatim plačem i nemirom. Istraživači su takođe prestali sa davanjem šećerne vodice bebama iz kontrolne grupe, ali kada je njihovo čelo dodirivano, one nisu reagovala besom ili plačem.

Kolijerova, koju smo već pomenuli kao uticajnog istraživača uslovljavanja u odojstvu, smatra da ovi nalazi ukazuju na to da su bebe iz eksperimentalne grupe naučile **prediktivnu vezu** između dodira i dobijanja šećerne vodice. Plakale su zato što je njihovo očekivanje bilo iznevereno.

U jednom istraživanju pokazano je da se kod beba može razviti uslovni refleks na štetan stimulus – duvanje vazduha u oči. Bebe stare 10, 20 i 30 dana, naučile su da zatvaraju oči u očekivanju duvanja vazduha, koje je dolazilo sekund i po nakon oglašavanja zvuka. Kod najmlađih beba nije došlo do zadržavanja naučenog, ali se kod starijih uslovna reakcija zadržala i nakon 10 dana.

*

Klasično uslovljavanje je proces putem koga nove draži počinju da izazivaju već postojeća ponašanja. Ono objašnjava kako odojčeta počinje da izgrađuje očekivanja o vezama između događaja u njegovoj okolini, ali ne može da objasni kako nastaju i najjednostavnije *novine* u repertoaru ponašanja odojčeta. Tako dolazimo do sledećeg oblika učenja.

Instrumentalno učenje

Oblik učenja kojim nastaju novi i složeniji oblici ponašanja jeste *instrumentalno učenje*. Po osnovnom principu instrumentalnog učenja, promene u ponašanju nastaju kao rezultat pozitivnih ili negativnih **posledica** koje ponašanje izaziva. Jedinka teži da ponovi (učvrsti) ponašanja koja dovode do nagrade, a odustaje od ponašanja koja ne dovode do nagrade ili dovode do kazne (takva ponašanja se inhibiraju). Ovako naučene reakcije omogućavaju jedinki da efikasnije funkcioniše u datoj sredini i da ostvari željene promene.

Psiholozi koji su najviše doprineli razumevanju mehanizma instrumentalnog učenja i njegovih vrsta, bili su **Torndajk** (Thorndike) i **Skinner** (Skinner).

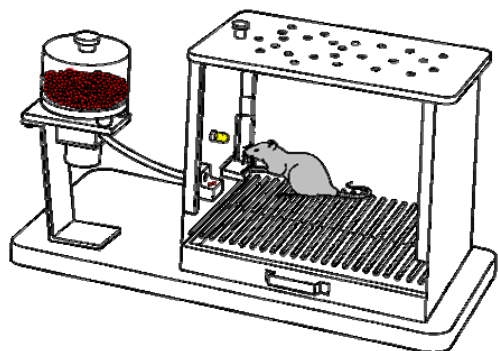
Princip potkrepljenja

Američki psiholog Torndajk stavljao je različite životinje pred razne *problemske situacije* i posmatrao na koji način one rešavaju te probleme. Utvrdio je da mačka, u nizu „slepih pokušaja“ i neuspešnih radnji, slučajno povlači omču, čime se vrata kaveza otvaraju i ona dolazi do nagrade - hrane. Sluteći da je otkrio važan oblik učenja, Torndajk je zaključio da radnje koje dovode do privlačne nagrade (zadovoljenja motiva) bivaju učvršćene, dok radnje kojima se to ne postiže, ili koje pak dovode do neprijatne kazne, bivaju eliminisane.

U terminima instrumentalnog učenja, nagrada koja povećava verovatnoću da će se ponašanje koje do nje dovodi ponovo javiti, naziva se *potkrepljenje*, a opisani Torndajkov princip – princip potkrepljenja.

Ovu „taktiku“ instrumentalnog učenja dalje je razradio Skinner. On je verovao da ovaj oblik učenja ima veliku moć u menjanju ponašanja, ne samo kod životinja, već i kod ljudi. Nagrađivanjem (potkrepljivanjem) mogu se proizvesti željene promene ponašanja i učvrstiti poželjni načini reagovanja na različite stimulse i u različitim situacijama svakodnevnog života.

Skinnerova kutija



Pogledajmo kako se princip potkrepljenja može promeniti u objašnjenju razvoja **veštine hranjenja**. Ponašanja odojčeta, kao što su okretanje glave od flašice ili uranjanje nosa u majčinu dojku, postaću manje verovatna jer ne dovode do nagrade - mleka. Istovremeno, dobro koordinisano disanje, sisanje i gutanje dobiće „na jačini i verovatnoći“ (učvrstiće se), zato što su nagrađeni mlekom, tj. redukcijom nagona gladi.

Do šezdesetih godina XX veka bilo je rašireno uverenje da su novorođene bebe sposobne samo za jednostavna refleksna ponašanja. Stoga se niko nije bavio izučavanjem instrumentalnog učenja kod malih beba. Nakon tog vremena, brojna istraživanja pokazala su da su **bebe sposobne za instrumentalno učenje**. Kao „nagrada“ u tim istraživanjima korišćeni su npr. mleko, slatke supstance, interesantni vizuelni prikazi, cucle, zvuk otkucaja srca ili majčin glas.

U jednom istraživanju pokazano je da bebe mogu da nauče da okreću glavu, kako bi sisale cuclu. Ključni zahtev instrumentalnog učenja jeste da ponašanje mora da se pojavi, da bi moglo biti potkrepljeno. Okretanje glave je u tom smislu „idealna“ reakcija, jer to može da uradi i najmlađe novorođenče. Dok bebe leže u laboratorijskim krevetićima, istraživači oko njihove glave postavljaju okvir povezan sa uređajem za snimanje stepena u kome se glava okreće na obe strane. Kada bi se željeno ponašanje pojavilo, bebe su dobijale cuclu da sisaju.

U prvoj fazi istraživanja, istraživači su snimili koliko često bebe prirodno okreću glavu. Kada je utvrđena ova polazna osnova, postavljeni su aparati koji su signalizirali kada bi beba okrenula glavu na jednu ili drugu stranu za 10°. Kada bi to uradile, dobijale bi cuclu da sisaju. Nakon samo 25 slučajeva u kojima je okretanje glave bilo potkrepljeno sisanjem cucle, većina beba je tri puta češće okretala glavu, nego što je to činila u početku.

Da bi bili sigurni da učestalost okretanja glave nije posledica uzbuđenja beba zbog toga što se nalaze u novim krevetićima, istraživači su uključili još jednu grupu beba. Bebe iz ove kontrolne grupe nagrađivane su cuclom kada su glavu držale mirno. Tokom eksperimenta, ove bebe naučile su da *manje* okreću glavu.

Bižu i Bajer, dva poznata teoretičara socijalnog učenja, ovako su sumirali razvojne implikacije instrumentalnog učenja:

„Instrumentalno uslovljavanje uključeno je u raznovrsne promene oblika i složenosti reakcija odojčeta, koje se mogu opisati kao povezivanje niza aktivnosti u lanac. Odojče je sposobno za raznovrsne pokrete ruke. Oni mogu biti povezani na nešto drugačiji način, kako bi proizveli ponašanje opisano kao mahanje ili maženje, udaranje u bubanj, uzimanje kolača i sl.“ (Bijou & Baer, 1966, str.83)

Podršku tvrdnjama da je razvoj ponašanja u velikoj meri rezultat učenja dala su i istraživanja koja pokazuju da su čak i vrlo male bebe sposobne da zapamte šta su naučile (od jedne test situacije do druge). Ova istraživanja takođe pokazuju da pamćenje novonaučenih ponašanja značajno napreduje tokom prvih meseci života.

Instrumentalno učenje ima veliku ulogu u razvoju deteta. Uz učenje po modelu, ono je verovatno najvažniji „sastojak“ **vaspitnih postupaka**. Oduvek su se ljudi služili nagradama i kaznama kako bi svoje potomke naučili da se ponašaju na jedan način, a ne na drugi ili da steknu jedne osobine ličnosti, a suzbiju druge. Naravno, opšti princip instrumentalnog učenja lako je shvatiti, ali praktična primena nagrada i kazni zahteva

posebne veštine. Nisu sva deca ista i nisu sve situacije iste. Nekada je zaista teško odlučiti da li dete (ili odraslog) treba u određenoj situaciji kazniti ili ne, nagraditi na neki način ili ne. Najzad, dejstvo iste nagrade i kazne u istoj situaciji zavisi i od prirode deteta. Veština primene nagradi i kazni predstavlja veliki deo veštine vaspitavanja.

Nagrade mogu biti veoma različite: materijalni pokloni, dozvola da se vrše određene aktivnosti (igra), igranje sa decom, verbalna komunikacija, osmesi, verbalno izražavanje pohvale, hvaljenje deteta pred drugima, izrazi ljubavi (verbalne i neverbalne prirode), obraćanje pažnje, itd.

Slično je i sa **kaznama**. One mogu biti fizičke prirode (npr. batine), ali i mnogo „finije“, poput uskraćivanja poklona, neobraćanja pažnje, smanjenja ili prestanka verbalne komunikacije, „hladnog“ lica i drugih izraza uskraćivanja ljubavi, pokuda, grdnji, itd.

Dejstvo nagrada i kazni je veoma složeno. Ono zavisi od opšteg konteksta, od odnosa roditelja prema detetu, od prirode deteta, od konkretne situacije, od načina na koji se daju, itd. Navedimo nekoliko primera.

Plakanje deteta često je sredstvo kojim se ono služi da bi dobilo nešto što želi od roditelja. Još „u kolevci“ neka deca tako intenzivno plaču da roditelji ne mogu da podnesu taj plač, pritrčavaju detetu i uzimaju ga u ruke da bi ga smirili. Kasnije, i kada mu nije ništa, dete "urla" ne bi li ga uzeli u ruke. Plačem dete počinje da "gospodari" roditeljima, da menja njihovo ponašanje, da ono njih "vaspitava". Obično to dete radi i na starijim uzrastima. Ovaj primer prikazuje jednu tipičnu situaciju, koja nije izolovana već je uklopljena u širi kontekst vaspitnog stila roditelja, a koja utiče na razvoj izvesnih crta ličnosti.

Drugi primer su **detinje psovke** u našoj kulturi. Ne znajući šta znače reči koje izgovara, dete prima znake odobravanja, nekad i prilično skrivene. Odrasli se "kao bune" i grde dete, ali ono je ipak u centru pažnje i opaža čak i suptilne (skriveno) izraze simpatije.

Skinner je upozoravao da mi nekada nismo svesni da potkrepljujemo upravo **nepoželjna ponašanja**

kod svog deteta ili druge dece. Roditelj ne obraća pažnju na dete sve dok ono ne počne da radi nešto nepodobno. Svojom pažnjom on na neki način potkrepljuje upravo nepodobna ponašanja. Evo jedne konkretnije ilustracije tog tvrdjenja. Jedno dete se u zabavištu izdvaja od ostale dece. Kad se izdvoji prilazi mu vaspitačica, pomiluje ga, zagrlji, priča sa njim i polako ga odvede u grupu dece. Kada se ono posle nekog vremena opet izdvoji, postupak se ponavlja. Svojom pažnjom i drugim postupcima vaspitačica upravo potkrepljuje izdvajanje iz grupe. Vaspitačima je zato potrebna prilična veština u primeni nagrada i kazni.

Psiholozi pretpostavljaju da su mnoge **crte ličnosti** nastale instrumentalnim učenjem. Da bi ostvarili neke ciljeve ljudi se ponašaju na određen način, koji se postepeno učvršćuje i postaje njihova "druga priroda". Navedimo nekoliko primera.

Borbenost i agresivnost u nekim ratničkim plemenima stvara se već od prvih dana života, na majčinoj dojci. Žene iz ovih plemena prestaju da hrane decu čim ona ispuste dojkicu iz usta. Time se potkrepljuje prvo borbeno ponašanje. Naravno, verovatno je da se borbenost i agresivnost ne stvara samo načinom dojenja, već i celokupnim kasnijim vaspitanjem, a naročito isticanjem borbenosti i agresivnosti kao vrlina „pravog muškarca“. Kod nekih plemena i naroda u prošlosti, samilost i humanost smatrane su slabostima. Ima psihologa koji smatraju da je borbenost *genetski* determinisana, a to tvrde i za agresivnost. No, faktor instrumentalnog učenja ne može se mimoći: i ako bi bila urođena, agresivnost je **sociokulturno kanalisana**. Neke kulture ili društva neguju i potenciraju borbenost i agresivnost, dok se u drugim kulturama oni potiksuju, kao i takmičarski duh i isticanje.

I **društvenost** neki psiholozi takođe objašnjavaju instrumentalnim učenjem. Na početku života, skoro sve bebine potrebe zadovoljavaju drugi ljudi (posebno majka). Iz tog iskustva, u kome su drugi sredstvo zadovoljavanja primarnih potreba, razvija se – ako ne motiv, ono bar crta društvenosti.

Prema shvatanjima nekih drugih autora (npr. Harlova ili Bolbija), čovek je *biološki* društveno biće. Tendencija traženja socijalnog kontakta

genetski je zasnovana. Međutim, i ako je ovo shvatanje tačno, instrumentalno učenje svakako „pridodaje“ svoje dejstvo toj genetski determinisanoj tendenciji – može da je pojača ili, nekada, sputa.

Izvesne karakteristike **intelektualne delatnosti** takođe se mogu formirati instrumentalnim učenjem.

Roditelji, a pogotovo nastavnici, imaju bezbroj prilika da potkrepljuju određen način učenja ili stil intelektualnog rada. Ako se podstiče i nagrađuje postavljanje pitanja, deca će pre izgraditi *intelektualnu radoznalost* nego ako se na njihova pitanja odgovara nerado ili retko. Ako nastavnik pozitivno ocenjuje doslovnu reprodukciju naučenog, za decu će se učenje svesti na *memorisanje*, a ako nagrađuje učenje s razumevanjem, davanje kritičkih komentara, čitanje šire literature i sl., velika je verovatnoća da će „intelektualni profil“ njegovih učenika biti drugačiji. Naravno, ne radi se samo o tome šta podstiču i nagrađuju pojedinačni nastavnici, već je važna i ukupna koncepcija obrazovnog sistema, izbor metoda rada i kriterijuma vrednovanja znanja.

U sadejstvu sa klasičnim uslovljavanjem, instrumentalno učenje učestvuje i u izgradnji **savesti**. Kada dete ne izvrši delo koje povlači kaznu, ono oseća redukciju (smanjenje) straha i nelagodnosti, a to predstavlja potkrepljenje koje učvršćuje takav način ponašanja. Takođe, kada poštuje određene **moralne principe** (iskreno je, nesebično, pomaže drugome), dete biva na različite načine potkrepljeno za takva ponašanja. Ono tako uči da samog sebe ceni i poštuje kada se ponaša na nagrađivane načine. Štaviše, ono će početi da ceni i same principe na osnovu kojih je dobijalo nagrade, kao nešto po sebi vredno.

Učenje po modelu

U objašnjenju razvojnih promena teoretičari socijalnog učenja veliki značaj pridaju učenju po modelu. Oduvek se znalo da **uzori ili modeli** (značajne i istaknute osobe) oblikuju ponašanje dece, mladih, ali i odraslih ljudi.

Ljudi se *ugledaju* na uzore čitavog života, mada je to najviše izraženo u detinjstvu i adolescenciji. Roditelji su obično prvi i najznačajniji uzori, a kasnije to postaju i osobe izvan porodičnog kruga (nastavnici, javne ličnosti, ali i vršnjaci sa istaknutim statusom u grupi i sl.).



„Kao tata“

Ugledanje na uzore ogleđa se u tome što deca i mladi nastoje da *izgledaju* i da se *ponašaju* kao oni. Uzori takođe utiču na razvoj *unutrašnjih svojstava* ličnosti, kao što su npr. osobine ličnosti, interesovanja, stavovi i vrednosti, moralni principi, i sl.

Zbog toga je ovaj oblik učenja veoma moćan u razvoju pojedinca. Imitacija modela često može nadjačati uticaj eksplicitnih vaspitnih poruka, pa i uticaje koji počivaju samo na principu nagrađivanja poželjnih ili kažnjavanja nepoželjnih oblika ponašanja.

Na primer, ukoliko se roditelji ponašaju agresivno u komunikaciji sa decom i drugima, deca će naučiti da i sama primenjuju agresivne obrasce ponašanja i komuniciranja, uprkos tome što im roditelji „govore“ da ne budu agresivni ili što kažnjavaju njihove agresivne ispade. Slično se može reći i za društvo u kome agresivni obrasci komunikacije dominiraju u javnoj sferi i u kome ponašanje agresivnih modela dovodi do pozitivnih posledica. Vaspitne poruke i modeli neagresivnog ponašanja koje pružaju roditelji i nastavnici, imaće ograničenu vrednost, jer dolaze u koliziju sa modelima koji dominiraju u društvu.

Početakom XX veka, Frojd je istakao ogroman **značaj identifikacije** ili poistovećivanja dece sa roditeljima. On je verovao da identifikacija predstavlja mehanizam formiranja „super-ega“ i polnog identiteta (videti više o tome u razmatranju psihodinamskog pristupa razvoju).

Teoretičari socijalnog učenja prihvatili su značaj identifikacije, ali su pretpostavili da to nije proces vođen unutrašnjim konfliktom (kao što je verovao Frojd), već da se radi o obliku učenja zasnovanom na posmatranju i imitaciji modela (uzora).

Šezdesetih godina XX veka, američki psiholog Albert Bandura uveo je pojam **učenja po modelu** (učenja ugledanjem na uzor). Bandura je smatrao da ovaj oblik učenja sadrži bitne *kognitivne* i *motivacione* komponente, zajedničke za „stare“ fenomene imitacije i identifikacije. Pojam imitacije se obično vezuje za spoljašnja ponašanja, a pojam identifikacije za unutrašnja psihološka svojstva.

Po Bandurinom shvatanju, učenje po modelu pretpostavlja sledeće psihološke komponente:

1. **Dostupnost.** Da bi se neko ponašanje modela naučilo, ono mora biti dostupno u detetovoj okolini, tj. u njegovom iskustvu – direktno ili preko različitih vrsta medija (knjiga, filmova, televizijskog programa i sl.).

2. **Pažnja.** Deca moraju obratiti pažnju na određeni model i opaziti značajne karakteristike njegovog ponašanja. Deci je obično potrebno da neko složeno ponašanje modela vide više od jednog puta, kako bi mogla da zapaze njegove značajne odlike (npr. dečak koji posmatra oca dok se brije, može prvo smatrati nanošenje pene za brijanje istaknutom odlikom te radnje, a tek nakon nekoliko pažljivih posmatranja shvatiti da je ključni element te radnje - upotreba brijača).

3. **Pamćenje.** Samo posmatranje ponašanja modela neće imati trajnih efekata ukoliko deca odmah zaborave šta su posmatrala. Bandura veruje da kod dece posmatranje modela postaje posebno efektivno i „zapamtivo“ onda kada imaju ime za dato ponašanje modela („događaj-model“). Zato je značajno što rano detinjstvo predstavlja period u kome deca usvajaju jezik i znanje o osnovnim socijalnim kategorijama, kao i što se tada povećava kapacitet njihovog pamćenja.

4. **Motorna reprodukcija.** Posmatranjem modela dete uočava koje ponašanje može da imitira. Ako je ponašanje previše složeno i prevazilazi njegove motorne sposobnosti (npr. kolut u nazad) – dete uglavnom neće ni probati da ga izvede.

5. **Motivacija.** Da bi došlo do imitacije modela, dete mora biti na neki način motivisano da izgleda kao uzor ili da se ponaša kao on. Isto važi i za usvajanje stavova, vrednosti ili moralnih principa. Motivacija često zavisi od posledica ili efekata ponašanja modela. Dete će biti motivisano da imitira dati model, ako uoči da njegovo ponašanje ima pozitivne posledice i vodi do neke vrste nagrade. To može biti socijalno odobravanje (pohvale, prihvatanje, divljenje od strane drugih i sl.) ili neka konkretna vrsta dobiti.

Uzmimo za primer dete kome je stalo da roditelji o njemu imaju dobro mišljenje i da ga hvale. Kada ovo dete čuje kako majka hvali njegovu sestru zato što je odnela čašu u sudoperu pošto je popila sok, verovatno će biti motivisano da uradi to isto. S druge strane, ako detetu nije stalo do toga da majka ima dobro mišljenje o njemu, niti do njenog odobravanja, ono verovatno neće biti motivisano da imitira sestru.

Veliki broj studija o učenju u ranom detinjstvu odnosi se na usvajanje **polnih uloga**. Teoretičari socijalnog učenja veruju da je i ovo ponašanje oblikovano sredinskim uticajima. Oni smatraju da su učenje po modelu i instrumentalno učenje dominantni oblici učenja kojima se stiču polne uloge i polno odgovarajuća ponašanja.

Prema ovom stanovištu, deca primećuju da se ponašanje osoba muškog pola razlikuje od ponašanja osoba ženskog pola. To ih vodi ka određenim pretpostavkama o tome šta čini sadržaj polnih uloga – šta je (i šta treba da bude) muško, odnosno žensko ponašanje. Deca takođe uče da su dečaci i devojčice nagrađivani od strane odraslih za *različita ponašanja*, pa imitiraju ona polno specifična ponašanja modela koja vode ka nagradama.

Postoji obilje podataka o tome da roditelji pružaju modele koje deca imitiraju u procesu izgradnje polnih uloga. Podaci takođe pokazuju da roditelji nagrađuju ono što smatraju polno odgovarajućim ponašanjima, a da kažnjavaju ona ponašanja koja to nisu.

U jednom istraživanju autori su posmatrali decu i roditelje u njihovom prirodnom okruženju (porodičnom domu). Utvrdili su da mnogi roditelji nagrađuju svoje ćerke osmehom, pažnjom i pohvalom za oblačenje, plesanje, igranje sa lutkama, ili prosto kada ih prate po kući. Nasuprot tome, roditelji nagrađuju dečake, više nego devojčice, za igranje kockicama i manipulisanje objektima. Isti roditelji koji kritikuju svoje ćerke za trčanje, skakanje i penjanje, ne podstiču dečake da se igraju lutkama, traže pomoć ili dobrovoljno nude da pomognu.

Ovi i slični nalazi podržavaju osnovnu pretpostavku teoretičara socijalnog učenja da je polno odgovarajuće ponašanje oblikovano imitacijom modela, koji se ponašaju u skladu sa izgrađenim značenjem polnih uloga, kao i sistemom nagrađivanja i kazni. Pri tome, dečje shvatanje prikladnog ponašanja za dečake i devojčice oblikuje i njihove ideje o tome šta su odgovarajuće nagrade.

Dvogodišnji dečak i devojčica mogu biti zadovoljni kada dobiju lutku kao nagradu, ali dve godine kasnije, dečak se može i uvrediti jer "su to ženske stvari".

Učenje agresivnog ponašanja

Teoretičari socijalnog učenja smatraju da deca *uče* da se ponašaju agresivno, i da ključnu ulogu u tom procesu imaju učenje po modelu i instrumentalno učenje. Deca uče da budu agresivna **imitacijom** agresivnih modela (naročito onda kada agresivno ponašanje modela dovodi do neke vrste nagrade), ali i zato što njihovo agresivno ponašanje biva **nagrađeno**.

Jedna grupa istraživača sprovela je obimnu i dugotrajnu studiju o agresivnom ponašanju dece u vrtiću. Kada bi, posmatrajući decu u

njihovoj spontanoj igri, primetili manifestaciju agresivnog ponašanja, oni su beležili ko je bio „agresor“, a ko „žrtva“, i koje su bile posledice agresivnog ponašanja. Utvrdili su da se agresivni postupci prema vršnjacima javljaju nekoliko puta u toku jednog sata, kao i da više od tri četvrtine agresivnih postupaka biva praćeno pozitivnim posledicama po agresora: žrtva se ili povlačila ili predavala. Ove „pobede“ povećavale su verovatnoću da će „agresor“ ponoviti napad.

Pomenuti istraživači su takođe utvrdili da roditelji agresivne dece često podstiču njihovo agresivno ponašanje. U nekim slučajevima, oni su davali pozitivno podkrepjenje time što su obraćali više pažnje, smejal se ili na drugi način signalizirali odobravanje kada su njihova deca bila agresivna. U drugim slučajevima, deca su bila uspešna u zaustavljanju roditeljske agresije onda kada su i sama postajala nasilna.

Ovi istraživači smatraju da u nasilnim porodicama agresivno ponašanje deteta postaje **funkcionalno**, jer mu omogućava da opstane u datim socijalnim uslovima. Usvojene modele agresivnog ponašanja ova deca prenose i na druge socijalne kontekste. Ako agresivna ponašanja i tamo „prolaze“, kod njih se dalje učvršćuje obrazac agresivnog reagovanja.

Kažnjavanje agresivnog ponašanja deteta nekim vidom nasilnog ponašanja, teoretičari učenja smatraju kontraproduktivnim. Činom nasilnog kažnjavanja roditelji zapravo pružaju deci upravo model agresivnog ponašanja i uče ih da se problemi rešavaju agresijom. Verbalne poruke kojima eventualno osuđuju nasilno ponašanje deteta i njihovi zahtevi da ne bude agresivno prema drugoj deci, nemaju nikakvu potporu u njihovom stvarnom ponašanju.

Najpoznatija istraživanja efekata učenja po modelu odnose se upravo na modelovanje agresivnog ponašanja kod dece. U čuvenoj seriji eksperimenata koje je izveo Albert **Bandura** sa svojim saradnicima, efektno je demonstrirana moć učenja po modelu u razvoju agresivnosti kod dece.

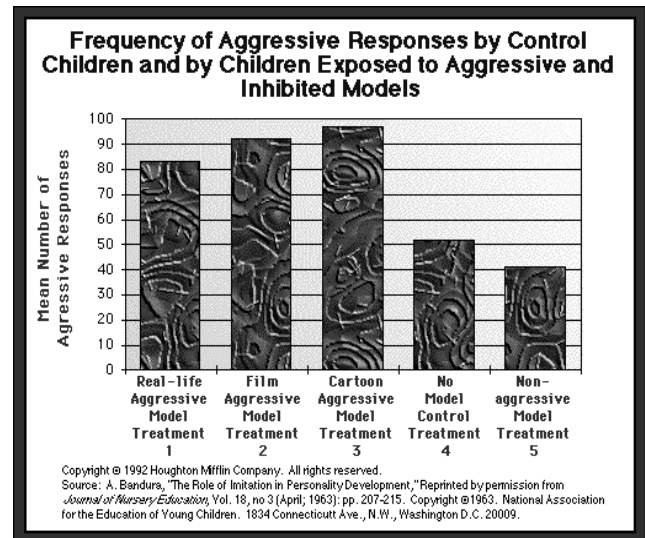
Agresivno ponašanje modela u Bandurinom eksperimentu i njegova imitacija



U eksperimentu Bandure i saradnika, nekoliko grupa predškolske dece gledalo je kako odrasla osoba (model) viče na veliku naduvanu "Bobo" lutku, udara je čekićem u glavu, baca po sobi, šutira i maltretira na druge načine. Postojale su tri eksperimentalne situacije: u prvoj su deca posmatrala agresivni model uživo, u drugoj su gledala filmovanu verziju istog događaja, a u trećoj crtani film („Herman the cat“) u kome je ženski agresivni model imao kostim crne mačke. Postojala je i četvrta grupa dece, koja je posmatrala neagresivni model. Kontrolnu grupu činila su deca koja nisu posmatrala nikakvo ponašanje modela.

Nakon posmatranja ponašanja modela, eksperimentatori su decu pustili da se neko vreme bave različitim aktivnostima (jer je ispitivana odložena imitacija). Zatim su ih odveli u sobu za igranje, u kojoj je bila „Bobo lutka“ (iz eksperimenta), kao i mnoštvo agresivnih i neagresivnih igračkaka. Pustili su ih da se tu igraju. Bandura i saradnici želeli su da

utvrde hoće li deca, kada su blago frustrirana,⁸ imitirati agresivno ponašanje modela koje su prethodno posmatrala.



Kao što su Bandura i saradnici očekivali, deca koja su posmatrala agresivno ponašanje modela, uživo ili na filmu, ispoljila su značajno **više agresivnog ponašanja** nego deca koja su posmatrala neagresivni model, ali i više od dece iz kontrolne grupe (videti grafik). Deca nisu samo imitirala oblike verbalnog i fizičkog nasilja koje je demonstrirao model, već su i sama smišljala nove oblike nasilnog ponašanja (npr. zamišljeno pucanje u lutku ili udaranje po zadnjici).

U jednoj varijanti svojih eksperimenata, Bandura i saradnici proverili su kako **posledice** agresivnog ponašanja modela (nagrađivanje i kažnjavanje agresivnosti) utiču na dečju sklonost ka imitaciji. Rezultati su pokazali da deca značajno manje imitiraju agresivno ponašanje modela kada ono biva kažnjeno.

Bandurini eksperimenti nedvosmisleno su pokazali da posmatranje agresivnih modela utiče na povećanje agresivnog ponašanja kod dece. Nalaz da agresivni modeli **prikazani na filmu** takođe utiču na porast agresivnog

⁸ Deca su blago frustrirana tako što su im zanimljive igračke date na kratko vreme, a onda oduzete, jer su „rezervisane za drugu decu“.

ponašanja, upozorava na to koliko je televizija moćno sredstvo u razvoju dece i koliko snažno utiče na njihovo ponašanje.

Drugi niz dokaza za to da deca uče da se ponašaju agresivno posmatrajući odrasle, dolazi iz kros-kulturalnih istraživanja. Daglas Fraj (D. Fry) uporedio je nivoe agresivnosti kod dece iz dva grada u centralnom Meksiku.

Na osnovu antropoloških izveštaja, Fraj je izabrao jedan grad koji je bio zapažen po kontroli nasilja i drugi, u kome je bilo dosta nasilja. U njemu su se ljudi često tukli na javnim okupljanjima, muševci su tukli svoje žene, a odrasli su, za kaznu, decu tukli štapom. Fraj i njegova žena su jedno vreme živeli u oba grada, kako bi mogli da „neprimetno“ upoznaju njihove žitelje i preovlađujuće obrasce ponašanja. Sistematski su posmatrali 12. dece iz oba grada, tokom njihove igre u kući ili u naselju. Utvrdili su da su deca iz grada poznatog po nasilju ispoljila dva puta više agresije nego deca iz drugog grada.

Pošto su ovi podaci prikupljeni u prirodnim interakcijama, nije moguće tvrditi da je učenje po modelu bilo *jedini* faktor koji je doveo do razlike u nivou agresije kod dece. Fraj, na primer, izveštava da su odrasli u gradu poznatom po nasilju ponekad i direktno ohrabrivali svoju decu da budu agresivna.

Utvrdene razlike je ipak najuverljivije objasniti sa stanovišta teorija socijalnog učenja ili sociokulturnog pristupa. U isto vreme, ne sme se prevideti da su i u gradu u kome agresija nije ohrabrivana, deca nekada postupala agresivno, što je teško objasniti samo mehanizmima učenja.

Ovi podaci upozoravaju da ne treba suprotstavljati sredinistička i biološka objašnjenja, pogotovo u tumačenju složenijih oblika ponašanja kao što je agresivno ponašanje. Agresivnost se ne može razumeti bez interakcije duboko usađenih bioloških karaktersitika i kulturom posredovanih sredinskih uticaja.

*

Sumirajmo ukratko osnovne karakteristike pristupa teorija učenja, iz ugla ključnih pitanja razvojne psihologije (videti na str. 14-15).

1) **Faktori razvoja:** Teoretičari učenja naglašavaju *moć sredine* u oblikovanju ponašanja i razvoja pojedinca, što predstavlja značajan kontrateg maturacionističkim shvatanjima, koja primat daju nasleđu i sazrevanju. Međutim, shvatanje po kome sredina presudno određuje razvojne promene i tok razvoja, takođe je jednostrano. Prenaglašava se važnost sredinskih činilaca razvoja, a zanemaruje aktivna uloga jedinke (deteta).

2) **Priroda razvojnih promena:** U okviru ovog pristupa ne pravi se razlika između razvoja i učenja, već se razvoj posmatra kao akumulacija stečenih (naučenih) promena u ponašanju. Tako shvaćen razvoj je *postepen, kumulativni proces*, a razvojne promene su *kvantitativne* prirode.

3) **Individualne razlike.** Teoretičari učenja zanimaju se samo za individualne razlike koje se mogu pripisati razlikama u iskustvu i sredinskim uslovima. Njih ne zanimaju efekti genetskih varijacija, što u svetlu savremenih saznanja o individualnim razlikama predstavlja ekstremno stanovište koje je teško opravdati.

Prilog 1. Imitacija kod novorođenčeta?

Pitanje koje je relativno dugo **predmet spora** među psiholozima odnosi se na to da li postoji imitacija kod novorođenčeta. Kada se imaju u vidu ograničeni vizuelni kapaciteti novorođenčeta i nekoordinisani pokreti, ideja da ono može da imitira akcije koje vidi deluje preterano. Ipak, u nekoliko istraživanja pokazalo se da su bebe, još od rođenja, sposobne za rudimentarne oblike imitacije. Ova istraživanja izazvala su veliko interesovanje među razvojnim psiholozima, jer se dugo verovalo da imitacija nije moguća dok beba ne napuni nekoliko meseci. Ako bi sposobnost imitacije postojala već kod novorođenčeta, to bi otvorilo veliki prostor za učenje o spoljašnjem svetu, za koji se ranije nije verovalo da postoji.

Da bi se utvrdilo da li su bebe sposobne za imitaciju, potrebno je da istraživači pokažu bebama neko ponašanje, a zatim da posmatraju hoće li ga one ponoviti ili ne. Ipak, veliki broj istraživanja nije uspeo da pruži konačan odgovor na pitanje o postojanju imitacije kod novorođenčadi. Jedan deo problema leži u tome što je neophodno pronaći ponašanja za koja su novorođenčad sposobna.

U jednom istraživanju, odrasla osoba je stajala iznad beba i pravila različite izraze lica, kao što su otvaranje usta i plaženje jezika. Istraživači su utvrdili da su bebe često **imitirale izraz lica odraslog**. Svesni da će njihove tvrdnje biti dočekane sa sumnjom, istraživači su preduzeli posebne mere kako bi osigurali da se njihovi rezultati ne mogu pripisati proceduralnim greškama. Oni su fotografisali izraze lica beba i odraslog. Zatim su od nezavisnih procenjivača (koji nisu bili prisutni tokom eksperimenta), tražili da pogledaju fotografije beba i pogode koje je izraze pravio odrasli. Procenjivači su češće davali tačne odgovore nego što bi to moglo da se očekuje po principu slučajnosti, što znači da su bebe možda zaista imitirale različite izraze lica odraslog.

Međutim, rezultati nisu bili sasvim nedvosmisleni. Naime, u slučajevima kada je odrasla osoba plazila jezik, plaženje jezika kod beba jeste bilo najčešća vrsta reakcije, ali su se učestalo javljale i sasvim različite reakcije (npr. otvaranje usta, pućenje usana ili pomeranje prstiju).

Ovo istraživanje pokrenulo je brojna druga istraživanja. U jednom od njih nalazi su išli u prilog navedenim zaključcima, iako je korišćena drugačija procedura. Odrasla osoba je bebama, koje su u proseku bile stare 36 sati, pokazivala tri izraza lica – srećan, tužan i iznenađen. Bebe su pokazale da mogu da razlikuju izraze lica odraslog, jer su se **habituirale** na ponovljena pokazivanja istog izraza lica, dok su ponovo pokazivale veliku pažnju kada bi odrasli promenio izraz lica. Što je najvažnije, izgleda da su bebe imitirale ove nove izraze lica! Posmatrač koji nije video model i nije znao koji izrazi lica se prikazuju bebama, mogao je da, statistički pouzdano, utvrdi izraz lica modela na osnovu facijalnih pokreta beba.

Ove nalaze teško je objasniti bez pretpostavke da su bebe nekako povezivale ono što rade sa onim što su videle da model radi. Ostaje, međutim, nejasno kako su tačno one to radile. Moguće je da je imitacija kod novorođenčeta refleksno ponašanje koje nestaje s vremenom, ukoliko nije posebno održavano instrumentalnim uslovljavanjem.

Čak i ako su novorođene bebe sposobne za imitaciju, nije sigurno da li to treba ubrojiti u značajne mehanizme učenja koji su prisutni od rođenja. Nesporno je, međutim, da imitacija tokom prve godine života postaje značajan mehanizam učenja i da je značajnije prisutna u repertoaru ponašanja odojčeta. Naravno, ona to ostaje i na kasnijim uzarstima.

PSIHODINAMSKI PRISTUP RAZVOJU



Svoje istraživanje psihičkog života i razvoja čoveka **Sigmund Frojd** (S. Freud, 1856-1939), osnivač psihoanalize, započeo je kao lekar - neurolog i psihijatar.

Lećeći ljude koji su imali psihičke teškoće i različite vrste neurotskih simptoma (fobične, anksiozne, opsesivno-kompulzivne), Frojd se zapitao zašto su kod njih razvijeni ti simptomi? Da li je važno što se kod date osobe pojavio baš taj simptom, a ne neki drugi? Ima li on neko skriveno značenje (smisao)? Šta govori činjenica da osoba nije toga svesna?

Od „otkrića“ nesvesnog, nizala su se sve složenija pitanja. Kakve su prirode sadržaji koji se potiskuju u nesvesno i zašto do toga dolazi? Koji su glavni pokretači ljudskog ponašanja? Da li su nagonске težnje važnije nego što su ljudi spremni to da prihvate? Koji su nagoni najvažniji? Kako ustrojstvo psihičkog aparata omogućava balansiranje između protivrečnih težnji – nagonских i moralnih? I tako dalje.

Kroz traganje za odgovorima na ova pitanja nastala je **psihoanaliza**, koja označava: (1) *postupak istraživanja* nesvesnih psihičkih procesa; (2) *metod psihoterapije*, prevashodno neurotskih poremećaja, i (3) sistem *psiholoških otkrića i učenja* - o nesvesnom i mehanizmima odbrane, o strukturi i dinamici ličnosti, o stadijumima razvoja, teoriji snova (prema Trebješanin, 2005, str. 24).⁹

Psihoanalitičko gledište ne bi trebalo tretirati kao jedinstveno, jer ono sadrži i različite pravce

razvoja izvornih Frojdovih ideja. Razlike postoje već u načinu definisanja fenomena (npr. određenje „ega“ u klasičnoj psihoanalizi i ego-psihologiji), u načinima klasifikacije i sistematizacije pojava (npr. različite periodizacije psihičkog razvoja deteta koje su razvili Frojd, Erikson, Malerova i drugi), kao i u metodološkim pristupima (npr. savremena psihoanaliza uključuje metod sistematskog posmatranja dece i ekstenzivne empirijske studije).

U zasnivanju svoje teorije, Frojd je koristio **empirijsku građu** dobijenu u terapijskim seansama, primenom tehnike slobodnih asocijacija i analize snova. Ti podaci bili su usmeni iskazi i izražajno ponašanje pacijenata (deo tog materijala objavljen je u Frojdovim studijama slučaja). Značajan izvor podataka bila je i njegova samoanaliza, koju je sprovodio tokom celog perioda svog analitičkog i naučnog rada.

Kada je reč o **istraživačkom postupku** koji je primenjivao Frojd, važno je naglasiti da on nije koristio eksperimentalnu metodu ili metodu kontrolisanog posmatranja, nije sistematski sakupljao niti kvantitativno analizirao dobijene podatke, a nije koristio ni dijagnostičke testove, niti bilo koji drugi vid objektivnog procenjivanja ličnosti.

U prilog Frojdovom istraživačkom postupku ipak treba pomenuti dve stvari. Prva je **intenzivna studija** jednog slučaja – svoje „subjekte“ Frojd je „ispitivao“ pet sati nedeljno tokom više godina. Druga je korišćenje metode **unutrašnje doslednosti**. U testiranju hipoteza „zaključci izvedeni iz jednog dela građe proveravani su kroz nalaze drugih delova, tako da su konačni zaključci izvedeni iz jednog slučaja bili zasnovani na tesnoj isprepletanosti činjenica i zaključivanja“ (Hol i Lindzi, 1983, str. 75).¹⁰

Pošto to nije bilo dovoljno za stroge naučne (metodološke) standarde, Frojdovo učenje kritikovano je u pogledu **objektivnosti** korišćenih empirijskih postupaka, pouzdanosti

⁹ Trebješanin, Ž. (2005). *Šta Frojd zaista nije rekao*. Beograd, Centar za primenjenu psihologiju.

¹⁰ Hol, K. i Lindzi, G. (1983). *Teorije ličnosti*. Beograd: Nolit.

podataka na osnovu kojih je gradio i proveravao svoje hipoteze, a samim tim i empirijske zasnovanosti čitave teorijske konstrukcije.

Problematičnost naučnog statusa psihoanalize proizilazi i iz toga što je psihoanalitičke koncepte i principe (npr. Edipov kompleks ili postojanje instinkta smrti) teško, a nekada i nemoguće **empirijski dokazati ili opovrgnuti**. Pošto naučno mišljenje počiva na izvođenju pretpostavki koje se mogu empirijski proveriti, psihoanalizi se često osporava status naučnog znanja.¹¹

Konačno, treba imati u vidu da je Frojd polazio od **kliničkih podataka** - iskaza i ponašanja pacijenata. Radi se o relativno malom broju slučajeva koji se mogu smatrati atipičnim ili različitim od, uslovno rečeno, „normalnih“ ljudi. Oslanjajući se na te podatke, Frojd je formulisao *opštu* teoriju ličnosti i psihičkog razvoja, za koju je tvrdio da važi za sve ljude. Time je otvoren problem *opravdanosti Frojdovih generalizacija*, odnosno potreba za specifikovanjem uslova važenja njegovih teza. Istini za volju, Frojd nikada nije tvrdio da između zdravih i bolesnih nema razlike, već samo da ta granica nije tako oštra i čvrsta kao što se verovalo, kao i da su patološki procesi i mehanizmi korisni za tumačenje normalnih psihičkih procesa.

Ne sporeći opravdanost razmatranih kritika, valja naglasiti veliki **značaj psihoanalitičkih pojmova i principa** za razumevanje psihičkog života i razvoja čoveka. Originalna psihoanalitička otkrića preokvirila su sliku o čoveku i uticala na razvoj brojnih drugih naučnih disciplina, kao i na filozofiju i modernu umetnost. Kao psihoterapijski pravac, psihoanaliza je do danas ostala jedan od najuticajnijih pristupa u razumevanju i lečenju psihičkih poremećaja.

Kada je reč o psihologiji, pa i razvojnoj psihologiji, možemo izdvojiti nekoliko ključnih doprinosa psihoanalize. Kao prvo, reč je o promeni naučnog programa tradicionalne (klasične introspektivne) psihologije, koja je upravo pod uticajem psihoanalize proširila svoj predmet proučavanja, uključivši pored svesnih i **nesvesne psihičke procese**.

Drugi doprinos odnosi se na relativizaciju granice između **normalnog i patološkog**. Psihoanaliza je pokazala važnost razumevanja patoloških procesa i mehanizama u tumačenju normalnih psihičkih procesa i razvojnih promena.

Na sličan način psihoanalitičke ideje doprinele su da se u tumačenju čoveka uvaži darvinističko naglašavanje kontinuiteta između ljudske i životinjske prirode. Frojdova psihoanaliza pokazala je da čoveka možemo bolje razumeti ako ga posmatramo i kao **nagonsko, a ne samo racionalno biće** (Darvinova teorija evolucije bila je jedna od Frojdovih inspiracija). Nagoni nisu važni samo za opstanak individue, već i cele vrste - oni imaju za cilj opstanak i produžetak vrste.

Metodološki posmatrano, Frojd je među prvima istakao potrebu dolaženja do naučnih generalizacija na osnovu **intenzivnog proučavanja** pojedinačnog ljudskog bića. Insistirao je na tome da je čovek složeno, dinamičko biće, koje se može razumeti samo na osnovu proučavanja osobe kao celine.

Konačno, i najrelevantnije sa stanovišta razvojne psihologije, Frojd je među prvima naglasio i kontinuitet između deteta i odrasle osobe, kao i to da sve psihičke funkcije i osobine treba posmatrati **u kontekstu razvoja**. Frojd je bio među najuticajnijim začetnicima stanovišta da se razumevanje ličnosti odraslih mora oslanjati na razvojnu analizu (jer je „dete otac čoveka“). Njegova teorija dečje seksualnosti bila je uvredljiva za mnoge početkom XX veka, a ostala je kontroverzna i do današnjih dana. Uprkos tome, kao i činjenici da su njegove tvrdnje o ranom detinjstvu zasnovane na proučavanju odraslih osoba sa psihičkim teškoćama, Frojdova teorija imala je

¹¹ U savremenoj psihoanalizi primenjuju se stroži metodološki standardi i sprovode empirijske studije u nastojanju da se teorijske postavke provere i razrade primenom legitimnih naučnih metoda.

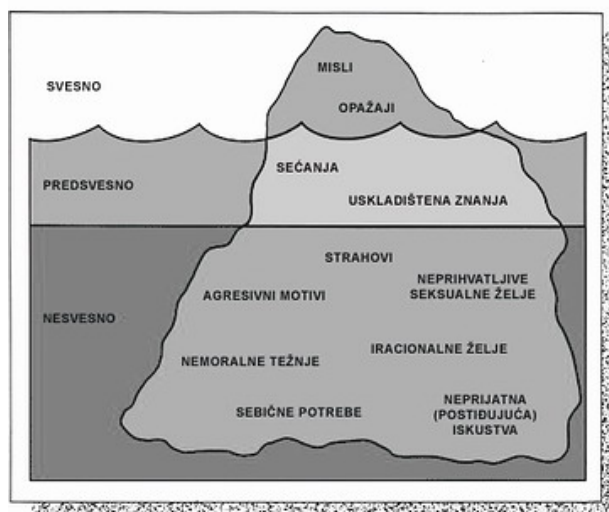
veliki uticaj na savremena shvatanja psihičkog razvoja čoveka.

*

U nastavku teksta kratko ćemo razmotriti osnovne psihoanalitičke teze o strukturi i dinamici ličnosti, neophodne za razumevanje psihodinamskog shvatanja razvoja.

Centralna psihoanalitička teza odnosi se na značaj **nesvesnih psihičkih procesa** (pojam *nesvesnog* je temeljni psihoanalitički koncept). Frojd je verovao da su nesvesni procesi ključni za razumevanje ljudskog ponašanja, kao i da je za razumevanje razvoja pojedinca neophodno razumeti složenu nesvesnu dinamiku tokom različitih faza psihoseksualnog razvoja. Poznata je Frojdova metafora kojom je on uporedio psihički život sa ledenim bregom: svest je kao “vrh ledenog brega”, dok se ispod vode nalazi najveći deo – nesvesno.

Slika 2. Frojdovo shvatanje psihe:
Model mentalnog "ledenog brega"



Razvoj ideje o ključnoj ulozi nesvesnog trebalo bi povezati sa Frojdom kliničkim iskustvom – tumačenjem uzroka neuroza i razvojem originalne metode njihovog lečenja. Ideja o postojanju nesvesnih psihičkih procesa imala svoje preteče u spekulacijama nekih filozofa i literarnim opisima slavnih književnika, ali je Frojdova zasluga u tome što je prvi započeo sistematsko proučavanje

nesvesnog, što je konceptualizovao „dinamičko nesvesno, njegovu prirodu, mehanizme, sadržinu i funkcije“ i, konačno, što je razvio metod za njegovo objektivno i sistematsko istraživanje (Trebješanin, 2005, str. 124).

Frojd je nastojao da tezu o postojanju nesvesnih psihičkih procesa potkrepi teorijskim i empirijskim dokazima. Dokazi na kojima se zasniva ova tvrdnja su: (a) saznanja o nesvesnom značenju (smislu) snova, omaški i neurotskih simptoma; (b) efekti psihoanalitičke terapije - pretpostavke o nesvesnim procesima omogućavaju bolje razumevanje svesnih pojava, predviđanje ponašanja i njegovo menjanje (npr. neurotski simptomi nestaju posle prorađivanja interpretacije o njihovom nesvesnom uzroku); (c) nalazi istraživanja u kojima su eksperimentalno proveravane psihoanalitičke hipoteze o nesvesnim psihičkim procesima i eksperimentalni nalazi o fenomenu posthipnotičke sugestije (Trebješanin, 2005).

Iako je govorio o centralnoj ulozi nesvesnog i nagonskog u psihičkom životu čoveka, Frojd nikada nije tvrdio da svest *nije važna* ili da se psihički život čoveka može objasniti *samo* pomoću seksualnog nagona. To su pojednostavljene i nezasnovane interpretacije psihoanalitičkih teza.

“Raduje me da sam makar jednom istog mišljenja kao moji protivnici“

Odgovarajući na primedbe za „panseksualizam“ i ignorisanje svesnog u tumačenju psihičkog života čoveka, Frojd je pisao: „Psihoanaliza nikada nije zaboravljala da postoje i neseksualne nagonске sile. Ona je i podignuta na jasnom odvajanju seksualnih nagona od *ja-nagona* i tvrdila je, pre svakog prigovora, da neuroze ne proizilaze iz seksualnosti (...) Samo što joj je suđeno da se u prvom redu bavi seksualnim nagonima zato što su oni preko neuroza prenosa bili najpre pristupačni saznanju i što joj je bila dužnost da proučava ono što su drugi propustili.“ (...) „U početku smo skloni da znatno snizimo vrednost kriterijuma svesnosti, pošto se pokazao tako nepouzdanim. Ali na taj način bismo pogrešili (...). Bez svetiljke kvaliteta svesnosti bili bismo izgubljeni u tami dubinske psihologije...“ (Frojd, prema Trebješanin, 2005).

Pojednostavljeno se nekada tumači i Frojdo**v strukturalni model ličnosti**, zasnovan na tri (pod)sistema psihičkog aparata: „idu“, „egu“ i „super-egu“. Frojd je verovao da od ranog detinjstva ličnost čine ove tri mentalne strukture.

Id je prvobitni podsistem ličnosti koji je prisutan od rođenja. Sadrži nasleđem date instinkte (nagone) i povezan je sa somatskim (telesnim) procesima. Predstavlja dinamičko jezgro ličnosti - osnovni je izvor psihičke energije. Jedini cilj kome teži jeste zadovoljenje nagonskih potreba i redukcija neprijatne napetosti nastale poremećajem organske ravnoteže. „Id“ teži neposrednom i direktnom zadovoljenju nagonskih impulsa – u njemu neograničeno vlada **princip zadovoljstva**. Ova instanca ličnosti ne poznaje zakone logike niti moralna pravila. Jedini procesi kojima raspolaže su refleksne aktivnosti (urođene automatske reakcije) i arhaični mentalni procesi kojima se napetost nastoji ukloniti stvaranjem predstave željenog objekta (npr. hrana kod nagona gladi). Ove procese Frojd naziva *primarnim procesima*. Celokupni „id“ je nesvestan – on obuhvata i psihičke sadržaje koji nikada nisu doprli do svesti, kao i *potisnute* sadržaje.

Ego se razvija kao posrednik između „ida“ i spoljašnje realnosti. Primarni procesi ne mogu da obezbede zadovoljenje nagona, već je za to neophodna svrsishodna aktivnost. Upravo je *prilagođavanje realnosti* najvažnija uloga „ega“, koji se rukovodi **principom realnosti**. Proces koji odgovaraju ovoj psihičkoj instanci su *sekundarni procesi* – opažanje, pamćenje, mišljenje, rešavanje problema, itd. Njihov cilj je da se na optimalan (racionalan, konstruktivan) način zadovolje nagonski impulsi. „Ego“ ostvaruje kontrolu nad nagonskim impulsima, određujući gde, kada i kako će biti zadovoljeni. Druga važna uloga je organizovanje i integracija intrapsihičkih procesa i ličnosti u celini. Kao čuvar psihičke ravnoteže, „ego“ neprekidno balansira između „tri surova gospodara“, kako je to slikovito opisvao Frojd: stvarnosti, „ida“ (koji teži

zadovoljenju, „sada i odmah“) i „super-ega“ (koji perfekcionistački teži jedino ispunjenju moralnih zahteva i normi). Zato se snaga „ega“ odnosi na adaptivnu i integrativnu sposobnost jedinice.



„Id“ (primarni procesi) i „ego“ (načelo realnosti)

Super-ego nastaje identifikacijom sa roditeljima, koji su predstavnici socijalne sredine, njenih zahteva i zabrana. Ovi moralni zahtevi i zabrane se tokom razvoja *pounutruju*, pa se ne doživljavaju kao spoljašnji ili nametnuti, već kao unutrašnji moralni imperativi. „Super-ego“ se takođe ne rukovodi principom realnosti, već samo strogim moralnim načelima. Sačinjavaju ga tri funkcije: *samoposmatranje*, *savest* (pounutrene roditeljske zabrane) i *ego-ideal* (spolja usađen ideal, savršena slika o sebi s kojom se upoređujemo i koju želimo da dostignemo).

Ovaj podsistem ličnosti odgovoran je za ocenjivanje sopstvenih postupaka, misli i osećanja. Savest ne dopušta pojedincu da učini ili poželi nešto neprihvatljivo, kažnjava ga osudom i *osećanjem krivice* (strah od savesti), ali ga i nagrađuje osećanjem ponosa kada se ponaša u skladu sa usvojenim vrednostima i normama (ego-ideal). U ostvarivanju ovih funkcija, „super-ego“ teži savršenstvu i pritiska realistični „ego“, a pri tome može pokazivati preteranu strogost i krutost.

O „idu“ „egu“ i „super-egu“ ne treba misliti kao o „čovečuljcima“ koji upravljaju ličnošću i ponašanjem (i pri tome se sukobljavaju), niti

kao o tri mehanički odvojena segmenta ličnosti. To su samo termini kojima je Frojd označio **različite psihološke procese** koji se odvijaju po različitim načelima i koji čine funkcionalno jedinstvo.

Po Frojdovom shvatanju dinamike ličnosti, odnos između ove tri strukture obeležavaju česti **sukobi i borba** oko toga koje će načelo funkcionisanja prevladati. Jezgro psihičke dinamike povezano je sa načinom na koji se energija raspodeljuje i koristi od strane „ida“, „ega“ i „super-ega“. Ukoliko, na primer, „id“ zadrži nadzor nad velikim delom energije, ponašanje osobe težiće da bude impulsivno i primitivno, a rigidno i moralizatorsko, ako nadjača „super-ego“. Neprekidni proces razrešavanja ovih konflikata pokretač je razvojne promene, koju Frojd naziva *razvoj ega*.

Čovek kao hidraulični sistem

Na Frojdovu teoriju, kao i na psihologiju XIX veka u celini, uticale su prirodne nauke, a pogotovo fizika i fiziologija. Sledeći prirodnonaučni model mišljenja, Frojd je razvio jedan **mehanicistički model** psihičkog života čoveka, u kome se ličnost posmatra kao dinamički, biološki i fizički (energetski) sistem zavistan od opštih prirodnih zakona.¹² Dinamika psihičkog funkcionisanja počiva na modelu *tenzija-redukcija*. Kada je nagon pobuđen, biološka ravnoteža se narušava i javlja se neprijatna napetost. Organizam nastoji da zadovoljenjem nagonске potrebe povрати ravnotežu i tako otkloni napetost. Time se u osnovi objašnjava i složena „igra“ oko načina raspodeljivanja i korišćenja energije od strane tri podsistema ličnosti (Hol i Lindzi, 1983).

Po Frojdovom shvatanju, nagonски deo („id“) poseduje svu psihičku energiju dostupnu ličnosti. Psihička aktivnost (mišljenje, osećanja, delanje) u osnovi je usmerena na pribavljanje zadovoljstva i izbegavanje neprijatne napetosti i bola. „Ego“ je, videli smo, i razvijen zato što se

¹² Za razliku od toga, Frojdova *klinička teorija* je „lična i humanistička“; „teorija osobe, a ne organizma“ (Klajn, prema Hol i Lindzi, 1983, str. 96).

bez sekundarnih (realističkih, kognitivnih) procesa ne mogu zadovoljiti nagonске potrebe. Složenost čovekove ličnosti i ponašanja – njegova interesovanja, vrednosti, stavove, posvećenost profesionalnim ili ličnim ciljevima, prosocijalne motive, kao i razvoj ljudske civilizacije i društva, Frojd je objasnio **mehanizmom sublimacije**, odnosno „skretanjem energije instinkata u socijalno prihvatljive i kulturno kreativne tokove“ (Hol i Lindzi, 1983, str. 69).

Još jedan ključni pojam psihodinamskog shvatanja ličnosti jeste **potiskivanje**. Frojd je upotrebljavao ovaj termin najpre kao opšti izraz za fenomen psihološke odbrane od *neprihvatljivih afekata i predstava*, da bi kasnije prevladalo značenje po kome je potiskivanje jedan od mnogobrojnih mehanizama odbrane, doduše onaj koji je najčešći i skoro uvek prisutan.

Frojdova teorija psihoseksualnog razvoja

Najveći Frojdov doprinos razvojnoj psihologiji svakako je njegovo tumačenje faza psihoseksualnog razvoja. Po Frojdovom shvatanju (koje je uzburkalo tadašnju naučnu javnost) **seksualni nagon** prisutan je od rođenja. Psihološki razvoj deteta (pod čime je Frojd podrazumevao razvoj ličnosti) neraskidivo je povezan sa razvojem seksualnog instinkta, pa se zato govori o *psihoseksualnom* razvoju.

Kako dete raste, energija seksualnog nagona ili *libido* usmerava se (ulaže, investira) na određene delove tela, što dete doživljava kao telesnu ugodnost. Usmerenost libida na svaku od tih tačaka na telu označava novu fazu u psihoseksualnom razvoju deteta. U svom razvoju deca prolaze **nekoliko faza**, univerzalnim i nepromenljivim redosledom koji je određen nasleđem, tj. sazrevanjem.

Prva godina života obuhvaćena je **oralnim stadijumom**, na kome su usta primarni izvor zadovoljstva i glavna oblast dinamičke aktivnosti. U oralnoj fazi razvoja od presudnog

značaja su iskustva vezana za situaciju *hranjenja*, a glavni izvor prijatnosti su oralne aktivnosti - sisanje, tj. unošenje hrane i grizenje.

U drugoj godini života ulaganje instinktivne energije (libida) se pomera sa usta na anus. Tokom **analnog stadijuma** glavna dinamička oblast vezana je za situaciju *navikavanja na čistoću* i detetovo sticanje kontrole nad glatkim mišićima koji kontrolišu defekaciju.

U periodu od treće do pete-šeste godine libido se pomera na polne organe ili genitalnu oblast. To je **falusni stadijum**, koji se nekada naziva i edipalni ili rani genitalni. Glavna dinamika ovog stadijuma vezana je za razvoj i razrešenje *Edipovog kompleksa*, koji podrazumeva libidinalna ulaganja u roditelja suprotnog pola i agresivna ulaganja u roditelja istog pola. Razrešenje ovog kompleksa, po psihoanalizi, daje pečat celokupnom razvoju pojedinca. U ovoj fazi razvoja formira se i „super-ego“.

Oko šeste godine, dete ulazi u **latentni stadijum** (stadijum mirovanja), koji traje do početka puberteta. Tokom ovog perioda seksualni razvoj je pritamjen (dete slabo manifestuje bilo kakve seksualne preokupacije) i ne pojavljuje se nova oblast telesnog uzbuđenja. Latentni period je doba *sublimacije*: energija seksualnog nagona kanališe se ka intelektualnim delatnostima (učenju, sticanju znanja i veština), kao i ka usvajanju kulturom posredovanih vrednosti i normi ponašanja (moralni i socijalni razvoj).

Fiziološke promene u pubertetu i postizanje polne zrelosti vode ka ponovnom oživljavanju nagonskih težnji, ali i sukoba sa roditeljima. Mladi se postepeno odvajaju od roditeljskih objekata i ovaj odnos zamenjuje se odnosom sa drugim osobama izvan porodice. To označava **početak genitalnog stadijuma** - zrele seksualnosti usmerene ka vršnjacima suprotnog pola, sa krajnjim ciljem reprodukcije. Stvaraju se i jaka prijateljstva sa osobama istog i suprotnog pola (koja mogu biti erotizovana).

Koncept **infantilne seksualnosti** jedna je od najkontroverznijih psihoanalitičkih teza. Frojd

je osporio do tada preovlađujuće mišljenje po kome se seksualni nagon budi tek u pubertetu (dok je priroda malog deteta aseksualna) i detaljno je opisao faze kroz koje prolazi razvoj infantilne seksualnosti. Neki autori smatraju da je otpor prema ovim idejama delom izraz puritanske nespremnosti da se sruši „vekovni mit“ o nevinosti, bespolnosti i anđeoskoj prirodi deteta (Trebješanin, 2005).

U svakom slučaju, često postoje problemi u razumevanju ovog aspekta psihoanalitičkog učenja, a ponekad se i otvoreno pokazuje otpor prema tim idejama. Primeri bliski svakodnevnom iskustvu, međutim, govore u prilog Frojdove teze: buđenje seksualne radoznalosti kod dece, njihova nesputanost u postavljanju „nezgodnih pitanja“, sklonost ka različitim igrama sa seksualnim konotacijama i sl.

U shvatanju manifestacija dečje seksualnosti važno je **decentrirati se od odrasle osobe**, jer upravo ta vrsta centriranosti doprinosi da im se pripíše kvalitet nenormalnog i perverznog. Diskurs psihoanalitičke teorije bilo bi dobro dopuniti, i na neki način relativizovati, uobičajenijim načinom opisivanja psihološke i socijalne dinamike karakteristične za određeni uzrast.

Na primer, kada se kaže da u oralnoj fazi dete sebi pribavlja „oralno autoerotsko zadovoljenje“ sisanjem delova tela, to zvuči prihvatljivije ako se naglasi da je oralna aktivnost jedan od glavnih načina saznavanja stvarnosti u senzomotornom periodu. Psihološka dinamika analne faze lakše se razume u kontekstu navikavanja na čistoću kao prvog imperativnog zahteva koji roditelji (i kultura) upućuju detetu, a samim tim i ispoljavanja agresije, prkosa ili tvrdoglavosti. Konačno, u tumačenju Edipovog kompleksa dobro je naglasiti da „seksualna, tj. libidinalna ulaganja u roditelja suprotnog pola“ nikako nisu istovetna sa seksualnom željom kod odraslih. Da bi se izbegla vulgarna pojednostavljenja, poželjno je Edipalnu dinamiku – emocionalnu ambivalenciju i rivalisanje – povezati sa

sazrevanjem deteta, njegovim narastajućim kompetencijama (i sve težem prihvatanju asimetrije u odnosu na odrasle), kao i sa odvajanjem od roditelja (koje prati svest deteta o tome da ono nije jedini objekt njihove pažnje i ljubavi).

Edipov kompleks

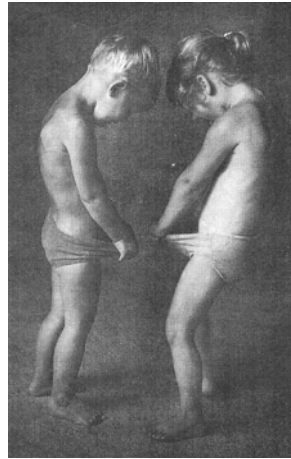
Prema psihoanalitičkom shvatanju razvoja posebno je značajna falusna faza, jer tada dolazi do razvoja i razrešenja Edipovog kompleksa. Razvoj dečaka i devojčica u ovom stadijumu teče odvojenim putevima.

Prvi objekat koji se libidinalno investira kod dece oba pola je **majka**, jer prevashodno ona zadovoljava dečje potrebe (hrani ih, neguje, mazi, grli, ljubi, teši i sl.). Ova ljubav prema majci ima i snažnu *čulnu* komponentu, a od velikog je značaja za potonji psihoseksualni razvoj, jer libido tada prvi put nalazi objekat zadovoljenja izvan sopstvenog tela.

Kao što smo rekli, u falusnom stadijumu, dolazi do libidinalnih ulaganja u roditelja suprotnog pola i agresivnih ulaganja u roditelja istog pola (to znači da, za razliku od dečaka, devojčica prvi objekat ljubavi zamenjuje novim, a to je otac). Edipov kompleks odnosi se upravo na složenu dinamiku ovih odnosa: ljubav prema roditelju suprotnog pola i **ambivalentna osećanja** (ljubavi i neprijateljstva) prema roditelju istog pola, koji se doživljava kao „suparnik“ ili „konkurent“ u borbi za naklonost edipalnog objekta.

Dečak teži ka tome da zauzme mesto svog oca. Otac postaje objekat neprijateljskih osećanja, ali i osećanja zavisti, zbog fizičke snage koju mu dete pripisuje, autoriteta koji ima i činjenice da poseduje majčinu naklonost i ljubav. Dečak počinje da doživljava oca kao suparnika, koji mu „stoji na putu“ i koga bi želeo „da se oslobodi“. Ova osećanja stvaraju dečaku mnogo duševne patnje. Dovoljno je odrastao da zna da se takva osećanja smatraju lošim, a dovoljno mali da veruje da njegovi roditelji uvek znaju šta on misli. Zato živi u strahu da će biti kažnjen i oseća krivicu zbog svojih loših misli. Frojd je ovu složenu dinamiku nazvao *Edipovim kompleksom*,

pozivajući se na starogrčku tragediju u kojoj Edip, kralj Tebe, ne znajući ubija oca i ženi se svojom majkom.



U falusnom stadijumu dečaci postaju svesni da oni, za razliku od devojčica, imaju penis. Emocionalna ambivalencija i neprijateljstvo prema ocu rađaju strah, koji se vezuje za spoznaju anatomske razlike između dečaka i devojčica.

Tako se kod dečaka razvija **kastracioni strah** ili kastraciona anksioznost.

Ovaj strah motiviše ključni proces u razvoju dečaka, a to je **identifikacija sa ocem**. Frojd je definiše kao „napor da se sopstveni ego oblikuje po ugledu na onaj koji je izabran kao model“. Drugim rečima, kod dečaka se razvija jaka želja da ima očeve osobine, da izgleda i da se ponaša kao on. Kroz identifikaciju sa ocem („moram da budem kao tata“) dečak razrešava edipalno neprijateljstvo prema njemu i oslobađa se straha. To je i osnovni mehanizam izgradnje *polnog identiteta*: postajući „kao tata“ dečak i sam postaje moćna, muška figura. Pounutrenjem roditeljskih zabrana i zahteva, formira se „super-ego“.

Psihoseksualni razvojni put **devojčice** manje je razrađen u Frojdovoj teoriji i na izvestan način je predstavljen kao razvoj *ne*-dečaka. U falusnoj fazi devojčice postaju svesne da one nemaju penis. Po Frojdu, ovaj doživljaj anatomske razlike u odnosu na dečake je razočaravajući (traumatski) i oličen je u konceptu **zavisti za penisom**. Dečak se plaši da će izgubiti nešto vredno, ali devojčica je već to izgubila (ona je već kastrirana!), za šta smatra odgovornom svoju majku. Ona napušta svoj prvi objekat ljubavi (majku) i libidinalno investiranje usmerava ka ocu. Ljubav prema

ocu (i drugim muškarcima) pomešana je sa osećanjem zavisti i željom da, bar na posredan način, poseduje „vredni organ“. Kod odrasle žene ova želja zamenjuje se željom za detetom (Hol i Lindzi, 1983, str. 74).

Ovaj proces se, po Frojdu, odigrava se u znaku **neprijateljstva** prema majci. Izvor tog neprijateljstva je u tome što devojčica smatra majku odgovornom za nedostatak penisa. Neprijateljstvo prema majci pojačano je edipalnim ulaganjem u oca, zbog čega se majka doživljava kao suparnica, koja ima sve ono što bi devojčica želela od oca.

Zašto su žene „drugi pol“?

Frojdu se često zamera to što je psihologiju žene utemeljio u devojčicinom razočaravajućem doživljaju anatomske razlike u odnosu na dečaka, odnosno u konceptu *zavisti za penisom*. Čak i ako prihvatimo da Frojd „nije u potpunosti izvodio ženske psihološke karakteristike iz bioloških, konstitucionalnih i anatomske činjenice“, ne može se osporiti da je on „ključ za razumevanje žene nalazio u njenom psihoseksualnom razvoju, a naročito u pomenutoj specifičnosti falusnog stadijuma“ (Trebješanin, 2005, str. 218). Stoga ne čudi što se ženski princip (femininost) u psihoanalizi povezuje sa *pasivnošću i inferiornošću*. Ovakvo tumačenje zanemaruje važnost *socijalnih i kulturnih* faktora, odnosno činjenicu da razlikovanje ženskog i muškog roda nije (samo) biološka datost, već i socijalna konstrukcija. Kako naglašava K. Hornaj, teškoće s kojima se na svom razvojnom putu nosi devojčica su „kulturom određene teškoće“, a njena zavist i nedostatak samopouzdanja vezani su prvenstveno za socijalne i kulturne privilegije koje su oduvek pripadale muškarcima. Zato je pravo pitanje u čemu se prepoznaje *ključni činilac* u shvatanju žene kao „drugog pola“.

Međutim, dok kod dečaka *kastracioni strah* vodi identifikaciji sa ocem i razrešenju Edipovog kompleksa, njegov ekvivalent kod devojčica (zavist za penisom) tek ga priprema. Upravo zbog te razlike (nedostatka motiva koji bi ga „razbio“), devojčica po Frojdu ostaje u Edipovom kompleksu neodređeno dugo i tek ga kasno, a i tada nepotpuno razrešava. Ove

razvojne okolnosti nepovoljno utiču i na proces formiranja „super-ega“ (Trebješanin, 1993).¹³

„Dete je otac čoveka“

Kao što smo pomenuli na početku, Frojd je među prvima isticao važnost razvojnog pristupa u razumevanju ličnosti čoveka. Smatrao je da **rani razvoj** (rana iskustva) imaju ključnu, ako ne i odlučujuću ulogu u procesu formiranja ličnosti. Od iskustava u ranom periodu života u velikoj meri zavisi kakva će se ličnost razviti i kako će se pojedinac ponašati u kasnijem životu. Rano detinjstvo ima presudni značaj jer se tada postavljaju osnove sklopa ličnosti i mentalnog zdravlja, odnosno patoloških obrazaca psihičkog funkcionisanja.

Na svakom stadijumu psihoseksualnog razvoja postoji složena psihička dinamika obeležena frustracijama (osujećenjima) važnih potreba i sukobljavanjem detetovih težnji sa zahtevima fizičke i socijalne stvarnosti (odnos roditelja prema deci).

Ako su frustracije **uvremenjene** i **optimalnog intenziteta** (ako nisu prejake, ali i ako se ne izlazi uvek i odmah u susret detinjim potrebama) dete normalno prelazi iz faze u fazu razvoja, konstruktivno razrešavajući sukobe i razvojne izazove svake faze. Ukoliko su, međutim, osujećenja potreba prejaka (roditelji su suviše strogi i kruti u lišavanju, a afektivni odnos prema detetu nije dovoljno topao), ili ako dete ne iskusi povremene, uvremenjene i blage frustracije (roditelji su suviše blagi i permisivni – skloni popuštanju) detetov psihoseksualni razvoj pratiće manje ili veće teškoće, a ishod razvojnih promena neće biti optimalan.

Frojdovim rečnikom iskazano, u takvim razvojnim uslovima dolazi do **fiksiranosti libida** (energije) za dati stupanj razvoja, tj. određenu zonu tela i psihoseksualnu dinamiku koju ona uključuje. Optimalan tok razvoja omogućava prelazak veće količine energije iz

¹³ Trebješanin, Ž. (1993). *Psihoanaliza: mali leksikon*. Beograd: Plato.

jedne faze u drugu (sa „ostrvcima“ koja ostaju fiksirana, ali ne ometaju dalji razvoj). Ako fiksacija (učvršćenje) zahvati veliki deo energije, onda ostaje manje energije za prelazak u nove faze razvoja i konstruktivno nošenje sa razvojnim izazovima koje one donose.

U **oralnoj fazi** dete je potpuno zavisno od osoba koje o njemu brinu. Beba živi u „stanju svemoći“, u kome su joj zadovoljene sve potrebe, pa su glavna obeležja ove faze *pasivnost* i *zavisnost*. Ključnu ulogu ima način na koji majka zadovoljava dečje potrebe, a pogotovo iskustvo u situaciji hranjenja. Ako libido ostane fiksiran na ovom stupnju, zato što su detetove potrebe bile previše frustrirane ili zato što je dete bilo lišeno frustracija, kod njega će se razviti sledeće osobine: nepoverenje prema drugima i sumnjičavost ili pak snažna zavisnost od drugih; nezajažljivost ili pasivnost; preterani pesimizam ili preterani optimizam i lakovernost; samoljubivost, sarkazam (kao simbolička zamena za grizenje) i sl. Dete fiksirano na oralnom stupnju biće sklono poremećajima apetita (slab ili preteran apetit), grickanju noktiju, i sl.

Ukoliko su **analnoj fazi** roditeljski metodi navikavanja na čistoću bili veoma strogi i rigidni, ili pak previše blagi i permisivni, fiksiranost za ovaj stupanj razvoja kasnije će se ispoljiti u odnosu prema drugima, prema redu i urednosti (ne samo u odevanju i higijeni, već i u načinu mišljenja), prema moralu i poštovanju pravila. Razvije se sindrom osobina poznat pod nazivom *retentivni karakter*: (tvrdoglavost, škrtnost i preterana pedantnost), kao i sklonost ka razvoju opsesivno-kompulzivne neurotske simptomatologije.

Razmotrimo na ovom primeru, kao najčešće navođenom, važnost intelektualnog opreza u razumevanju pomenutih Frojdovih ideja. Bilo bi pogrešno zaključiti da ukoliko roditelji nisu imali stroge zahteve vezane za kontrolisano vršenje nužde, to *sigurno znači* da se kod osobe neće razviti pomenute osobine. Postoje i mnogi drugi činioci u odnosu roditelja prema detetu, ali i u procesu socijalizacije uopšte (npr. u školi, u grupi

vršnjaka) koji mogu usloviti razvoj crta kao što su sebičnost, tvrdoglavost ili opsesivna urednost. To praktično znači da se postojanje pomenutih osobina ličnosti ne može *nedvosmisleno* pripisati karakteristikama navikavanja na čistoću u analnoj fazi razvoja. Takođe, čak i kada bi se metodološki korektnim procedurama utvrdilo da zaista postoji statistički značajna *povezanost* između metoda navikavanja na čistoću u ranom detinjstvu i izraženosti navedenih crta, ne bismo smeli zaključiti da među njima postoji *kauzalna* (uzročno-posledična) veza.

Od uspešnosti razrešenja Edipovog kompleksa u **falusnoj fazi**, zavisi ne samo razvoj određenih osobina ličnosti, već i priroda „super-ega“, sklonost ka razvoju neuroza, ali i kasniji izbor partnera i odnos sa njim.

Dramatičnost Edipovog kompleksa i teškoće u njegovom razrešenju (npr. usled preterano strogog reagovanja roditelja) dovode do razvoja osobina *falusnog karaktera*: sujetnost, hvalisavost, samouverenost (ili nesigurnost i sklonost ka samoponižavanju), energičnost, hrabrost, borbenost (ili kukavičluk i sklonost ka povlačenju), ponositost, drskost i izrazita težnja ka sticanju moći (ili poniznost i sklonost ka potčinjavanju).

Zdravo razrešenje Edipovog kompleksa važno je za uspostavljanje **zrelih partnerskih odnosa**. To podrazumeva odvratanje libidinalnih ulaganja od edipalnog objekta (roditelja suprotnog pola) i usmeravanje ka drugim heteroseksualnim objektima. Roditelj istog pola prihvata se bez rivalstva, ali i bez potčinjavanja.

Fiksiranost u falusnoj fazi i zadržavanje edipalnih svojstava ometaju put ka konačnoj genitalizaciji seksualnog nagona i u kasnijem dobu otežavaju uspostavljanje zrelih heteroseksualnih odnosa. Muškarci napadno ističu svoju muškost, hvale se svojim seksualnim osvajanjima, izrazito su sujetni u pogledu fizičkog izgleda, dok su žene sklone čestim promenama partnera, napadnom flertovanju i uživanju u zavodjenju. Pomenuta ponašanja oba pola najčešće su maska za duboko usađenu nesigurnost.

Najpoznatija manifestacija edipalne fiksiranosti vezana je za izbor partnera: devojke biraju starije muškarce koji liče na njihovog oca, a muškarci su skloni vezivanju sa starije žene i žene sklone majčinskom odnosu prema partneru.

Fiksiranost u ovom stadijumu takođe može voditi ka tome da „super-ego“ zadrži svoja prvobitna svojstva i ostane kruto, strogo, sklonu izazivanju snažnih, iracionalnih osećanja krivice i strepnje (anksioznosti). Mogući, a po Frojdu i verovatni ishod, jeste razvoj **neuroza**, kao neuspešnog pokušaja da se savlada ovaj oblik infantilne seksualnosti i složena ambivalencija Edipovog kompleksa. Frojd ga je zato i nazvao „kompleksom nad kompleksima“ i „jezgrom svake neuroze“ (prema Trebješanin, 1993).

Da li bi Frojd otkrio Edipov kompleks da je živeo na Tahitiju?

U vezi sa Frojdivim objašnjenjem toka psihoseksualnog razvoja i Edipovog kompleksa, može se otvoriti pitanje *sociokulturne uslovljenosti*, a samim tim i *univerzalnosti* ponuđenih tumačenja. Frojd i njegovi sledbenici potekli su iz sociokulturnog miljea za koji su bili karakteristični određen sistem vrednosti, specifičan odnos prema seksualnosti i agresivnosti, norme vezane za kulturno prihvatljive načine njihovog ispoljavanja i kulturno formirane navike i obrasci ponašanja (uključujući i određen način vaspitavanja dece). Pitanje je koliko su i na koji način osobenosti datog sociokulturnog konteksta (zapadna kultura tog vremena, veliki uticaj katoličanstva, pripadnost građanskoj klasi i višim socijalnim slojevima itd.) uticale na psihoanalitičko tumačenje psihičkog života čoveka. Da li su ponuđeni koncepti i principi (npr. potiskivanje seksualnih želja ili Edipov kompleks) jednako relevantni za razumevanje čoveka u drugim kulturama? Koliko uopšte odgovaraju realnom iskustvu pojedinaca u kulturama koje imaju liberalniji odnos prema seksualnosti ili ispoljavanju agresije (npr. u kojima su deca kao i roditelji oskudno odeveni, manje sputani u ponašanju, a seksualni odnos, telesna prisnost, pa i autoerotske radnje nisu predmet strogih zabrana i tabua)?

*

Završavajući prikaz Frojdove teorije, možemo reći da su njene provokativne i inovatorske ideje zaista preokvirile sliku o čoveku i detetu, prirodno izazavši brojne predrasude i otpore. Otkad je, iznevši tvrdnju o postojanju i ključnoj ulozi nesvesnog, Frojd hrabro dobio ljudima: „Vi imate upravo iluziju psihičke slobode i ne biste je se hteli odreći“ (*Uvod u psihoanalizu*, treće predavanje, str. 42), njegovo učenje nailazilo je na brojne i oštre kritike.

Analizirajući izvore snažnog otpora prema psihoanalizi, s kojim se nosio celog svog života, Frojd zaključuje da je on vezan upravo za razobličavanje prijatnih, samoljubivih iluzija u čovekovoju slici o sebi. „Dve grube povrede svoga naivnog samoljublja moralo je čovečanstvo pretrpeti od nauke“ kaže Frojd aludirajući na Kopernikovo otkriće o tome da zemlja nije središte Vasiona i Darwinova biološka istraživanja koja su ukazala na životinjsko poreklo čoveka. (...) „Ali treću i najosetljiviju povredu ima ljudsko ludilo veličine da iskusi od današnjeg psihološkog istraživanja koje našem „ja“ hoće da dokaže da ono nije gospodar čak ni u sopstvenoj kući... (osamnaesto predavanje, str. 266-267).

Neke od primedbi koje se upućuju na račun psihoanalize snažno su *vrednosno obojene*. Često se može čuti da je psihoanalitička slika o čoveku „suviše mračna“, „pesimistička“, ali i „dekadentna i cinična“; da poriče sve hrišćanske i humanističke vrednosti govoreći o čoveku kao „pohotnom, sebičnom, okrutnom biću“ kojim vladaju slepe nagonске sile i egoistička potreba da sebi pribavi zadovoljstvo po svaku cenu (Trebješanin, 2005, str. 73-74).

U oceni psihoanalize treba razdvojiti *vrednosni sud* o ljudskoj prirodi od zaključaka zasnovanih na istraživanju. Psihoanalitičke ideje ne mogu se odbaciti (niti prihvatiti) zato što slika koju stvaraju o čoveku nije u skladu sa onim kakvi verujemo da ljudi jesu ili kakvi bi *trebali da budu*. Neophodno je proceniti na čemu su i koliko te ideje zasnovane, a onda smo opet u domenu racionalne – teorijske i empirijske argumentacije.

No, u jednom je psihoanaliza nedvosmisleno uspela: kao teorija i kao praksa (psihoterapija), uputila je čoveku izazov da upozna sebe, jer se bekstvo od autentičnih potreba završava bolešću; da izgradi konstruktivne i zrele načine njihovog zadovoljenja, uz zdravu integrisanost u društvenu zajednicu.

Eriksonova teorija psihosocijalnog razvoja

Erik Erikson (1902-1994) bio je Frojđov učenik. Njegova teorija psihosocijalnog razvoja jedan je od primera savremenijih psihodinamskih koncepcija koje proističu iz Frojđovog učenja, ali posvećuju više pažnje temama koje u klasičnoj psihoanalizi nisu bile dovoljno razrađene.¹⁴



Erikson sa suprigom

U zasnivanju svog shvatanja razvoja Erikson je kombinovao saznanja iz psihoanalize, antropologije i umetnosti. Bavio se emocionalnim i socijalnim razvojem, polazeći od Frojđovog učenja o postojanju kvalitativno različitih stadijuma razvoja kroz koje dete prolazi određenim i nepromenljivim redosledom. Erikson je razradio i razvio Frojđovo shvatanje o značajnoj ulozi ranih iskustava deteta i kvaliteta njegovih emocionalnih i socijalnih odnosa.

¹⁴ Neke od tih tema su, npr. uloga „ega“ i svesnih psihičkih funkcija u razvoju (ego-psihologija); priroda i značaj interakcije deteta sa bitnim osobama iz njegove socijalne sredine (teorija objektnih odnosa), uloga procesa separacije-individuacije (teorija Malerove), itd.

Pozivajući se na podatake o razvoju dece iz različitih kultura, Erikson je naglašavao da i **sociokulturne osobnosti** zajednice u kojoj deca rastu imaju značajnu ulogu u njihovom razvoju (Erikson, 1963).¹⁵ Zato se njegova teorija i naziva teorijom *psihosocijalnog razvoja* deteta (verovatno je zato imala brojne pristalice i među autorima koji nisu psihodinamske orijentacije).

Osim kroz naglašavanje uticaja sociokulturnih faktora razvoja, Erikson je proširio psihoanalitičku teoriju razvoja i **novim istraživačkim metodama** - sistematskim posmatranjem dece, kros-kulturalnim istraživanjima (komparativnog tipa) i psihoistorijama (analizirao je psihološki razvoj istaknutih pojedinaca, poput Martina Lutera ili Mahatme Gandija, zasnivajući svoje zaključke na postojećim istorijskim spisima, dokumentima i izveštajima drugih autora).

Erikson je razvio i nadgradio mnoge od Frojđovih ideja o razvoju, uključujući značaj ranog detinjstva za formiranje ličnosti, postojanje tri osnovne psihološke strukture („id“, „ego“ i „super-ego“), postojanje nesvesnog i značaj nagonskih pokretača. Međutim, Erikson je smatrao da **potraga za identitetom** predstavlja osnovni problem celoživotnog razvoja čoveka.

Identitet, razvojni zadatak, kriza

Identitet je doživljaj suštinske istovetnosti i kontinuiteta tokom vremena (između onoga što smo bili u detinjstvu, što smo danas i što ćemo biti u budućnosti). Prema Eriksonu, osećanje **ličnog identiteta** zasnovano je na zapažanju samoistovetnosti i neprekidnosti našeg postojanja u vremenu i prostoru, ali istovremeno i na opažanju činjenice da drugi to uočavaju i priznaju. Po Eriksonovom shvatanju, identitet je *socijalno posredovan*: on se gradi kroz socijalne odnose i u velikoj meri zavisi od

¹⁵ Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York, Norton.

mišljenja osobe o tome kako je drugi vide i ocenjuju.

Za razliku od Frojda, Erikson je video proces formiranja identiteta kao proces koji traje **celog života**. Na svakom stadijumu se nadograđuju, razrađuju i preoblikuju postignuća prethodnog stadijuma. Tokom celog života, pojedinac se pita „Ko sam ja?“ i na svakom stadijumu života dolazi do delom drugačijeg odgovora (Erikson, 1963).

Pri definisanju **stadijuma psihosocijalnog razvoja**, Erikson je pošao od Frojdovih stadijuma psihoseksualnog razvoja. Međutim, dok se Frojdovi stadijumi razvoja završavaju adolescencijom, Erikson je pretpostavio da ljudski razvoj prolazi kroz osam stadijuma i da traje tokom celog života. Eriksonova periodizacija razvoja odnosi se, dakle, na celokupan životni ciklus (u Prilogu 1. dat je kompartivni pregled Frojdovih i Eriksonovih stadijuma razvoja).

Erikson je takođe smatrao da je za svaki stadijum karakterističan određeni **razvojni zadatak** (shvaćen šire nego kod Frojda), koji osoba rešava sa manje ili više uspeha. Bez obzira na ishod u rešavanju tog osnovnog razvojnog zadatka, osoba prelazi na sledeći stadijum i suočava se sa sledećim razvojnim zadatkom. Osobe koje ne reše dati razvojni zadatak na zadovoljavajući način, nastavljaju da se sa tim „bore“ i kasnije u životu.

Na svakom stadijumu razvoja (tj. u rešavanju svakog razvojnog zadatka) dolazi do izvesnih teškoća i prolaznih neuspeha u formiranju stabilnog identiteta, što Erikson naziva **krizama**. Novi stadijum razvoja uvek je *izazov i potencijalna kriza*, usled promene perspektive i prelaza iz jedne uspostavljene ravnoteže u drugu. Krize su periodi velike ranjivosti, ali i povećanih potencijala za razvoj. Razvoj se i odvija preko kriza, koje su istovremeno i šansa i rizik. Posle prebrođene krize pojedinac izlazi iz nje sa povećanim osećanjem unutrašnjeg jedinstva, sa više smisla za dobro rasuđivanje i uvećanom sposobnošću da „čini dobro“, prema sopstvenim standardima i standardima njemu značajnih osoba (Trebješanin, 1993, str.75).

Erikson posebno naglašava **socijalni i kulturni kontekst** u kome se razvoj odvija i u kome ponašanja pojedinca zapravo dobijaju određeni smisao. Na svakom stadijumu razvoja otvaraju se nove mogućnosti razvoja i sve širi kontakti osobe sa socijalnim institucijama i kulturnom praksom date zajednice. Sticanje novih veština povratno, podiže zahteve koje socijalna sredina postavlja pred pojedinca (novi, teži razvojni zadaci). Svaka kriza nudi osobi „niz mogućnosti“ za nove načine doživljavanja i interakcije sa svetom. Ove mogućnosti oblikovane su odnosom sa drugim osobama, uključujući osobe koje pripadaju porodici i rodbini, vršnjake, nastavnike, mentore, kolege, šefove, itd. Važna je i kultura, koja određuje interpretativna sredstva i oblike socijalnih situacija u okviru kojih se prorađuju krize i njihovo rešavanje.

Stadijumi psihosocijalnog razvoja

Kao što smo rekli, psihosocijalni razvoj pojedinca se, po Eriksonu, proteže na čitav životni ciklus i obuhvata osam stadijuma.

Prvi stadijum u razvoju odvija se tokom prve godine života i obeležen je **sticanjem osnovnog poverenja** naspram nepoverenja. Ukoliko osobe koje brinu o detetu (u prvom redu majka ili osoba u toj ulozi) umeju da prepoznaju detetove potrebe i da ih na adekvatan način zadovolje, dete će imati doživljaj sigurnosti – da je okruženo brigom i negom koje su mu dostupne uvek kada mu je to potrebno. Kao posledica ovakvog iskustva kod deteta se javlja *osnovno poverenje*, koje se u ponašanju manifestuje kao miran san, dobar apetiti i opšte stanje opuštenosti. Postojanost ovakvog iskustva razvija kod deteta osećanje da se može osloniti na svoju okolinu, da joj može verovati, što posledično utiče na razvoj *osećanja samopouzdanja* i vere u sebe.

Drugi stadijum odvija se tokom druge godine života i obeležen je **sticanjem autonomije** naspram stida i sumnje. Na ovom stadijumu, dete je sve nezavisnije od odraslih (zahvaljujući

prohodavanju, motoričkom i saznajnom razvoju), pokazuje inicijativu, a istovremeno je izloženo zahtevima sredine koji podrazumevaju kontrolu nad njegovim ponašanjem. Dete uči šta se od njega očekuje, koje su njegove obaveze i privilegije, ali i ograničenja u izvršavanju obaveza i uživanju u privilegijama. S jedne strane, od deteta se traži prihvatanje autoriteta i kontrole, a s druge, uspostavljanje određenih oblika samokontrole. Ostvarivanje ovog razvojnog zadatka razvija kod deteta *osećanje ponosa*, dok su osećanja *stida i sumnje* posledica neuspeha, praćenog ponavljanim pokušajima odraslih da se dete obuzda i primenom strožih metoda kontrole.

Treći stadijum razvoja odvija se od treće do pete-šeste godine, a karakteriše ga **razvoj inicijative** naspram osećanja krivice. Dete je usmereno i ambiciozno u svojim aktivnostima, brzo i lako uči, nastojeći da realizuje svoje planove. Glavna aktivnost je *igra*, kroz koju dete demonstrira svoje razumevanje uloga odraslih, „projektuje“ budućnost i svrhovito planira. Negativan razvoj u ovom stadijumu prati razvoj osećanja krivice, koje se oličava u sklonosti da se kroz ceo život igraju uloge i sakriva autentična ličnost.

Četvrti stadijum razvoja poklapa se sa periodom polaska u školu, a karakteriše ga **izgradnja odgovornosti** i marljivosti naspram osećanja manje vrednosti (inferiornosti). Dete postaje spremno i sposobno da ozbiljno radi i uči, da saraduje sa drugima (decom i odraslima), da savlađuje razne veštine, da pomaže odraslima... Neuspeh u ostvarivanju ovog razvojnog zadatka povezan je sa neadekvatnim odnosom sredine. Ako okolina ne pokaže detetu da primećuje i uvažava njegov trud i rezultate koje postiže (pogotovo ako ih potcenjuje), kod njega se razvija osećanje inferiornosti i neadekvatnosti, koje ga može pratiti čitavog života (to je jedan od razloga zbog koga je školovanje velika prekretnica u životu deteta).

Tokom puberteta i mladalaštva odvija se faza razvoja koju je Erikson nazvao fazom **oformljenja identiteta** naspram zbrke (konfuzije) identiteta. U ovom periodu burnog razvoja dostiže se zrelost u mnogim oblastima razvoja (fizički, intelektualni, socijalni). To je period pravljenja planova i preuzimanja odgovornosti za vlastiti život, ali i doživljavanja pritisaka od strane društva, posebno roditelja. Mlada osoba nalazi se pred najtežim zadatkom da razreši ambivalenciju u odnosu prema okolini i svetu odraslih, kao i da izgradi osećanje ličnog identiteta, zasnovano na zdravoj integrisanosti u socijalnim grupama kojima pripada. Teškoće i patnja prirodno prate ovaj proces, a neuspeh u ostvarivanju tog razvojnog zadatka čini da mlada osoba (p)ostane zbunjena u vezi toga ko je i šta želi da postigne i uradi u svom životu.

Šesti stadijum obuhvata ranu zrelost, u kojoj mladi ljudi nalaze stalnog partnera i imaju u vidu zasnivanje porodice, zbog čega je Erikson i naziva fazom **intimnosti naspram izdvojenosti**. Zrela emocionalnost i seksualnost ogledaju se u uvažavanju uzajamnosti, kao i u uspostavljanju bliskosti i intimnosti u odnosu sa drugim. Rizik koji nosi ova faza razvoja jeste nespremnost mlade osobe da se prepusti intimnosti - nedostatak hrabrosti da se sa poverenjem približi drugoj osobi, zbog ranjivosti i straha od povređivanja. Bez ove spremnosti ne mogu se ostvariti prava bliskost i osećanje međusobnog razumevanja, što za posledicu ima osećanje izolovanosti od drugih (ne samo od osoba suprotnog pola).

Najveći deo životnog ciklusa obuhvata faza **stvaranja naspram zastoja**. U srednjem životnom dobu pred osobom stoji zadatak stvaranja porodice, odgajanja potomstva, izgradnje karijere. Razvija se posebna prijemčivost za staranje o drugima (najčešće o deci, ali i roditeljima, saradnicima na poslu, poslovnim idejama). Neuspeh u ostvarivanju zadataka ove faze vodi ka razvoju osujećujućeg doživljaja zastoja i stagniranja.

Doba starosti obeležava postizanje **integriteta naspram očajanja**. Uspeh u savladavanju razvojnih zadataka u prethodnim fazama razvoja vodi pojedinca ka spoznaji (doživljaju) da u njegovom životu postoje *red i smisao*, kao i prema osećanju privrženosti vlastitom životnom stilu i zadovoljstvu sobom. Negativan pravac razvoja oličava *očajanje* zbog promena u fizičkom izgledu i sposobnostima, zbog pogrešno izabranog životnog stila, kao i zbog suočavanja sa smrću.

*

Rezimirajmo psihodinamski pristup po ključnim pitanjima razvojne psihologije (videti na str. 14-15).

1) **Priroda razvojnih promena.** Po Frojdu i Eriksonu razvoj podrazumeva diskontinuitet, niz kvalitativnih transformacija. U psihoseksualnom, tj. psihosocijalnom razvoju pojedinac prolazi niz faza, univerzalnim i nepromenljivim redosledom (slično kao u Pijažeevoj teoriji stadijuma kognitivnog razvoja).

2) **Faktori razvoja.** Frojdovo naglašavanje bioloških, genetski datih, nagonskih osnova ponašanja i razvoja, svrstava ga u teoretičare biološko-maturacionističkog pristupa. Međutim, u tumačenju individualnog razvoja, Frojd je odbacio potpuno nativističko shvatanje, pripisujući značajnu ulogu sredinskim faktorima, pogotovo ranom iskustvu u porodici. Uloga socijalne i kulturne sredine, ali i aktivnosti jedinke, još više je naglašena u Eriksonovoj teoriji razvoja, koja se stoga može smatrati interakcionističkim shvatanjem razvoja.

3) **Individualne razlike.** Psihodinamske teorije opisuju *opšte zakonitosti* razvoja, zanemarujući individualne razlike. Njih ne zanimaju individualne razlike među decom, već opšti obrasci socio-emocionalnog funkcionisanja tokom različitih uzrasta, odnosno stadijuma života.

Prilog 1: Frojdovi stadijumi psihoseksualnog razvoja i Eriksonovi stadijumi psihosocijalnog razvoja

Približni uzrast	Frojd	Erikson
Prva godina	<i>Oralni stadijum:</i> Usta su centar prijatnih senzacija (dok beba sisa i grize) i psihoseksualne dinamike.	<i>Poverenje naspram nepoverenja:</i> Beba uči da veruje drugima ili da im ne veruje
Druga godina	<i>Analni stadijum:</i> Anus je centar prijatnih senzacija (dok beba uči da kontroliše pražnjenje) i dinamike.	<i>Autonomija naspram stida i sumnje:</i> Deca uče da “vežbaju” svoju volju i da se kontrolišu ili postaju nesigurna i sumnjičava da mogu sama da urade neke stvari.
Od 3. do 5-6. godine	<i>Falusni stadijum:</i> Deca razvijaju genitalnu radoznalost, a glavna dinamika vezana je za razvoj i razrešenje <i>Edipovog kompleksa</i> (libidinalna ulaganja u roditelja suprotnog pola i agresivna ulaganja u roditelja istog pola).	<i>Inicijativa naspram krivice:</i> Deca uče da iniciraju sopstvene aktivnosti i uživaju u svojim postignućima ili osećaju krivicu zbog svojih pokušaja da postanu nezavisna.
Od 6-7. godine do puberteta	<i>Latencija (mirovanje):</i> Seksualni porivi su potisnuti; deca su usmerena na učenje i ovladavanje veštinama.	<i>Odgovornost naspram inferiornosti:</i> Deca uče da budu kompetentna i efikasna u aktivnostima koje drugi cene ili se osećaju manje vrednom.
Adolescencija (pubertet i mladalaštvo)	<i>Genitalni stadijum:</i> Buđenje seksualnih želja, razvoj genitalne (zrele) seksualnosti usmerene ka vršnjacima suprotnog pola, sa krajnjim ciljem reprodukcije.	<i>Identitet naspram zbrke uloga:</i> Igradnja ličnog identiteta zasnovanog na zdravoj integraciji u socijalnim grupama kojima mlada osoba pripada ili konfuzija u vezi identiteta i uloga.
Rana zrelost		<i>Intimnost naspram izolacije:</i> Mlade odrasle osobe nalaze životnog saputnika, ostvaruju intimnost i bliskost ili se izlažu usamljenosti i izolaciji.
Srednje doba		<i>Stvaranje naspram stagnacije:</i> Odrasli su produktivni u svom poslu i podizanju potomstva ili se izlažu stagnaciji.
Starost		<i>Integritet naspram očaja:</i> Stari ljudi osmišljavaju pređašnje iskustvo i doživljavaju da je njihov život bio smislen ili očajavaju nad neostvarenim ciljevima i pogrešno provedenim životom.

ETOLOŠKI PRISTUP RAZVOJU

Jedan od pristupa u savremenoj razvojnoj psihologiji je etološki pristup – istraživanje razvoja iz **evolucionih perspektive**.¹⁶ Istorijski koreni ovog pristupa vezani su za Darwinovu teoriju evolucije i njegove ideje o adaptivnoj vrednosti ponašanja. Etolozi, dakle, posmatraju čoveka i njegov razvoj u mnogo širem kontekstu nego zastupnici drugih pristupa.

Prema etolozima, ponašanje jedinke određeno je neposrednim i evolucionim uzrocima. **Neposredni uzroci** su očigledniji i uključuju svojstva sredine u kojoj se pojavljuje dato ponašanje, nedavna iskustva i stanje u kome se jedinka nalazi (npr. glad, umor, bes). **Evolucionni uzroci** ponašanja su manje očigledni i teže opažljivi, ali izuzetno važni. Evoluciono determinisana ponašanja nisu korisna samo za jedinku, ona služe i opstanku i produženju vrste.

Za razumevanje ponašanja jedinke neophodno je uzeti u obzir i neposredne i evolucionne faktore. Na primer, da bi se objasnilo pravljenje brana kod dabrova, moraju se uzeti u obzir i neposredne okolnosti (poput raspoloživosti plena ili prikladnog „građevinskog materijala“), ali i evolucionni faktori, koji su uticali tokom razvoja ove životinjske vrste (npr. klima ili teren na kome se razvilo ponašanje dabrova koje je bilo uslov opstanka vrste).

Etologe prvenstveno zanimaju **urođena ponašanja** jedinki različitih vrsta i genetski zasnovani mehanizmi ponašanja i razvoja. Po njima, gotovo sva urođena ponašanja imaju sledeće četiti karakteristike: (1) *univerzalna su za sve pripadnike date vrste*; (2) *ne zahtevaju učenje*; (3) *stereotipna su* – odvijaju se uvek na isti način, jer predstavljaju biološki programirane reakcije na vrlo specifične draži

iz sredine; (4) *pod minimalnim su uticajem sredinskih faktora* (kratkoročno gledano, jer pritisci prirodnog odabiranja utiču na njih tokom generacija). Brojni primeri ovakvih ponašanja identifikovani su kod gotovo svake poznate vrste, od reakcije kljucanja kod pilca, preko okupljanja antilopa u krda, do pravljenja mravinjaka kod mrava.

Etologe posebno zanimaju složeniji obrasci urođenih ponašanja, poput niza reakcija koje izvode pauci pletući mrežu, dabrovi praveći branu ili medvedi brinući se za svoje potomstvo (ovi „obrasci uobičajenog ponašanja“ nekada su se nazivali „rigidni obrasci ponašanja, ali se pokazalo da nizovi reakcija koji ih čine i nisu toliko rigidni).



Graditeljske aktivnosti dabrova

U vezi sa obrascima uobičajenog ponašanja otvara se pitanje njihove relevantnosti za ljudsko ponašanje i razvoj čoveka. Etolozi smatraju da, iako su neki aspekti ljudskog ponašanja nesumnjivo rezultat procesa učenja, to ne odbacuje mogućnost da su drugi aspekti ponašanja pod kontrolom urođenih evolucionih procesa. Drugim rečima, da su određeni adaptivnom funkcijom – korisnošću za opstanak jedinke i produžetak vrste.

Kada je reč o metodološkim karakteristikama ovog pristupa, većina etoloških istraživanja uključuje posmatranje ponašanja jedinki u **prirodnom okruženju**. Na taj način moguće je ispitati tipične, ekološki validne manifestacije ponašanja. Međutim, etološka istraživanja takođe se vrše i u strukturiranim okruženjima u kojima istraživač može kontrolisati uslove i podvrgnuti ponašanje životinja različitim

¹⁶ Prikaz opštih odlika etološkog pristupa zasnovan je na: Vasta, R. Haith, M. i Miller, S. (1997). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap, kao i na Jerković i Zotović (2005).

eksperimentalnim proverama. Ovakav pristup potreban je za identifikaciju ključnih varijabli (faktora) koji kontrolišu ponašanje.

Lorencova istraživanja

Etologija je naučno priznanje prvi put ostvarila tridesetih godina XX veka, radom dvojice pionira ovog pristupa: Konrada Lorenca (K. Lorenz, 1903-1989) i Nika Tinbergena (N. Tinbergen, 1907-1989). Obojica su bili zoolozi i u svojim prvim istraživanjima isključivo su se bavili životinjskim vrstama. Uprkos tome, njihova istraživanja postavila su temelje za primenu etoloških principa u proučavanju ljudskog razvoja.

Lorenc je detaljno istraživao fenomen **utiskivanja**, koji je još u XIX veku opisao Spalding. Utiskivanje se prvenstveno sastoji u vezivanju urođene reakcije praćenja za prvi pokretni objekt u životu mladih (obično je to njihova majka).

Reakcija praćenja je urođena reakcija, koja se javlja kod nekih vrsta ptica (pačiči, pilići, guščići). Međutim, izbor objekata koji će se pratiti naučen je u prvim danima života. Lorenc je gušćice izlegao u inkubatoru. Prvi pokretni objekt koji su mogli da opaze bio je sam Lorenc. Kasnije su guščići pratili njega, a ne ženku svoje vrste. U udžbenicima se često pojavljuje slika čoveka koji se "gega" kroz polje sa gušćijom kolonom iza sebe (videti sliku na str. 18). Termin „utiskivanje“ (engl. imprinting) ukazuje na to da "slika" majke ili nekog drugog objekta ostaje trajno fiksirana ili utisnuta u nervni sistem mladih, tako da oni slede samo taj i nijedan drugi objekat.

Lorenc je otkrio da se utiskivanje odigrava u jednom kratkom vremenskom intervalu (u prvim danima od izleganja), koji je nazvan **kritični ili senzitivni period**. Sve što je potrebno za utiskivanje jeste da mladi organizam bude u pravo vreme (tokom kritičnog perioda) *izložen* određenim dražima. Ako taj period prođe, utiskivanje se neće javiti. Lorenc je takođe utvrdio da je veza stvorena utiskivanjem trajna (ireverzibilna).

On navodi slučajeve ptica koje su, u prvim danima života, odgajane ljudskom rukom. U zreloj dobi, one su pokazivale "ljubavno ponašanje" prema čoveku, a ne prema jedinkama svoje vrste.

Lorenc je verovao je da je ova jednostavna reakcija praćenja povezana sa privrženosti koja se razvija između novorođenčeta i roditelja. Kasnija istraživanja potvrdila su da se utiskivanje ne manifestuje samo u praćenju utisnutih objekata, već i u razvoju snažne **privrženosti** prema njima. Mladi organizam ih preferira u situaciji izbora (čak i kada bira između utisnutog objekta i jedinke svoje vrste), oseća njihovo prisustvo kao nagradu, a u opasnim situacijama im se „obraća“ za zaštitu.

Prepoznate su dve **adaptivne funkcije** utiskivanja: (1) u prirodnim uslovima utiskivanje *obezbeđuje blizinu* mladih sa majkom, a time fizičku zaštitu i pomoć u ishrani, i (2) utiskivanje je mehanizam za identifikaciju sopstvene vrste – pošto je prvi pokretni objekt koji mladi opažaju obično njihova majka, utiskujući se na taj objekt mladi upoznaju bitne perceptivne osobine sopstvene vrste i stiču osnovu za kasnije adekvatno socijalno i seksualno ponašanje.

Neki naučnici, poput Bolbija (Bowlby), pronašli su sličnosti između utiskivanja kod ptica i fenomena **afektivne vezanosti** (attachement) kod sisara. Upravo sa tumačenjem afektivne vezanosti započinje najznačajnije poglavlje u razvoju etološkog pristupa ljudskom razvoju.

Objašnjenja afektivne vezanosti

Na uzrastu između 7 i 9 meseci razvija se novi kvalitet emocionalne veze između dece i roditelja (ili osoba koje se o njima staraju). Bebe počinju da pokazuju uznemirenost ako su odvojene od roditelja, a sreću i zadovoljstvo kada su ponovo sa njima. Dok se igraju, bebe rado slušaju majčin glas ili je gledaju. Ovu vrstu emocionalne veze psiholozi nazivaju **afektivna vezanost**, a objašnjenje kako ona

nastaje predstavlja jedan od najvećih izazova za razvojne psihologe.

Činjenica da sva deca u približno isto vreme postaju uznemirena pri odvajanju, bez obzira na razlike u socijalnim iskustvima, govori u prilog tome da je afektivna vezanost **univerzalno svojstvo razvoja**. Ova mogućnost otvorila je živu raspravu o evolucionim uzrocima afektivnog vezivanja i uticaju kvaliteta afektivne vezanosti na kasniji razvoj.

Raspravom o prirodi i uzrocima afektivne vezanosti dominirala su **tri glavna objašnjenja**: Frojdova pretpostavka da odojče postaje afektivno vezano za osobu koja zadovoljava njegovu potrebu za *hranom*; Eriksonova ideja da se odojče vezuje za osobu kojoj može *verovati* i Bolbijeva, donekle slična pretpostavka, da se odojče afektivno vezuje za osobu koja joj pruža pouzdan *oslonac* za istraživanje sveta.



Psihodinamska objašnjenja afektivne vezanosti. Proces afektivnog vezivanja ima značajnu ulogu u Frojdovoj teoriji razvoja. On je smatrao da rana interakcija između deteta i roditelja postavlja *obrazac* za kasniji socijalni razvoj i razvoj ličnosti. Verovao je da su ljudska bića, kao i drugi organizmi, velikim delom motivisana biološkim nagonima, kao i da je traženje zadovoljstva (zadovoljenje nagona) osnovni princip opstanka. Tokom oralne faze deca se afektivno vezuju za osobe *koje ih hrane* i tako zadovoljavaju nagon gladi. Pošto majke obično hrane decu, majka obično postaje i osoba za koju je dete prvo vezano. Frojd je verovao da afektivna vezanost za majku ima ključnu ulogu u razvoju deteta, jer odnos sa

njom postaje „prototip” ili obrazac kasnijih emocionalnih veza sa drugima.

Frojdova teorija ranog afektivnog vezivanja naišla je na brojne probleme. Kao što ćemo kasnije opisati, istraživanja nisu podržala njegovo tumačenje po kome je redukcija nagona gladi uzrok afektivnom vezivanju. Takođe, Frojdova teorija nije uspeła da objasni zašto deca, u drugoj polovini prve godine života, sve češće postaju uznemirena kada su odvojena od majke.

Erikson je dao uverljivije objašnjenje afektivne vezanosti, iako i dalje u frojdovskoj tradiciji. Konflikti koji, po Eriksonu, prate razvojne zadatke karakteristične za prva dva stadijuma, daju moguće objašnjenje za porast anksioznosti kod dece kada se odvoje od majki. Tokom prvog stadijuma razvoja bebe moraju da razviju poželjnu ravnotežu između poverenja i nepoverenja (kao da odgovaraju na pitanja - Da li će mama doći kada je pozovem? Mogu li da joj verujem da će brinuti o meni?). Po Eriksonovom shvatanju, deca postaju afektivno vezana za osobe koje su *pouzdan* „zastupnici“ njihovih potreba, prema kojima su razvili osećanje *poverenja*. Kada bebe steknu poverenje u svoje staratelje, (obično tokom druge godine), ulaze u drugi stadijum razvoja, u kome jača njihova potreba za *nezavisnošću*. One prestaju da budu uznemirene tokom kratkih odvajanja, jer shvataju da će se njihov staratelj vratiti.

Bolbijevo evoluciono objašnjenje

Džon Bolbi (John Bowlby), britanski psihijatar psihoanalitičar, prvi je privukao razvojne psihologe evolucionom objašnjenju ljudskog razvoja. Lorenc je već četrdesetih godina XX veka sugerisao kako bi telesne karakteristike beba, poput oblika glave i zvuka plača, mogle služiti kao draži koje majke podstiču na pružanje nege. Slično tome, razvojni psiholozi nisu imali problema da prihvate evoluciono tumačenje ranih refleksnih ponašanja odojčeta (u smislu njihove adaptivne vrednosti za našu vrstu).

Uprkos tome, smatra se da je naučna primena etološkog modela na dečji razvoj započela 1969. godine, kada je Bolbi objavio prvu od tri knjige o toj temi (Bowlby, 1969, 1973, 1980).¹⁷ Odbijanje da se na ljudsko ponašanje gleda na bilo koji drugi način osim kao svesno i namerno, jedan je od razloga zbog koga psiholozi nisu ozbiljno razmatrali primenu etoloških načela sve do šezdesetih godina XX veka.

Nakon drugog svetskog rata mnoge javne službe bavile su se problemima male dece koja su, zbog ratnih dešavanja, ostala uskraćena za normalnu majčinsku negu, kao i posledicama takvog **afektivnog lišavanja**. Svetska zdravstvena organizacija tražila je od Bolbija da sprovede istraživanje o psihološkim problemima dece koja su bila odvojena od svojih porodica i zbrinuta u ustanovama.

Bolbi je pregledao izveštaje iz bolnica, vrtića i sirotišta, o deci koja su ili izgubila roditelje ili bila od njih dugo odvojena. Utvrdio je da su u različitim izvorima opisani slični nizovi ponašanja. Na početku, kada su odvojena od majki, deca bivaju izbezumljena strahom. Plaču, besne, i pokušavaju da izbegnu svoje okruženje. Zatim prolaze kroz fazu očajanja i depresije. Ako se separacija nastavi i ne formira novi stabilan odnos, ova deca postaju nezainteresovana za druge ljude. Bolbi je ovo stanje nezainteresovanosti nazvao *afektivna odvezanost*.

U pokušaju da objasni uznemirenost male dece kada se odvoje od roditelja, Bolbi je usvojio široku **evoluciju perspektivu**. Njegova teorija uklopila je tadašnja saznanja o interakciji majki i mladunčadi kod čovekolikih majmuna. Period mladunčeta kod ovih primata traje vrlo dugo. Pošto su mladunci relativno ranjivi i bespomoćni, da bi preživeli, oni moraju ostati blizu svojih majki. Suprotan potrebi za **sigurnošću** je poriv za *istraživanjem*

i igrom, aktivnostima koje mladunce odvođe od majki.

Između sigurnosti i istraživanja

Tokom druge godine života, deca svuda pronalaze novine i izvore uzbuđenja. Šetnja do prodavnice na uglu sa jednoipogodišnjim detetom može trajati večno. Svaki korak predstavlja novo i interesantno mesto za istraživanje: čep od flaše, pukotine u trotoaru, geganje goluba – sve zahteva skretanje s puta i pažljivo ispitivanje.

Međutim, stvari koje privlače bebe mogu kod njih izazvati i opreznost, pa i strah. Za odojčad, brundanje kola, nepoznati ljudi i novi objekti često su zastrašujući isto koliko i fascinantni. I zainteresovanost i strah moraju se držati u granicama, dok odojče istražuje i uči o svetu. Mladunci ne mogu ceo život ostati vezani za majku, ali ne mogu ni dugo preživeti ako prerano sami odlutaju. Istraživanja na majmunima i ljudima otkrivaju kako se stvara i održava ravnoteža između istraživanja i sigurnosti, na način koji omogućava razvoj. Ključni element ove ravnoteže je emocionalna vezanost.

Bolbi je pretpostavio da mora postojati neki mehanizam koji obezbeđuje ravnotežu između potrebe mladunčeta za sigurnošću i njegove potrebe za istraživanjem. Nazvao je ovaj mehanizam **afektivno vezivanje**, pretpostavivši da on radi slično termostatu peći. U termostatu, prekidač je podešen da pali peć kad god temperatura padne ispod podešenog minimuma. Kada se peć zagreje dovoljno, prekidač je podešen da je isključi. Kao rezultat toga, temperatura se održava u okviru odgovarajućih granica.

Bolbi je verovao da je afektivno vezivanje visoko razvijeni **sistem regulacije** koji se normalno razvija tokom prve godine života, da bi stvorio „dinamičku ravnotežu u paru majka – dete“. Kad god udaljenost između majke i deteta postane prevelika, jedno ili drugo će postati uznemireno i delovati u pravcu smanjenja udaljenosti. Kao što bebe postaju uznemirene kada ih majke ostave, i majke postaju uznemirene kada bebe odlutaju iz njihovog vidokruga.

¹⁷ Bowlby, J (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment; Vol. 2 (1973): Separation, i Vol. 3 (1980): Loss. New York: Basic books

Afektivna vezanost obezbeđuje detetu osećanje sigurnosti, odnosno **sigurnu bazu** iz koje može praviti “istraživačke ekskurzije”. Njoj se vraća dovoljno često da obnovi kontakt, pre nego što se vrati daljem istraživanju. U početku, majka nosi veću odgovornost za održavanje ravnoteže u sistemu afektivne vezanosti, jer odojče malo toga može. Kako dete postaje pokretnije i provodi sve više vremena odvojeno od majke, par ulazi u prelazni period u kome deli odgovornost za održavanje ravnoteže sistema. Kod ljudi, ovaj prelazni period traje nekoliko godina.

Harlovljeva istraživanja

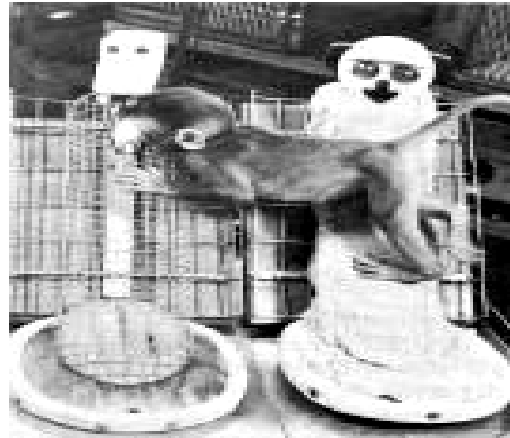
Pošto je iz etičkih razloga teško (ako ne i nemoguće) eksperimentalno ispitivati uzroke afektivnog vezivanja kod ljudi, istraživači su se okrenuli ispitivanju naših evoluciono najbližih srodnika – majmuna.

U seriji istraživanja na rezus majmunima, Harlov i njegovi saradnici testirali su objašnjenje afektivnog vezivanja zasnovano na modelu redukcije nagona (gladi).

Pored opisanog psihoanalitičkog shvatanja, na modelu redukcije nagona zasnovano je i objašnjenje afektivne vezanosti koje su tokom prve polovine dvadesetog veka razvili *psiholozi učenja*. Po njima, ključnu ulogu u razvoju afektivnog vezivanja ima *emocionalno uslovljavanje*. Majka je izvor zadovoljenja brojnih potreba (prventsveno nagona gladi) i prijatnih draženja deteta. U majčinom prisustvu, dete doživljava snažne prijatne emocije, koje se, po principu dodira, vezuju za nju. Drugim rečima, stvara se pozitivna emocionalna uslovna veza.

U jednom od istraživanja, Harlov i saradnici su osam beba rezus majmuna odvojili od majki (12 sati nakon rođenja). Smestili su ih u kaveze sa dve nepokretne **surogat majke** – načinjene od drveta i žice. Jedna od njih bila je prekrivena mekim frotirom, za koje se mladunče moglo uhvatiti (“*plišana majka*”), dok je druga imala samo žičanu mrežu (“*žičana majka*”). Polovina beba majmuna (tj. njih četiri) dobijale su mleko

“od žičane majke” (iz bočice zakačene za nju), a druga polovina “od plišane majke”.



Žičana i plišana surogat majka

Dva tipa surogat majki bila su **podjednako uspešna u prehranjivanju** - svih osam majmunčića dobijalo je jednaku količinu mleka, i napredovalo je na težini istom brzinom. Međutim, u pogledu razvoja afektivne vezanosti postojale su bitne razlike.

Za procenu **privrženosti** mladunčadi prema surogat majkama (afektivne vezanosti) Harlov je koristio dve mere: *količinu vremena* koju su majmunčići provodili uz određenu vrstu surogat majke i stepen u kome je bliskost sa surogat majkom mladunčetu *značila sigurnost* u situacijama koje su izazivale strah. Na osnovu rezultata, Harlov je utvrdio da su majmunčići razvili afektivnu vezanost prema plišanoj, ali ne i prema žičanoj surogat majci.

Tokom 165 dana koliko su živeli sa surogat majkama, majmunčići su pokazali izrazitu **sklonost ka “plišanim majkama”**. Čak i ako su svu hranu dobijale od “žičane majke”, bebe su kod nje odlazile samo da se nahrane, a zatim bi se vraćale i kačile za “plišanu majku”. Ovaj nalaz nije imao nikakvog smisla iz perspektive teorije afektivne vezanosti zasnovane na redukciji nagona: i majmunčići koji su dobijali hranu od “žičane majke” preferirali su da provode vreme sa “plišanom majkom”. Sa njom im je bilo prijatno, iako ona nije zadovoljavala nijedan očigledni biološki nagon, poput nagona gladi ili žeđi.

Harlov je smatrao da *udobnost dodira*, a ne hranjenje predstavlja najvažniji uslov razvoja privrženosti kod rezus majmuna. Zaključio je da „ovi rezultati svedoče o značaju – moguće pretežnom značaju – **telesnog kontakta** i neposredne udobnosti koju on pruža u razvoju afektivne vezanosti mladunčeta za majku“ (Harlow, 1959, str. 70).¹⁸

U kasnijim istraživanjima, Harlov i saradnici nastojali su da provere da li afektivna vezanost ima uticaj na **istraživačko ponašanje mladunčeta**, što je bio ključni test Bolbijeve evolucione teorije.

Znajući da normalne bebe majmuna, kao i ljudi, trče ka majci radi utehe kada su suočene sa nepoznatom situacijom, istraživači su stvorili takvu situaciju za majmunčiće (one koji su dobijali mleko od žičane surogat majke). U njihov kavez stavili su mehaničkog medu, koji maršira napred i lupa u bubanj. Prestravljeni mladunci otrčali su *kod plišanih*, a ne kod žičanih surogat majki – dakle kod onih prema kojima su razvili privrženost. Kada su, kroz telesni kontakt sa “plišanim majkama” prevladali svoj strah, majmunčići su se radoznalo okretali ka medi. Neki su čak napuštali svoju „majku” da bi prišli objektu i istraživali ga.

Mladunci majmuna ispoljavali su svoju vezanost za „plišanu majku” i **nakon odvajanja** u trajanju do godinu dana. Istraživači bi stavili majmune u aparat u kome im je pritisak na polugu omogućavao da vide “plišanu majku”, “žičanu majku” ili praznu kutiju. Majmuni koji su uzgajani uz “žičanu majku” koja im je davala hranu i “plišanu majku” koja im *nije* davala hranu, provodili su više vremena pritiskajući polugu da vide “plišanu majku”, nego polugu da vide “žičanu majku” - ona ih nije interesovala više nego prazna kutija.

Harlovljeva istraživanja osporila su tezu po kojoj je afektivna vezanost uzrokovana

redukcijom nagona, što bi impliciralo da se bebe vezuju za ljude koji ih hrane. Ova istraživanja podržavaju tumačenje po kome **umirujući telesni kontakt** (taktilni doživljaj) pruža bebi osećanje sigurnosti, koje je za razvoj afektivne vezanosti važnije od hranjenja.

Mada je umirujući taktilni doživljaj izgleda neophodan za **normalan socio-afektivni razvoj**, on nije dovoljan. Kako su Harlovljevi majmunčići odrastali, istraživači su utvrdili da su bili ili nezainteresovani prema drugim majmunima ili su ih zlostavljali. Ni jedno od njih nije moglo da se normalno pari. Harlov i saradnici zaključili su da hrana i prijatan kontakt sa plišanom surogat-majkom u periodu odojstva nisu dovoljni za razvoj normalne jedinke. Surogat-majka ne može da ljuljuška bebu ili komunicira majmunskim gestovima i zvucima. Ona ne može da kazni loše ponašanje ili da prekine telesnu vezanost mladunčeta pre nego što dođe do pojave fiksacija.

Kasnije socijalno ponašanje ovih majmuna izgleda potkrepljuje Bolbijevo uverenje da je afektivna vezanost visoko razvijeni **sistem regulacije** između majke i odojčeta. Ovakva regulacija je *dvostrani* proces, koji zahteva socijanu *interakciju* da bi vodio zdravom emocionalnom razvoju. Mladunci majmuna okretali su se “plišanoj majci” kao sigurnoj bazi, ali u nedostatku žive majke, celokupno usklađivanje je bilo prepušteno mladunčetu, pa se nije razvio odgovarajući regulatorni sistem.

Obrasci afektivnog vezivanja

Neprilagođeno socijalno ponašanje majmuna odgajanih sa surogat-majkama pokrenulo je ključno pitanje: koji oblici interakcije između majke i deteta obezbeđuju najuspešniju bazu za razvoj zdrave emocionalnosti čoveka i zrelih socijalnih odnosa?

Pošto ne postoje dva slična para majka–dete i pošto se sredinski uslovi u kojima se bebe razvijaju mnogo razlikuju, ne očekujemo da postoji „jedan ispravan obrazac“ afektivnog vezivanja. Međutim, mnogi istraživači veruju da je moguće utvrditi neke opšte obrasce

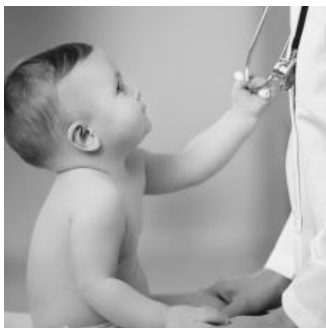
¹⁸ Harlow, H.T. (1959). Love in infant monkeys. *Scientific American*, 200, pp. 68-74.

interakcije majka–dete koji najbolje doprinose razvoju pojedinca.

Rad Meri **Ejnsvort** (M. Ainsworth) najbolje oličava istraživanje obrazaca afektivne interakcije između majki i dece. Na osnovu posmatranja parova majki i dece u Africi i SAD, Ejnsvortova je utvrdila da postoje dosledni, **kvalitativno različiti obrasci** odnosa između majki i dece, tokom druge i treće godine odojaštva. Većina parova majki i dece koje je ona ispitivala, izgradila je dobar afektivni odnos, koji je deci pružao osećanje sigurnosti. Međutim, odnos nekih parova karakterisao se stalnim tenzijama i teškoćama u regulisanju zajedničkih aktivnosti.

Ejnsvortova je osmislila i postupak za ispitivanje i procenjivanje kvaliteta odnosa majka–dete, tj. afektivne vezanosti. Taj postupak naziva se ispitivanje **u nepoznatoj situaciji**. Iako su ovoj metodi upućeni neki prigovori, u ispitivanju afektivne vezanosti nije se pojavila nijedna značajnija tehnika. Sva novija istraživanja utemeljena su na varijacijama procedure (i klasifikacije) koju je razvila Ejnsvortova.

Ovaj postupak sastoji se u opažanju detetovih reakcija na niz strukturiranih epizoda koje uključuju **majku i nepoznatu osobu**. Procenjuje se kako različita deca (bebe) reaguju na stranca kada su sa majkom, kada su ostavljena sama, i kada su ponovo zajedno sa majkom. Ejnsvortova je smatrala da će različiti obrasci reakcija odražavati različite vrste odnosa majka-dete, tj. različite obrasce afektivnog vezivanja. Evo opisa reagovanja jednog dvanaestomesečnog deteta iz srednje klase u severnoj Americi.



Eksperimentator pokazuje majci i njenoj bebi sobu sa igračkama razbacanim po podu. Brajan je jednom rukom obgrlio majčino rame, dok ulaze u sobu. Gleda po sobi oprezno, ali sa interesovanjem i za igračke i za eksperimentatora.

Eksperimentator izlazi iz sobe. Kada je spušten na pod, Brajan odmah puzi ka igračkama i počinje da ih ispituje. Vrlo je aktivan. Iako je njegova pažnja vezana za igračke, šest puta je bacio pogled na majku.

Nakon tri minuta, nepoznata osoba ulazi, pozdravlja majku, i tiho seda u stolicu. Brajan se okreće i gleda u nepoznatu osobu sa prijatnim izrazom na licu. Nastavlja da se igra sa igračkama, vokalizuje, smeje se i povremeno se okreće prema majci... Kada nepoznata osoba i njegova majka počnu da razgovaraju, on nastavlja aktivno da ispituje igračke. Kada je nepoznata osoba počela da mu prilazi, kleknuvši da mu ponudi igračku, on se nasmejao, dopuzao do nje i posegnuo za igračkom.

Majka izlazi iz sobe, ostavljajući svoju torbu na stolici, dok nepoznata osoba odvrća Brajanovu pažnju. On nije primetio da mu je majka izašla. Nastavlja da gleda nepoznatu osobu i igračke. Izenada, on je dopuzao do majčine stolice, uspravio se u stojeći položaj i gledao u nepoznatu osobu. Pokušala je da mu odvuče pažnju igračkom, ali on je ponovo pogledavao u majčinu praznu stolicu. Bio je manje aktivan nego kada je bio sam sa majkom, i nakon dva minuta njegova aktivnost je prestala. Sedeo je glođući igračku i gledajući u nepoznatu osobu i praznu majčinu stolicu. Počeo je da pušta tužan zvuk, napravio plačan izraz lica, a zatim je zaplakao. Nepoznata osoba je pokušala da mu privuče pažnju nudeći mu kockice – Brajan ih je uzeo i bacio.

Kada je njegova majka otvorila vrata, Brajan je odmah pogledao u nju i glasno vokalizovao. Brzo je otpuzao do nje, uz njenu pomoć se uspravio i uhvatio za njeno koleno. Ona ga je podigla, a on je odmah obavio ruke oko njenog vrata, prislonio lice na njeno rame i jako je zagrlio. Nije hteo da bude spušten dole, pokušao je da se uspenra uz nju i glasno je protestovao. Kada se našao na podu, bacio se dole, sakrio lice u tepih i ljuto plakao. Majka je klekla pored njega i pokušala ponovo da ga zainteresuje za igračke. Prestao je da plače i posmatrao. Nakon kratkog perioda, majka je prestala da se bavi igračkama i ustala je da bi sela u stolicu. Brajan se odmah bacio na pod i ponovo zaplakao.

Brajanova majka je ponovo izašla iz sobe. Kada je rekla "Pa-pa" i mahnula, Brajan ju je pogledao sa malim osmehom, ali je zaplakao pre nego što je ona zatvorila vrata. Sedeo je plačući i ljuljajući se napred nazad. Nepoznata osoba, koja je ranije izašla, ponovo je ušla u sobu. Brajan se malo utišao kada je video da nepoznata osoba ulazi, ali je nastavio da plače. Osoba je najpre je pokušala da mu odvuče pažnju, a zatim je pružila ruke ka njemu. Brajan je odgovorio podižući svoje ruke - ona ga je podigla u naručje, a on je odmah prestao da plače. Povremeno bi zajecao, ali većinu vremena nije plakao. Međutim, kada ga je nepoznata osoba spustila, počeo je da vrišti. Ona ga je ponovo podigla, a Brajan se utišao.

Kada se njegova majka vratila, Brajan je ravnodušno plakao. Nije primetio majku. Nepoznata osoba se okrenula i pokazala na nju. Brajan je pogledao ka majci, i dalje plačući, a zatim se okrenuo od nje. Ali, uskoro je pogledao nazad u nju i vokalizovao mali protest. Majka je pružila ruke ka njemu. On je posegnuo ka njoj, smešeći se - nagnuo se iz ruku nepoznate osobe i majka ga je uzela.

Da bi omogućili sistematsko poređenje dece, Ejnsvortova i njeni sardanici razradili su i metod za kategorizaciju dečjih reakcija u „nepoznatoj situaciji.“ Kategorizacija se zasniva na ponašanju deteta u sledećim epizodama (ne računajući uvodnu, u kojoj eksperimentator uvodi par u eksperimentalni prostor):

1. Dete i majka su *sami* u sobi za igru – posmatra se i procenjuje detetova spremnost da istražuje nove igračke i situaciju;
2. Pridružuje im se nepoznata osoba i započinje razgovor s majkom – posmatraju se dečje reakcije na pridošlicu;
3. Prvo odvajanje: *majka izlazi* iz sobe ostavljajući dete nasamo sa nepoznatom osobom – procenjuje se uznemirenost deteta i kako reaguje kada nepoznata osoba ponudi utehu;
4. *Povratak majke* i odlazak nepoznate osobe: reakcija na ponovni sastanak sa majkom istraživačima daje najkorisnije podatke;
5. Drugo odvajanje: majka odlazi ostavljajući dete samo u sobi - procenjuje se

uznemirenost deteta (ako je prevelika, ova trominutna faza se skraćuje);

6. Povratak nepoznate osobe koja pokušava da ostvari interakciju sa detetom i pruži mu utehu;
7. Povratak majke.

Uopšteno govoreći, ustanovljene su tri kategorije reakcija ili **tri obrasca afektivnog vezivanja**, kojima je moguće opisati reakcije većine dece izložene ovom postupku.

Anksiozno-izbegavajući. Dok su dete i majka sami u sobi za igru, deca koja pokazuju ovaj obrazac vezanosti su manje-više indiferentna prema tome gde im mama sedi. Mogu, ali ne moraju plakati kada majka napusti sobu. Uopšteno gledano, pokazuju manju uznemirenost pri odvajanju. Ako postanu uznemireni, nepoznata osoba može biti podjednako uspešna u tešenju koliko i njihova majka. Kada se majka vrati – izbegavaju je: okreću se od nje ili skreću pogled umesto da krenu ka njoj, tražeći bliskost i utehu. Oko 23% dece iz srednje klase u SAD pokazuje ovaj obrazac afektivne vezanosti.

Sigurno vezani. Dok je majka prisutna, deca koja pokazuju ovaj obrazac vezivanja se opuštenu igraju sa igračkama u sobi - osećaju se dovoljno sigurno da se upuste u istraživanje. Pozitivno reaguju na nepoznatu osobu. Kada majka izađe (u situaciji odvajanja) pokazuju uznemirenost kroz vokalizaciju i ponašanje. Nepoznata osoba ih retko (i teško) može utešiti. Na povratak majke reaguju radošću i traže zagrljaj. Brzo se smiruju i ubrzo nastavljaju igru. Ovaj obrazac afektivne vezanosti pokazuje oko 65% dece iz srednje klase u SAD.

Anksiozno-ambivalentni. Deca koja pokazuju ovaj obrazac vezivanja od početka imaju problem u „nepoznatoj situaciji“ i pokazuju znake uznemirenosti. U prvim epizodama, ona ostaju blizu svoje majke, delujući anksiozno čak i kada je majka blizu njih. Postaju jako uznemirena kada majka ode, ali se ne umire kada se ona vrati. Ponovni susret sa majkom

dovodi do *mešavine* suprotnih osećanja – olakšanja što je vide i ljutnje prema njoj. U ponašanju, ona *istovremeno* iznova traže kontakt sa majkom i odbijaju njene napore da ih uteši. Nekada besno plaču ispruženih ruku, da bi ih majka podigla. Kada se nađu u njenom zagrljaju – ritaju se da siđu dole. Ova deca ne nastavljaju sa igrom kada se majka vrati. Umesto toga, stalno je drže na oku. Oko 12% dece iz srednje klase u SAD pokazuje ovaj obrazac vezanosti.

Anksiozno-izbegavajuća i anksiozno-ambivalentna deca nekada se označavaju kao **nesigurno vezana** ili jednostavno *anksiozna*.

Brojna iskustva sa primenom ovog postupka u različitim sredinama, pokazala su da se osnovni tipovi reakcija (obrasci vezanosti) koje su opisali Ejnsvortova i saradnici **redovno javljaju** u nepoznatoj situaciji i da se njihova pouzdanost može oceniti kao prihvatljiva. Koristeći ovu metodu, psiholozi već više od dve decenije pokušavaju da utvrde *uzroke* koji dovode do formiranja određenih obrazaca afektivnog vezivanja. Većina ovih istraživanja usmerena je na odnos majke i deteta, mada se sve više izučavaju i druge afektivne veze važne u životu deteta.

*

Rezimirajmo etološki pristup po ključnim pitanjima razvojne psihologije (videti na str. 14-15).

1) **Priroda razvojnih promena.** Po zastupnicima etološkog pristupa, razvoj podrazumeva kvalitativne transformacije koje su zasnovane na nasleđu, tj. sazrevanju.

2) **Faktori razvoja.** U skladu sa evolucionim gledištem, koje predstavlja polaznu osnovu etološkog pristupa, naglašavaju se prevashodno biološke, genetski date osnove ponašanja i razvoja. Naravno, u tumačenju individualnog razvoja prihvata se i uticaj sredinskih faktora - pogotovo ranog iskustva i socio-afektivnih odnosa. Od uticaja ovih faktora zavisi

aktualizacija urođenih tendencija u ponašanju i razvoju.

3) **Individualne razlike.** Etološki orijentisani autori nastoje da utvrde *opšte, genetski zasnovane* karakteristike i zakonitosti razvoja, kao i *opšte tipove ili obrasce* reakcija i ponašanja (npr. obrasci afektivnog vezivanja). Ne zanimaju ih individualne razlike među decom, osim kao „materijal” na osnovu koga se izvode opšti obrasci ponašanja.

UNIVERZALNO - KONSTRUKTIVISTIČKI PRISTUP: PIJAŽEOVA TEORIJA KOGNITIVNOG RAZVOJA

Najistaknutiji predstavnik univerzalno-konstruktivističkog pristupa je švajcarski razvojni psiholog **Žan Pijaže** (Piaget, 1896-1980). Pijaže se suprotstavio biološko-maturacionističkim teorijama razvoja, kao i teorijama socijalnog učenja, verujući da se proces razvoja može razumeti samo kao ishod **interakcije** bioloških i sredinskih faktora. Iako je prihvatao važnu ulogu *sazrevanja* (maturacije) u procesu razvoja, kritikovao je biološka objašnjenja zbog neuspeha da objasne interakciju između sredine u kojoj se dete razvija i njegovih bioloških kapaciteta, verujući da upravo ta interakcija, posredovana aktivnošću deteta, omogućava razvoj (Piaget & Inhelder, 1986).¹⁹ U isto vreme, kritikovao je i objašnjenja teorija socijalnog učenja, jer se u njima tvrdilo da je *sredina* osnovni pokretač razvojnih promena, kao i zato što su njihovi zastupnici poricali postojanje *kvalitativnih* promena kroz stadijume razvoja.

Podsetimo se da je Pijaže svoju naučnu karijeru započeo kao biolog, što je i bio po osnovnom obrazovanju. Tvorac jedne od najuticajnijih teorija razvoja, video je sebe pre svega kao „biološki orijentisanog **genetičkog epistemologa**“ (Elkind i Flavell, 1969).²⁰ Pijaže se, naime, zainteresovao za probleme prirode i nastanka (sa)znanja. Kao biolog, ove probleme razmatrao je u širem kontekstu adaptivnog ponašanja živih bića.

Proces saznavanja i kognitivnog razvoja, Pijaže je posmatrao kao **sredstvo adaptacije** na sredinu, naglašavajući kontinuitet između biološkog i psihološkog. Kognitivni procesi su rezultat filogenetskog razvoja ili „processa organske samoregulacije“, koji se odvijao kroz interakciju sa sredinom, vodeći sve efikasnijoj

adaptaciji. Kognitivni procesi su najsavršeniji „organi“ te samoregulacije, tj. prilagođavanja sredini. Zato mehanizme adaptacije (ravnoteža asimilacije i akomodacije) Pijaže opisuje kao mehanizme koji su zajednički za organske i kognitivne procese. Ovi pojmovi ključni su za razumevanje Pijažeovog shvatanja prirode i pokretača razvoja, odnosno za njegovu teoriju razvojnih promena.

Pijažeova teorija razvojnih promena

Polazište Pijažeove teorije kognitivnog razvoja jeste konstruktivistička teza, po kojoj **znanje nije kopija realnosti**. Znanje se gradi (konstruiše) na osnovu delovanja subjekta (primena akcionih ili kognitivnih shema), tj. na osnovu modifikovanja i transformisanja objekta. Aktivnim nastojanjima da ovlada svojom sredinom, dete *konstruiše* više nivoe znanja i sve složenije kognitivne sheme.

Ovaj konstruktivni proces, kako ga je Pijaže zamišljao, u osnovi je isti u svim ljudskim grupama, pa se zbog toga pijažetanski pristup razvoju i naziva **univerzalno-konstruktivistički**. Pijaže i drugi zastupnici ovog pristupa smatraju da postoje univerzalna kognitivna svojstva ljudske vrste, kao i univerzalni principi koji stoje u osnovi sazajnog funkcionisanja čoveka (deteta) i procesa razvoja. Oni nastoje da objasne upravo ta univerzalna, kulturno nepromenljiva svojstva kognitivne organizacije, funkcionisanja i razvoja.

Pijaže je oštro kritikovao zdravorazumsko i empirističko shvatanje procesa saznavanja, po kome se nizom posmatranja, opisa i asocijacija stvaraju kopije realnosti, koje inteligencija treba da poveže i klasifikuje u koherentan sistem informacija (korišćenjem jezika i ostalih simboličkih sredstava). Ovakvo shvatanje Pijaže je smatrao pasivističkim i mehanicističkim, jer se pretpostavlja da informacije „dolaze iz objekata“, dok je zadatak kognitivnog sistema (inteligencije) samo da ih klasifikuje i uredi.

¹⁹ Piaget, J. & Inhelder, B. (1986). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

²⁰ Elkind, D. & Flavell, J.H. (1969). *Studies in cognitive development*. London: Oxford University Press.

Za Pijažea, saznavanje nije pasivan proces registrovanja i prostog gomilanja informacija iz spoljašnje sredine, već ono nužno podrazumeva **aktivnost jedinke** i delovanje na objekte. Priroda te aktivnosti može biti različita ali “počev od najelementarnijih senzo-motornih akcija, do najfinijih intelektualnih operacija, koje su još uvek akcije (...) ali interiorizovane i izvršavane u mislima, saznavanje je neprestano povezano sa akcijama, znači sa transformacijama”. Saznanje nikada nije kopija objekata i njihovih veza - ono proizilazi iz interakcije između subjekta i objekta i uvek je “bogatije od onoga što pružaju objekti sami po sebi” (Pijaže, 1988, str. 11).²¹

Naglašavanje **formativne uloge aktivnosti** jedinke u procesu saznavanja, kao i u procesu razvoja, nije specifično samo za Pijaževu teoriju, već predstavlja opšte mesto konstruktivističkog pristupa. Međutim, specifičan i veliki doprinos Pijaževе teorije sastoji se u tome što je u njoj opisana priroda i “logika” te aktivnosti, odnosno mehanizam koji vodi saznavanju i intelektualnom razvoju.

Ključni pojmovi za razumevanje pijažetanske “logike” konstrukcije saznanja i razvoja su: akciona (saznajna, kognitivna) shema, asimilacija, akomodacija, adaptacija i uravnotežavanje.

Pojam kognitivne *sheme* ima značajno mesto u mnogim modernim pristupima razvoju (često sa nešto različitim značenjem koje mu se pripisuje). Pod **AKCIONOM SHEMOM** (ili sazajnom, kognitivnom shemom), Pijaže podrazumeva mentalnu strukturu koja organizmu daje model akcije za slične ili analogne uslove. Drugim rečima, kognitivna shema je ono što se u jednoj akciji može uopštavati i prenositi na nove slične situacije, tj. ono što je opšte i zajedničko u različitim

ponavljanjima i primenama jedne akcije (Pijaže i Inhelder, 1986).

Sistem svih sazajnih shema koje jedinka poseduje na određenom uzrastu čini **kognitivnu strukturu**, najopštiju kognitivnu organizaciju. Za svaki stadijum razvoja karakteristična je određena vrsta akcionih (sazajnih) shema, odnosno određena kognitivna struktura, kao sistem ovih “sazajnih alatki”. Zato se tokom razvoja *kvalitativno menja* način na koji dete misli, saznaје i shvata svet oko sebe, tj. razlike između stadijuma razvoja nisu samo kvantitativne.

Pod **ASIMILACIJOM** Pijaže podrazumeva uklapanje objekata i informacija iz spoljašnje sredine u postojeće sazajne sheme. Ovaj proces podrazumeva *transformaciju* objekata i informacija, da bi se mogla uklopiti u postojeće sheme. Na osnovu asimilacije, novo iskustvo dobija *značenje*, a sazajne sheme postaju “jače” i efikasnije.

Asimilacija je izraz težnje organizma da sredinu **prilagodi sebi**. Ovaj proces dešava se i na organskom i na kognitivnom planu. Pijaže je koristio analogiju sa *procesom varenja*, da bi razjasnio šta podrazumeva pod asimilacijom. Sazajne sheme, objašnjavao je, asimiluju iskustvo na vrlo sličan način kao što ljudsko telo asimiluje hranu. Različite vrste hrane koje se unose u telo bivaju procesom varenja asimilirane (uklopljene) u postojeće organske strukture, kao što su kosti, krv i moždano tkivo.

Sličan proces dešava se i na kognitivnom planu: u procesu saznavanja primenjujemo postojeće akcije (sazajne, kognitivne) sheme i objekte ili informacije iz sredine asimiliramo (uklapamo) u te sheme. Kroz proces asimilacije novih informacija u postojeću kognitivnu strukturu, to novo i nepoznato za nas **dobija značenje**. Način na koji ćemo razumeti informacije i mogućnosti (granice) našeg saznanja određeni su karakteristikama kognitivne strukture, tj. prirodom datih akcionih shema. Zato Pijaže akcije ili

²¹ Piaget, J. (1988). Pijaževеo gledište. U: J. Mirić (ur.), *Kognitivni razvoj deteta*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.

saznajne (kognitivne) sheme naziva i **asimilacionim shemama**.

Asimilacija osigurava postepenost u razvoju i **kontinuitet između starog i novog**. *Značenje* se stvara uvek na osnovu uklapanja novog u staro (postojeće). Ako nova informacija ne može da se asimilira u postojeću kognitivnu strukturu, ona ne može ni imati značenje i smisao za onoga ko saznaje. Na primer, ako dete ne raspolaže osnovom u koju može da uklopi sadržaj koji uči, jedino rešenje je „bubanje”, a to što se „nabuba” nije smisljeno i brzo „iščili” iz pamćenja.

S druge strane, dominacija asimilacije u kognitivnom funkcionisanju vodi ka **rigidnosti i deformaciji** čina saznavanja, u smislu nemogućnosti da se uvidi specifičnost novih sadržaja (to je tzv. deformišuća asimilacija). Posledice dominacije asimilacije u mišljenju su: rigidnost i nemogućnost da se shvate razlike i novine; preterani subjektivizam u rasuđivanju; egocentrizam i nesposobnost da se problem sagleda iz tuđe perspektive ili nekog drugog ugla.

Primeri dominacije asimilacije u kognitivnom funkcionisanju su: predrasude, dogmatičnost u zastupanju nekog stanovišta, konzervativizam u uverenjima i stavovima (i otpornost u njihovom menjanju). Dominacija asimilacije postoji i u simboličkoj igri kod dece, gde se objekti uklapaju u zamišljenu „realnost“ i po volji deteta mogu postati bilo šta. Ekstremna asimilacija karakteristična je za neke patološke fenomene, kao što su npr. autizam ili paranoidna shizofrenija.

Dominacija asimilacije, jasno je iz primera, **usporava ili čak onemogućava razvoj**, negira postojanje neravnoteže i specifičnosti novog iskustva, zaustavlja napredovanje. Zato „logika” saznajne delatnosti i sazajnog razvoja uvek podrazumeva i kompenzatorni proces akomodacije.

AKOMODACIJA je menjanje ili *modifikovanje* sazajnih shema pod uticajem spoljašnje sredine. Ona je izraz težnje organizma da menja svoju strukturu u skladu sa spoljašnjim zahtevima, dakle težnje suprotne težnji ka asimilaciji.

I akomodacija se, kao i asimilacija, dešava kako na organskom tako i na kognitivnom planu. Sistem za varenje fizički se menja da bi organizam mogao da koristi novu (raznovrsnu) vrstu hrane. Nove informacije koje ne mogu da se uklope u postojeću kognitivnu strukturu dovode do promena tih sazajnih shema. Primeri takvih novina su: podaci koje ne možemo da objasnimo postojećom teorijom, zadaci koje ne možemo da rešimo postojećim matematičkim algoritmom ili činjenice koje nisu uskladu sa stavom koji zastupamo.

Akomodacija je neizostavni deo mehanizma saznavanja i razvoja, jer remeti postojeće stanje (ravnotežu) u kognitivnoj strukturi i tako **podstiče promenu i napredak**. Bez akomodacije ne bi bilo napredovanja.

S druge strane, dominacija akomodacije znači nekritičko menjanje sazajnih shema, njihovo stalno preoblikovanje, **bez očuvanja kontinuiteta i integrisanja starog i novog** (novih zahteva i postojeće kognitivne strukture). Da bi novi zahtevi iz sredine vodili razvoju, to „novo” mora da se poveže sa postojećim, mora da se integriše u staro, mora postojati kontinuitet u tim promenama.

Primeri dominacije akomodacije u kognitivnom funkcionisanju su: konformizam (nekritičko prihvatanje stavova većine ili autoriteta i onda kada se razlikuju od vlastitih), prevrtljivost u mišljenju, brzo i lako odustajanje od zastupanja određenog stanovišta (čim se pojavi drugačije mišljenje), pomodarstvo u svim domenima ljudske delatnosti, već pominjano „bubanje” ili učenje napamet, imitiranje i podražavanje drugih...

Asimilacija i akomodacija “na delu”

U jednom eksperimentu zadatak dece bio je da objasne zbog čega se sveća ugasi, ako se preko nje stavi tegla (nestaje kiseonika, bez koga sveća ne može da gori).

Dete kod koga dominira *asimilacija* ovako je odgovaralo na postavljeni problem. Pošto dete zna (na osnovu postojećeg iskustva) da voda može da ugasi plamen, ono primenjuje postojeću saznavnu shemu i na pitanje zašto se sveća ugasila odgovara – zato što je tegla mokra. Ekperimentator na očigled detata obriše teglu i ponovi pitanje, a dete odgovara da je tegla i dalje mokra, jer je na njoj ostalo još malo vode. Kada eksperimentator ponovi postupak brisanja, ne bi li dete doveo u kognitivni konflikt, ono se uporno drži svog objašnjenja i tvrdi da je tegla i dalje mokra...

Dete kod koga dominira *akomodacija* na početku primenjuje istu shemu i odgovara da se sveća ugasila jer je tegla mokra. Na prvu intervenciju eksperimentatora (brisanje tegle) dete u potpunosti menja “logiku” svog objašnjenja i odgovara da se sveća ugasila zato što je tegla suva. Dominacija akomodacije ogleda se i u neosetljivosti deteta na to što je novo objašnjenje protivrečno starom, tj. u odustvu kontinuiteta između novog iskustva (novog objašnjenja) i stare asimilacione sheme (starog objašnjenja).

Iz razmatranih određenja asimilacije i akomodacije jasno je da su ovi procesi **komplementarni**. Oni se uvek javljaju zajedno, pri čemu nekada može dominirati jedan, a nekada drugi proces. Asimilacija i akomodacija su u realnom kognitivnom funkcionisanju povezani, neodvojivi, međuzavisni procesi. Oni su sastavni delovi svakog saznavnog čina, zapravo, njihova interakcija je osnova saznavanja, kao i saznavnog razvoja. “Procesi asimilacije jamče da inteligencija neće biti ograničena samo na pasivno preslikavanje stvarnosti, dok procesi akomodacije obezbeđuju da inteligencija neće stvarati slike koje ne odgovaraju stvarnom svetu” (Elkind, 1976, str. 307).

Ravnotežu između asimilacije i akomodacije Pijaže naziva **ADAPTACIJOM**. Postojeća kognitivna struktura, odnosno saznavne sheme, menjaju se samo onoliko koliko je neophodno da bi se mogle uklopiti nove informacije. Adaptacijom se postiže ravnoteža između asimilacije sredine u kognitivnu strukturu jedinke i njene akomodacije prema stvarnosti.

Drugim rečima, ako asimilaciju shvatimo kao pol *jedinke* (usličnjavanje spoljašnjeg prema unutrašnjem), a akomodaciju kao pol *sredine* (menjanje unutrašnjeg pod pritiskom spoljašnjeg), onda je adaptacija **postizanje ravnoteže** između pola jedinke i pola sredine. Opet se može povući analogija sa biološkim: organizam teži biološkoj ravnoteži i menja se kako bi se prilagodio spoljašnjim uslovima; slično tome, u procesu saznavanja i saznavnog razvoja teži se kognitivnoj ravnoteži.

URAVNOTEŽAVANJE (autoregulacija) je za Pijažea samoregulativni mehanizam koji stoji u osnovi našeg kognitivnog funkcionisanja, kao i kognitivnog razvoja. Uravnotežavanje počiva na adaptaciji - ravnoteži asimilacije i akomodacije.

Uravnotežavanjem se kompenzuje svaki spoljašnji ili unutrašnji poremećaj ravnoteže (kognitivna adaptacija). Pošto je osobenost kognitivnog sistema upravo dinamičnost i otvorenost, svaki novi nivo ravnoteže samo je *priprema za novu neravnotežu*. Kognitivna ravnoteža se stalno ruši i ponovo izgrađuje.

Stanje neravnoteže doživljava se kao **kognitivni konflikt**. On pokreće saznavnu aktivnost, čiji je cilj pravazilaženje postojećeg nesklada i ponovno uspostavljanje ravnoteže. Na taj način, uravnotežavanje predstavlja osnovni princip kognitivnog funkcionisanja, kao i glavni, formativni faktor razvoja (faktor konstrukcije). Mogli bismo reći da su saznavni procesi i saznavni razvoj u celini jedan neprekidni **proces konstrukcije** sve stabilnije ravnoteže.

Pojasnimo opisane pojmove i „logiku“ razvoja na primeru prve akcione (saznajne) sheme koju dete poseduje, a to je akciona shema sisanja.

Bebe se rađaju sa određenim brojem **refleksa**, u koje spada i refleks sisanja. Po svojoj prirodi, refleksi su „primitivne“, biološki programirane reakcije na određene stimulse (tačnije, biološki pripremljena *osteljivost* na određene draži i biološki programirana *reakcija* na njih). Tokom prvih meseci života, refleksi ili „refleksne sheme“, pružaju detetu neku vrstu skeleta za akcije, koji se postepeno ispunjava iskustvom. Postepeno, ove početne refleksne sheme bivaju ojačane i transformisane u nove sheme, kroz *adaptaciju*, odnosno ravnotežu asimilacije i akomodacije.

Refleks sisanja je jedan od refleksa koje poseduju tek rođene bebe. Sisanje je biološki povezano sa malim brojem stimulusa, kao što su bradavica u ustima ili dodirivanje obraza. Refleks sisanja se najpre samo uvežbava i to na biološki programiranim objektima (dojka ili cucla), u okviru biološke funkcije hranjenja.

Ovaj proces upražnjavanja akcionih shema, kroz primenu na *istim* objektima, Pijaže je nazvao **reproduktivnom asimilacijom**. Kroz proces reproduktivne asimilacije, refleksna shema se na neki način uvežbava, ili kako kaže Pijaže, „dorađuje“ – dete sve efikasnije sisa, što ima biološku, adaptivnu vrednost.

Postepeno se iz refleksa sisanja izdvajaju opšta i zajednička svojstva akcije koja se mogu prenositi i na druge objekte - akciona shema sisanja. Tada „na scenu“ stupa **generalizujuća asimilacija**. Beba počinje da primenjuje akcionu shemu sisanja i na *druge, nove objekte*.

U početku, to je obično bebin palac. Pošto je palac sličan bradavici, bebe usklađuju način na koji drže palac, tako da mogu da ga sisaju na sličan način kao i bradavicu. Drugim rečima, one **asimiliraju** palac, novi objekat, u postojeću akcionu shemu sisanja.

Na sličan način, beba uskoro počinje da uklapa i razne druge objekte u postojeću

akcionu shemu sisanja: različite predmete, delove svog tela, delove majčinog tela... Kroz ovaj proces generalizujuće asimilacije razvija se **navika sisanja** (navike su fleksibilnije i „slobodnije“ sheme od refleksa). Beba upražnjava akcionu shemu sisanja na različitim objektima iz sredine, jer je to njen glavni kanal „saznavanja sveta“.



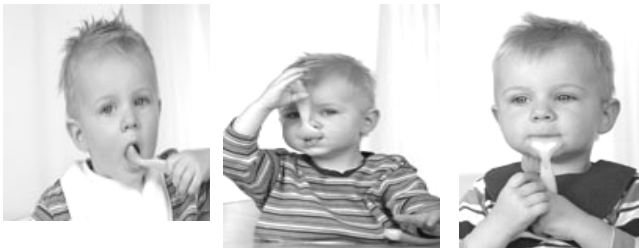
Od refleksa do navike sisanja: generalizujuća asimilacija

Objekti iz detetovog okruženja imaju različita svojstva, a neki se ne mogu sasvim asimilirati u postojeću akcionu shemu. Na primer, kada se prvi put sretnu sa čebetom, bebe će probati da ga sisaju (kao i palac). Međutim, svojstva čebeta su prilično različita od bradavice ili palca. Zbog toga će doći do **akomodacije**, što znači da će se izmeniti način na koji bebe sisaju - biće to ne potpuno ista shema koju su koristile prilikom sisanja bradavice ili palca. U svom izmenjenom obliku, shema sisanja se dalje primenjuje na nove objekte i dalje modifikuje.

Jedna posledica opisanog načina funkcionisanja jeste da beba upoznaje sve veći broj **objekata** i njihovih svojstava (tvrdo-meko, elastično-neelastično, toplo-hladno, veliko-malo...). Druga posledica je da se kroz novostečena iskustva i interakciju asimilacije i akomodacije (adaptaciju), dalje menja i diferencira **sama akciona (saznajna) shema**.

Generalizujuća asimilacija, tj. uklapanje novih objekata u postojeće akcione sheme i akomodiranje shema prema svojstvima novih objekata, vodi njihovom daljem razvoju. Međutim, ne radi se više samo o razvoju u smislu uvežbavanja ili usložnjavanja postojećih akcionih shema, već i o **razvoju novih akcionih shema**. Za taj proces ključne su upravo odlike novih objekata, koji se ne mogu uklopiti u postojeće akcione sheme. Kroz proces adaptacije (ravnotežu asimilacije i akomodacije) razvijaju se i nove akcione (saznajne) sheme. Na koji način?

Kada se beba sretne sa kašičicom, probaće da je asimilira, tj. sisa. Međutim, tvrdoća objekta čini malo verovatnim da će doći do dalje akomodacije sheme sisanja, jer je tvrde predmete vrlo teško sisati. U tom slučaju, bebina shema sisanja neće biti izmenjena, već će se razviti nova akciona shema - **kušanja**.



Kušanje kašičice

Stvaranje ili diferenciranje novih akcionih shema počiva na ravnoteži asimilacije i akomodacije. U novonastalu shemu opet se asimiliraju novi objekti (generalizujuća asimilacija), pa dolazi do njihovog akomodiranja u zavisnosti od svojstava tih objekata. Kada ni akomodiranje shema ne može da vodi uklapanju novih objekata u postojeće sheme, kroz ravnotežu asimilacije i akomodacije razvijaju se nove akcione sheme.

Dete, dakle, uklapa mnoštvo različitih objekata u istu akcionu shemu (S1-R1, S2-R1, S3-R1), a takođe primenjuje različite akcione sheme na isti objekat (S1-R1, S1-R2, S1-R3). Na ovaj način dete postepeno počinje da uočava svoju praktičnu akcionu shemu (praksemu) kao ono opšte, što mu pripada u svim tim

iskustvima, i kao nešto što je **odvojeno od objekta**.

Tako vremenom dolazi do ključne tačke u razvoju, a to je odvajanje akcione sheme od objekta, odnosno **odvajanje subjektivnog od objektivnog**. Oko 8. meseca, dete shvata da je „na jednoj strani“ ono samo, sa svojim akcionim shemama (subjekat saznavanja), a da su „na drugoj strani“, odvojeni od njega, objekti iz spoljašnje sredine sa kojima dolazi u interakciju i na koje primenjuje svoje akcione sheme.

Odvajanjem akcionih (saznajnih) shema od objekata, one postaju sve fleksibilnije i „slobodnije“, nezavisnije od konkretnog situacionog konteksta. Objekti postaju sve zanimljiviji detetu sami po sebi (a ne više kao neodvojivi deo njegovih praksema) i dolazi do „procvata“ **eksperimentisanja**. Dete primenjuje različite akcione sheme i varira ih, kako bi što bolje upoznalo objekte (npr. baciti zvečku na pod, baciti krpenu loptu na pod, baciti slabo, baciti jako, baciti sa različite visine...).

Kroz ova iskustva detetove akcione sheme (fleksibilnije, odvojene od konkretnog konteksta) dobijaju ključno svojstvo – **moгуćnost koordinacije**. To znači da kada se javi problemska situacija koju dete ne može da reši refleksnim ili automatskim ponašanjem, ono može da uoči cilj i da izvrši svrsishodnu koordinaciju svojih akcionih shema kako bi taj cilj ostvarilo.

Koordinacija akcionih shema je oblik adaptacije na datu situaciju, odnosno znak **inteligentnog ponašanja**. Akcione sheme su sredstvo za ostvarenje cilja (npr. vučenje uzice za koju je privezana igračka ili privlačenje podloge na kojoj je igračka).

Uravnotežavanjem kognitivne strukture (adaptacija = asimilacija * akomodacija), dete ne saznanje samo svojstva objekata, već se menjaju, diferenciraju i razvijaju i njegove akcione ili saznajne sheme. Piјаže i Inhelder ovako su izrazili dvostranu prirodu tog procesa:

„(Naše) viđenje asimilacije pretpostavlja recipročnost između stimulusa i reakcije (S–R); to jest, input, stimulus, biva filtriran kroz strukturu koja se sastoji od akcionih shema (...) koje su povratno izmenjene i obogaćene kada se repertoar ponašanja osobe akomodira zahtevima stvarnosti. Filtriranje ili izmena inputa naziva se *asimilacija*; izmena unutrašnjih shema naziva se *akomodacija*“ (Piaget & Inhelder, 1969, str.6).

Jedan način da se sumira Pijaževa teorija razvojnih promena jeste da se ovaj proces posmatra kao **neprestana interakcija asimilacije i akomodacije** - nastojanje da se nova sredinska iskustva uklope u postojeće kognitivne sheme i njihova adaptivna promena. Pijaže je pod uravnotežavanjem podrazumevao upravo ovaj napred-nazad proces, koji je rezultat nastojanja da se nova sredinska iskustva uklope u postojeće sazajne sheme. U suštini, to je neprekidni pokušaj da se dostigne **ravnoteža**, koja se uvek iznova narušava. U određenim trenucima, uspostavlja se ravnoteža između asimilacije i akomodacije, što dovodi dete na novi nivo razvoja. Tokom detinjstva ravnoteža pogotovo ne traje dugo, jer proces biološkog sazrevanja i akumulacija iskustava dovode do nove neravnoteže, što uzrokuje novi „sukob“ asimilacije i akomodacije. Tu leži osnovni „motor“ (izvor, pokretač) saznanja i kognitivnog razvoja.

Teorija stadijuma

Osnovni sazajno-istraživački cilj pijažetanskog pristupa razvoju jeste utvrđivanje relativno opštih, formalnih svojstava akcionih (sazajnih) shema na različitim uzrastima. Pijaže i drugi zastupnici univerzalno-konstruktivističkog pristupa nastojali su da utvrde relativno opšte karakteristike mišljenja, tj. **prirodu mišljenja** na određenom uzrastu. Jednostavnije rečeno, Pijažea je zanimalo *na koji način* dete misli, sazajne i shvata svet oko sebe, kao i kako se priroda mišljenja menja s uzrastom.

Klinički metod

Da bi odgovorio na ova pitanja, koja je video kao ključna pitanja razvojne psihologije, Pijaže je primenjivao **klinički metod** ili metod kliničkog intervjua. Opisujući ovaj metod, naglasili smo da je njegova suštinska odlika mogućnost uvida u *kvalitativne osobenosti* mišljenja deteta. Ova metoda omogućavala je Pijažeu da empirijski utvrdi *kako* dete razmišlja i rešava postavljeni problem. To podrazumeva da istraživač *prilagođava pitanja* konkretnom detetu, tako da njegova pitanja zavise od prethodnih odgovora deteta. Cilj je da se rekonstruiše osoben način mišljenja i razumevanja sveta koji stoji iza datih odgovora (videti primere na str. 40).

Važno je naglasiti da Pijažea nije zanimalo samo *ume li* dete da odgovori na zadato pitanje ili da reši postavljeni problem. Njega je prvenstveno zanimalo **sam način mišljenja** deteta - kako ono dolazi do odgovora, koje su mogućnosti i ograničenja u njegovom kognitivnom funkcionisanju.

Naravno, krajnji cilj je da se utvrdi na koji način razmišljaju **deca određenog uzrasta** kada pokušavaju da reše neki problem. Pijažea i njegove sledbenike zanimalo su formalne sličnosti u pogledu opštih karakteristika njihovih akcionih (sazajnih) shema, budući da upravo te karakteristike određuju osoben način mišljenja, kao i mogućnosti i ograničenja dečjeg mišljenja na određenom uzrastu.

Pijaže i psiholozi koji razvoj sagledavaju kroz prizmu pijažetanskog pristupa, **zanemaruju individualne razlike** među decom određenog uzrasta. Njih ne zanima da utvrde da li se različita deca istog uzrasta razlikuju po uspešnosti u rešavanju kognitivnih zadataka, već ih zanima *tipično* ponašanje dece datog uzrasta, karakterističan način na koji dece tog uzrasta razmišljaju.

Istraživači pijažetanskog pristupa, naravno, uočavaju da postoje izvesne razlike među decom određenog uzrasta, ali nisu zainteresovani za njih. Oni nastoje da pronađu

opšte pravilnosti ili opšte zakonitosti kognitivnog funkcionisanja, zanemarujući individualne razlike.

Kvalitativne razvojne promene

Na osnovu rezultata svojih istraživanja Pijaže je utvrdio da se tokom razvoja **menja priroda akcionih shema**. Drugim rečima, menjaju se sazajna sredstva koja dete koristi u saznavanju sveta, pa samim tim i način njegovog saznavanja.

U početku razvoja, kada dete saznaje svet opažanjem i motornim radnjama, akcione sheme su *senzo-motorne* ili praktične akcione sheme - prakseme (npr. akciona shema sisanja ili hvatanja). Sa pojavom simboličke funkcije (sposobnost stvaranja i korišćenja simbola) akcione sheme postaju interiorizovane akcije, koje se izvode na *mentalnom* planu. Sa daljim razvojem ove sazajne sheme postaju sve zrelije i dobijaju nove karakteristike (reverzibilnost i povezanost u sistem) zbog kojih se nazivaju – *intelektualne (logičke) operacije*.

Već smo rekli da **kognitivnu strukturu** čini sistem svih sazajnih shema koje jedinka poseduje na određenom uzrastu, kao i znanja i informacija do kojih je došla primenom datih akcionih shema. Kognitivna struktura čini najopštiju kongnitivnu organizaciju, koja određuje način mišljenja i saznavanja sveta. Po Pijažeju, za svaki stadijum razvoja karakteristična je određena vrsta akcionih (sazajnih) shema, odnosno osobena kognitivna struktura, kao sistem ovih “sazajnih alatki” i stečenih znanja i informacija. Zato se tokom razvoja **kvalitativno menja** način na koji dete misli, saznaje i shvata svet oko sebe. Drugim rečima, razlike između stadijuma razvoja nisu kvantitativne, već kvalitativne. Ne radi se o tome da dete tokom razvoja “ume više i bolje”, ono *drugačije* misli, pamti, rešava probleme, shvata odnose.

Dete nije “čovek u malom”

Veliki doprinos Pijažeja u razumevanju ljudskog razvoja i prirode deteta leži upravo u raskidu sa tradicijom svođenja deteta na “čoveka u malom”. Opisujući istorijski put razvojne psihologije, naglasili smo da se na dete dugo gledalo iz “odraslocentrične” perspektive: dete je opisivano u kategorijama *odsustva* odlika i sposobnosti odraslog, tj. isključivo sa aspekta onoga što nema ili ne ume (u odnosu na odrasle). Pijaže je uverljivo pokazao neadekvatnost takvog pristupa. Način mišljenja deteta zasnovan je na osobenoj “logici”, koja je različita od ustrojstva mišljenja odraslog. Funkcionisanje dečje misli takođe podrazumeva koherentan sistem, ali sistem koji je *kvalitativno drugačiji* od principa na kojima počiva mišljenje odraslog. Na primer, kada dete kaže da je vetar živ, ono dolazi do tog suda osobenom “logikom”: vetar je stvorilo lišće (jer dete vidi povezanost između vetra i pomeranja lišća), a pošto je lišće živo – i vetar je živ.

Način mišljenja deteta jeste razvojno niži, ali u smislu da razvojno *prethodi* načinu mišljenja odraslog. Osnovna premisa konstruktivističkog gledišta ne dozvoljava da se “razvojno niže” tumači kao vrednosno niže, jer je svaka prethodna kognitivna struktura osnova na kojoj se gradi nova, efikasnija i bolje uravnotežena. Sposobnost logičkog i apstraktnog mišljenja razvija se na temelju one kognitivna strukture koja uslovljava pomenuto shvatanje vetra kao živog.

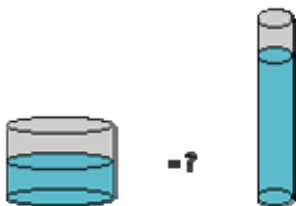
Stadijumi razvoja

Pojam stadijuma, koji se zasniva na ideji o postojanju kvalitativnih razvojnih promena, ima ključno mesto u Pijažeovom pristupu razvoju.

Tvrđnju o postojanju razvojnih stadijuma Pijaže zasniva na empirijski utvrđenoj činjenici da se deca na različitim uzrastima razlikuju po opštim karakteristikama mišljenja i ponašanja. Razlike među njima ne odnose se samo na *stepen izraženosti* nekih karakteristika (kvantitativne razlike), već se razlikuje i sama *priroda* mišljenja i ponašanja. Jednostavnije rečeno, za decu različitog uzrasta (tj. na

Uzmimo kao primer Pijažeov **zadatak konzervacije** količine tečnosti. Konzervacija je Pijažeov termin za shvatanje da neke dimenzije objekta ili supstance ostaju *nepromenjene* i onda kada im se *pojavni izgled* promeni.

U klasičnom Pijažeovom zadatku konzervacije količine tečnosti, deci se pokazuju dve identične staklene čaše koje sadrže istu količinu tečnosti. Eksperimentator započinje pitanjem "Da li ove dve čaše sadrže istu količinu vode?" Ako dete ne misli tako, količine tečnosti se izjednačavaju sve dok se dete ne složi sa tim da obe čaše sadrže istu količinu vode. Zatim eksperimentator, dok dete gleda, presipa tečnost iz jedne od tih čaša u treću, koja je *viša i uža*. Prirodno, nivo vode u novom sudu je viši. Eksperimentator pita dete: "Da li sada u ovoj novoj čaši ima isto tečnosti kao i u ovoj staroj, ili ima više ili manje tečnosti?"



Mlađa deca predškolskog uzrasta na osnovu činjenice da je nivo vode u novoj čaši porastao zaključuju da je i količina vode nekako porasla i odgovaraju da u novoj čaši ima više vode.

Kada se od dece traži da obrazlože zašto tako misle, ona odgovaraju: "ima više zato što je ova čaša viša", ili "... zato što je veća" ili čak "ima više zato što ste dosuli". Čak i kada eksperimentator istakne da ništa nije dodato ili oduzeto, i posle pokazivanja da se količina tečnosti nije promenila ponovnim presipanjem tečnosti u početnu čašu, mlađa deca i dalje tvrde da u višoj čaši ima više tečnosti.

Starija deca (na uzrastu oko 7 godina) uspešno rešavaju zadatak konzervacije i

zaključuju da je količina tečnosti ostala nepromenjena. Kada se od njih traži da obrazlože svoje odgovore, deca daju nekoliko tipova objašnjenja:

- "Bilo je isto na početku, a ništa nismo dodali, prema tome i sada je isto." Ova mentalna operacija se naziva **identitet** - dete shvata da promena spoljašnjeg izgleda ne dovodi do promene u količini, jer ništa nije dodato ni oduzeto.
- "Nivo je viši, ali je čaša uža." Ova mentalna operacija se naziva **kompenzacija** - promene u jednom aspektu problema su mentalno upoređene i kompenzovane promenama u drugom.
- "Ako vratimo nazad, videćete da je isto." Ova mentalna operacija se zove **negacija** ili **reverzibilnost** - dete uviđa da jedna operacija (suprotnog smera, povratna) poništava efekat druge.

Ključno pitanje za Pijaže bilo je – zašto mlađa deca greše, a starija ne. On je smatrao da mlađa deca greše jer su njihove sazajne sheme **fiksirane za opažaj** (percept), za ono što vide. Deca čije je mišljenje vezano za opažaj ili sliku akcije se *centriraju* samo na *jednu dimenziju* problema – u ovom slučaju na visinu vode u posudi. Nisu sposobna da *istovremeno* uzmu u obzir i visinu i širinu posude i da koordinišu poređenje po širini i poređenje po visini.

Pijaže je na osnovu toga tvrdio da mlađa deca ne mogu da reše zadatak konzervacije jer njihove akcione (sazajne) sheme, tj. sazajna sredstva kojima raspolažu još uvek nisu **logičke operacije**. Njihove akcione sheme su fiksirane za percept – dete ne može da izvrši reverzibilnu mentalnu akciju i zaključi da je količina tečnosti ostala nepromenjena. Ono ne može da *zamisli* reverzibilnu (povratnu) akciju, koja kao rezultat uvek daje nultu promenu. Dokaz za to su upravo vrsta grešaka i obrazloženja koja daju mlađa deca.

S druge strane, odgovori i obrazloženja starije dece pokazuju da se njihovo mišljenje **decentriralo** - ona mogu istovremeno da uzmu u obzir i visinu i širinu posude. Sposobna su da promisle šta bi se dogodilo kada bi se voda

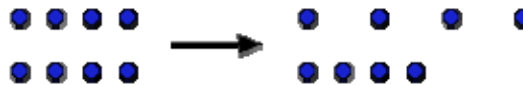
sipala nazad u originalnu posudu (reverzibilnost). Tipična obrazloženja starije dece pokazuju razumevanje logičkih odnosa, tj. ukazuju na to da su sazajna sredstva kojima operiše njihovo mišljenje – logičke operacije.

Iz ovog primera vidimo zašto pojam stadijuma ima ključno mesto u Pijažeovoj teoriji razvoja i kako je on povezan sa pojmom kognitivne strukture, tj. akcionih sazajnih shema. Razvoj se, u okviru pijažetanskog pristupa, objašnjava preko **promena u kognitivnoj strukturi**, tj. u prirodi akcionih shema. Osobene karakteristike akcionih shema (kognitivne strukture) na različitim uzrastima (stadijumima razvoja) uslovljavaju razlike u ponašanju i načinu mišljenja dece.

Još jedan dokaz u prilog ovakvog shvatanja razvojnih stadijuma Pijaže je video u tome što osobenost date kognitivne strukture dolazi do izražaja u rešavanju velikog broja *različitih zadataka*. Ispitivanje dece predškolskog uzrasta pokazalo je da su utvrđene karakteristike (fiksiranost za percept i jednu dimenziju problema, odsustvo reverzibilnosti) **opšte karakteristike** mišljenja dece ovog uzrasta. Isti način mišljenja, isti tip grešaka i istu vrstu obrazloženja deca ovog uzrasta pokazuju i kada, na primer, rešavaju zadatak vezan za razumevanje brojeva.

U ovoj vrsti zadataka detetu se pokažu dva niza objekata, jednaka po broju objekata i dužini, a od dece se traži da to potvrde. Zatim se jedan niz raširi (objekti se razmaknu), tako da on postane *duži*, iako se *broj elemenata* ne menja. Detetu se postavlja pitanje da li je broj objekata u dva niza i dalje jednak. Mlađa deca, za razliku od starije, ne shvataju da je broj elemenata ostao isti. Kao i u zadatku konzervacije količine tečnosti, njihovo

mišljenje je fiksirano za percept i oni svoj sud (da u tom nizu ima više elemenata) donose na osnovu opažanja razlike u dužini nizova.



Sposobnost uviđanja korespondencije jedan-prema-jedan između dva niza objekata, bez obzira na veličinu objekata ili njihov prostorni raspored, Pijaže je nazvao *konzervacijom broja*. Odgovori mlađe dece u opisanom zadatku, kao i u zadatku sa konzervacijom količine tečnosti, objašnjeni su karakteristikama njihovih akcionih (sazajnih) shema. One nemaju svojstvo reverzibilnosti i još uvek **nisu logičke operacije**. Jedna dimenzija koju opažaju (dužina niza ili visina čaše) nadmoćnija je od sposobnosti korišćenja logike.

Pijaže je pretpostavio da u osnovi opisanih karakteristika kognitivnog funkcionisanja, koje dolaze do izražaja na velikom broju različitih zadataka, leži zajednička, jedinstvena kognitivna struktura. Pošto nju čine sazajne sheme koje još uvek nemaju svojstva logičkih operacija, Pijaže je ovaj stadijum razvoja nazvao **preoperacionalnim** stadijumom.

Pijaže je, dakle, u građenju svoje teorije stadijuma, polazio od empirijski utvrđenih karakteristika ponašanja dece na kognitivnim zadacima. Ove karakteristike objašnjavao je određenim teorijskim pojmovima, a zatim i postojanjem osobene kognitivne strukture na datom stadijumu razvoja. Kognitivnu strukturu na svakom stadijumu Pijaže je opisao i formalnim matematičkim jezikom (videti Tabelu 1).

Tabela 1. Postupak građenja teorije	
I Uočeno ponašanje dece na kognitivnim zadacima	Rezultat na zadacima, tipična obrazloženja
II Objašnjenje ponašanja teorijskim pojmovima	Ima konzervaciju, ima korespondenciju 1:1
III Kognitivna struktura u osnovi ponašanja	Konkretno-operacionalna
IV Formalni model	Model grupisanja

Pijaže je smatrao da postoje **četiri velika razvojna stadijuma** od rođenja do zrelog doba, koji odgovaraju odojstvu, ranom

detinjstvu, srednjem detinjstvu i adolescenciji. U Tabeli 2 dat je sažeti prikaz ova četiri stadijuma kognitivnog razvoja.

Tabela 2. PIJAŽE OVI STADIJUMI KOGNITIVNOG RAZVOJA		
UZRAST	STADIJUM	OPIS
od rođenja do 2.god.	Senzomotorni	<ul style="list-style-type: none"> - Dete se rađa sa jednim brojem refleksa i malim, ali značajnim skupom perceptivnih i motornih sposobnosti, koje omogućavaju interakciju sa sredinom. - Akcione (saznajne) sheme su senzo-motorne prirode: opažaji i motorne radnje. - Dete je u početku centrirano na sopstveno telo, na sopstvene akcije. Objekti nemaju postojanost (postoje samo kao produžeci akcija), dete ne razlikuje sebe od okoline. - Kroz interakciju sa sredinom i proces uravnotežavanja progresivno se konstruišu sve složenije sposobnosti (koordinacija opažaja i jednostavnih motornih ponašanja). - Oko 8. meseca razvija se senzomotorna inteligencija, koja operiše sistemom praksema u rešavanju praktičnih problema (npr. privući podlogu na kojoj je željeni objekat). - Tokom prolaska kroz 6 faza ovog perioda, dete otkriva postojanje sveta van sebe i stupa u interakciju sa njim na svrsishodan način. Objekti su <i>postojani</i> (nezavisni od akcije), razvijaju se osnovne saznajne kategorije (prostor, vreme, uzročnost)
od 2. do 6. godine	Preoperacionalni	<ul style="list-style-type: none"> - Oko 2. godine razvija se simbolička funkcija: dete može da predstavi realnost korišćenjem simbola - mentalnih slika (ikoničkih simbola) i jezika, govora (verbalnih simbola). - Dolazi do interiorizacije akcija - akcione (saznajne) sheme postaju mentalne, interiorizovane akcije - Ove mentalne akcije su fiksirane za opažaj, nemaju svojstvo reverzibilnosti; dete rasuđuje intuitivno, a ne logički, biva lako zavedeno spoljašnjim izgledom i često je zbunjeno uzročnim odnosima. - Dete je centrirano na sopstvenu tačku gledišta, često ne uspeva da je razlikuje od tuđe. Manifestacija egocentrizma u tumačenju sveta jeste mešanje subjektivnog i objektivnog u oba smera: animizam i realizam.

od 6-7. do 11-12. godine	Konkretno-operacionalni	<p>- Akcione (saznajne) sheme postaju logičke operacije: mentalne, interiorizovane akcije, koje imaju svojstvo reverzibilnosti i koje su koordinisane (povezane) u sistem. To su operacije konzervacije, klasifikacije, serijacije, itd.</p> <p>- Ove operacije nazivaju se konkretnim zato što nisu dovoljno generalizovane, nezavisne od <i>sadržaja</i> na kome se operiše (tj. formalne). Dete njima operiše na ograničenom sadržaju, jer još uvek nije ovladalo samim operacijama. One stoga nisu sasvim nezavisne od konkretnog sadržaja, vrše se na realnim predmetima i njihovim intuitivnim zamenama (npr. slikama).</p> <p>- Na planu tumačenja sveta, kao i u socijalnim odnosima, dete se oslobađa egocentrizma – postaje sposobno da razdvoji, razlikuje vlastitu od tuđe tačke gledišta, a egocentrična asimilacija (kojom su sve pojave svodene na vlastitu tačku gledišta) prerasta u racionalnu asimilaciju (jedne pojave objašnjavaju se drugima).</p>
od 11-12. godine	Formalno-operacionalni	<p>- Akcione (saznajne) sheme postaju formalne logičke operacije. One operišu <i>iskazima, sudovima</i> (a ne više realnim objektima i njihovim intuitivnim zamenama) i potpuno su odvojene od sadržaja.</p> <p>- U osnovi ove razvojne promene leži pojava tzv. reflektujuće apstrakcije. Adolescent vrši operacije nad <i>samim operacijama</i>, apstrahuje u njima ono suštinsko (formu), ovladavši njima u potpunosti.</p> <p>- Razvijaju se sposobnosti karakteristične za formalne operacije:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. mišljenje po pravilima propozicionalne logike: operisanje iskazima, razlikovanje sadržinske tačnosti od ispravnosti zaključaka; b. hipotetičko-deduktivno mišljenje: sposobnost da se misli o onome što je moguće, a ne samo o onome što realno postoji (<i>if...</i>); sposobnost da se odredi šta je realno unutar mogućeg, postavljanje hipoteza iz kojih se izvode proverljive posledice; c. kombinatorika i eksperimentacija: provera hipoteza sistematskim variranjem faktora (jedan se varira, drugi drže konstantnim); <p>- Ovladavši apstraktnim mišljenjem i refleksijom, adolescent ispoljava živo interesovanje za razne probleme, ideje i sam proces mišljenja. Stvara teorije o svemu (estetske, psihološke, sociološke), a neretko uz procvat „teoretisanja“ ide i reformatorski polet (menjati postojeće u pravcu idealnog).</p>

U Pijažeovom određenju pojma razvojnog stadijuma sadržana su sva četiri Flavelova kriterijuma: (1) razlike između stadijuma su **kvalitativne**; (2) postoji **homogenost** ponašanja na određenom stadijumu: sva (ili većina) ponašanja deteta imaju zajedničke, opšte karakteristike, koje ih povezuju u koherentan obrazac kognitivnog funkcionisanja; (3) prelazak na novi stadijum obeležen je relativno **istovremenim promenama** u većini, ako ne i u svim aspektima ponašanja deteta, i (4) promena iz jednog stadijuma u drugi relativno je **nagla**, odvija se u relativno kratkom vremenskom periodu – diskontinuitet (videti više na str. 17).

Pijaže je, kao još jedan dokaz u prilog teze o postojanju kognitivnih struktura, opisao pojavu koju je nazvao **zatvaranje kognitivne strukture**. U prelaznim periodima između dva stadijuma ili „kriznim periodima“ (kao što je npr. uzrast oko 7. godine, kada se javljaju logičke operacije) tačni odgovori i obrazloženja koja ukazuju na postojanje razvojno više kognitivne strukture (npr. pozivanje na reverzibilnost, identitet ili kompenzaciju u rešavanju zadatka konzervacije) postaju sve *češći i verovatniji*, dok konačno ne postanu nužni. Po Pijažeu, to pokazuje da se (nova) kognitivna struktura ne stvara odjednom,²² već se stabilizuje, uravnotežava ili, kako kaže Pijaže, zatvara se.

Pijažeov pojam **pomeranja** (*decalage*) u neposrednoj je vezi sa opisanim zatvaranjem ili stabilizovanjem nastajuće kognitivne strukture. Pijaže je utvrdio da se uravnotežavanje strukture najpre dešava u jednom kontekstu ili situaciji (u uslovima koji su pogodniji za uočavanje neravnoteže), bez istovremene generalizacije na druge situacije. Na primer, prilikom rešavanja zadatka konzervacije, dete najpre daje tačan odgovor (uočava logički princip) kada se u zadatku koristi *diskretni materijal* (npr. perlice), ali taj uvid ne

generalizuje na zadatak sa *kontinuiranim materijalom* (npr. tečnost). Diskretni materijal (perlice) je pogodniji za uočavanje neravnoteže, odnosno za postizanje uravnotežavanja. Kontinuirani materijal, poput tečnosti, „pruža veći otpor“. Upravo ovo odustvo tranzitivnosti i postepeno pomeranje uvida (na drugu vrstu materijala, do uvida na svakoj vrsti materijala), po Pijažeu ukazuje na postojanje kognitivne strukture koja se, sa svakim novim iskustvom, zatvara ili uravnotežava.

Kada se govori o procesu uravnotežavanja kognitivne strukture, treba pomenuti i pojmove centracije i decentracije. Na početku svakog stadijuma, kognitivna struktura nije uravnotežena, a u kognitivnom funkcionisanju dominira asimilacija. To vodi ka **centraciji** na jednu tačku gledišta i nemogućnosti odvajanja od nje.

Na senzomotornom stadijumu postoji centracija na sopstveno telo i *vlastite akcije*, zbog čega objekti nemaju postojanost, a dete ne razlikuje sebe od okoline (*ja* od *ne-ja*). Na preoperacionalnom stadijumu kognitivno funkcionisanje deteta karakteriše **egocentrizam** – ono je centrirano na vlastitu tačku gledišta; svet tumači prema sebi, brkajući subjektivno i objektivno (animizam i realizam); ne uzima u obzir tuđe gledište (što se vidi u tumačenju pojava, kao i u socijalnim odnosima). Pojmovi egocentrizma i centracije su praktično sinonimi, s tim što se centracija obično vezuje za senzomotorni, a egocentrizam za preoperacionalni stadijum.

Decentracija je postepeno oslobađanje od centracije i znači mogućnost postavljanja na poziciju objekta, odnosno na tačku gledišta druge osobe. Ona se ostvaruje ravnotežom asimilacije i akomodacije.

²² Zato se i kaže da je reč o *relativno* nagloj promeni, tj. o *relativno* kratkom periodu.

Razvoj kao konstrukcija

Pijaže je smatrao da opisani stadijumi razvoja slede jedan za drugim **konstantnim (nepromenljivim) redosledom**. Drugim rečima, redosled pojavljivanja stadijuma u razvoju isti je (univerzalan) za svu decu, bez obzira na individualne, socijalne i kulturne razlike među njima. Ma koliko da se deca razlikuju po individualnim sposobnostima i sredinskim uslovima u kojima se razvijaju (uslovi u porodici, školi, društvu i kulturi), sva moraju proći kroz sve stadijume razvoja, fiksiranim redosledom. Bez obzira na to koliko su sredinski uslovi podsticajni, a individualne sposobnosti deteta velike, nijedan stadijum razvoja se ne može *preskočiti*, niti stadijumi razvoja mogu da *promene redosled*.

Zašto Pijaže smatra da postoji univerzalan i nepromenljiv redosled stadijuma? Da li je to dokaz da je on, ipak, u tumačenju razvoja pripisivao veći uticaj nasleđu, tj. sazrevanju?

Sazrevanje ima važnu ulogu u Pijažeovoj teoriji razvoja, ali ono samo ne dovodi do razvojnih promena i pojave novog stadijuma. Sazrevanje na neki način otvara mogućnost za razvoj, ali ključni faktor razvoja jeste aktivnost deteta, odnosno uravnotežavanje kognitivne strukture.

Pijaže je smatrao da se razvoj odvija univerzalnim i nepromenljivim redosledom ne zato što je unapred programiran nasleđem, već zato što je razvoj, u svojoj osnovi, **proces konstrukcije** kognitivnih struktura sve stabilnije ravnoteže. U svakoj fazi razvoja, nova, bolje uravnotežena kognitivna struktura izgrađuje se na temeljima koji su postavljeni u prethodnoj fazi.

Iako je redosled razvojnih stadijuma nepromenljiv, brzina prolaženja kroz ove stadijume, odnosno **tempo razvoja** može da varira u zavisnosti od individualnih, socijalnih i kulturnih razlika. Individualne razlike među decom i različita podsticajnost sredinskih uslova (porodica, škola, selo-grad, kultura) utiču na to da deca brže ili sporije prolaze kroz

opisane stadijume razvoja. Kada Pijaže navodi uzraste na kojima se javljaju opisani stadijumi, radi se o *prosečnim uzastima*. Odstupanja postoje, i posledica su individualnih i sociokulturnih razlika među decom.

To nas vodi ka Pijažeom shvatanju odnosa između **učenja i razvoja**. Pijaže je smatrao da je razvoj *spontani proces* koji se odvija po sopstvenim zakonitostima i koji pokreće urođena sposobnost uravnotežavanja kognitivnih struktura. Nasuprot tome, učenje je proces koji je spolja izazvan (od strane nastavnika, roditelja ili eksperimentatora), a s obzirom na konkretan didaktički cilj. Centralna pijažetanska teza, kada je reč o odnosu učenja i razvoja, glasi: učenje je *podređeno* (subordinirano) razvoju. Učenje se zasniva na postignutom razvoju, tako da mogućnost učenja i njegova efikasnost zavise od dostignutog stepena razvoja. S druge strane, učenje ne može biti pokretačka snaga razvoja - ono ne dovodi do pojave novih struktura, već ima ograničeno dejstvo, vezano za konkretan didaktički cilj. Dakle, po Pijažeovom shvatanju, razvoj vodi učenju, ali učenje ne može voditi razvoju. Jedini formativni (konstruktivni) faktor razvoja jeste progresivno uravnotežavanje kognitivnih struktura.

Ovakvo usko shvatanje samog procesa učenja, kao i odnosa **jednostrane zavisnosti** između učenja i razvoja, bilo je predmet oštre kritike od strane zastupnika drugih teorijskih pristupa razvoju (o čemu će biti reči prilikom razmatranja sociokulturnog pristupa).

*

Rezimirajući Pijažeovu teoriju kognitivnog razvoja, možemo izdvojiti sledeće njene ključne karakteristike:

Aktivizam:

- Proces saznavanja nije pasivno registrovanje informacija o spoljašnjim objektima, već je rezultat aktivnog delovanja jedinke i primene akcionih (saznajnih) shema.

- Razvoj ne počiva na pasivnoj realizaciji naslednog biološkog programa, niti na prostoj akumulaciji sredinskih uticaja. On je rezultat aktivnosti jedinke, odnosno uspostavljanja ravnoteže između asimilacije i akomodacije (uravnotežavanja).

Interkcionizam:

- Proces saznavanja rezultat je interakcije jedinke i sredine. Saznanje se gradi kroz interakciju subjekta i objekta saznavanja.
- Kognitivni razvoj je takođe ishod interakcije jedinke i sredine (ravnoteža asimilacije i akomodacije).
- Za razvoj jesu važni nasleđe i sazrevanje naslednih osnova, ali se on ne može svesti na puko odvijanje biološkog programa (kao što tvrde nativisti). Razvoj ne bi bio moguć bez interakcije jedinke i sredine, ali se ni ne može svesti na zbir sredinskih uticaja (kao što tvrde empiristi). Razvoj je rezultat interakcije bioloških i sredinskih faktora, posredovane aktivnošću jedinke.

Konstruktivizam:

- Saznanje se gradi (konstruiše) kroz interakciju asimilacije i akomodacije.
- Kognitive strukture (sistemi saznavnih shema) nisu date nasleđem, ne razvijaju se samim sazrevanjem, niti se mogu usvojiti spolja, uticajima iz sredine. One se postepeno grade kroz kognitivno uravnotežavanje (adaptaciju, tj. ravnotežu asimilacije i akomodacije). Svaka prethodna kognitivna struktura osnova je i preduslov za razvoj sledeće, bolje uravnotežene. Kognitivni razvoj je neprekidni proces građenja sve stabilnije ravnoteže kognitivnog sistema.

Primitili ste, verovatno, da svaka naredna karakteristika podrazumeva prethodnu, zbog čega ih uvek posmatramo zajedno.

*

Rezimirajmo sada Pijažeovu teoriju po ključnim pitanjima razvojne psihologije (videti str. 14-15).

1) ***Priroda razvojnih promena*** Po Pijažeu, razvoj podrazumeva diskontinuitet, tj. niz kvalitativnih transformacija. Opšte karakteristike kognitivne strukture na različitim stadijumima razvoja uslovljavaju kvalitativne razlike u ponašanju i načinu mišljenja.

2) ***Faktori razvoja.*** Pijaže je *interkcionista*: razvoj je rezultat interakcije bioloških i sredinskih faktora, posredovane aktivnošću jedinke. *Uravnotežavanje* (kognitivna adaptacija, ravnoteža asimilacije i akomodacije) je jedini formativni faktor razvoja. Ostali faktori imaju samo podsticajnu ulogu.

3) ***Individualne razlike.*** Pijažeova teorija opisuje *opšte zakonitosti* kognitivnog funkcionisanja i razvoja, zanemarujući individualne razlike. Pijaže i njegove sledbenike ne zanimaju individualne razlike među decom, već *tipično* ponašanje dece određenog uzrasta - karakterističan način mišljenja uslovljen osobenostima kognitivne strukture na datom stadijumu razvoja.

KOLBERGOVA TEORIJA MORALNOG RAZVOJA

Razvoj moralnog mišljenja (sudeња) i ponašanja predstavlja važan aspekt u razvoju pojedinca. Jedan od najvećih izazova detinjstva jeste shvatiti kako svet zapravo funkcioniše, razumeti i naučiti „pravila igre“, među koja spadaju i **moralna pravila** i norme ponašanja. Tokom razvoja, deca uče da razlikuju „dobro“ od „lošeg“ ponašanja, da razumeju smisao i ulogu moralnih pravila, kao i da to znanje primenjuju u vlastitom ponašanju.

I savremena istraživanja moralnog razvoja mogu se grubo podeliti na izučavanje moralnog ponašanja i moralnog mišljenja. Naravno, ova dva aspekta moralnog razvoja usko su povezana i samo se uslovno mogu odvojiti (pitanje naglaska).

Istraživači usmereni prevashodno na **moralno ponašanje** nastoje da objasne dečje postupke (npr. zašto neka deca krađu ili započinju tuču), kao i činioce koji povoljno utiču na razvoj nesebičnosti i saradnje.

Istraživači koje prvenstveno zanima **moralno mišljenje**, proučavaju dečje rasuđivanje o vlastitim i tuđim postupcima. Oni ispituju na koji način deca razumeju moralna pitanja i moralna pravila, kako analiziraju različite moralne situacije, kako donose sud o tome da li je dati postupak dobar (pravedan) ili da li počinioca treba kazniti i koja kazna je primerena postupku, i sl.

Početak istraživanja moralnog mišljenja obično se vezuje za delo **Žana Pijažea** „Moralno suđenje deteta“ iz 1932. godine. Pijaže je utemeljio **kognitivistički pristup** moralnom razvoju, koji je usmeren na proučavanje razvoja moralnog mišljenja. On je ponudio i prvu teoriju moralnog razvoja. **Lorenc Kolberg** (L. Kohlberg) razradio je i modifikovao Pijažeove ideje, dajući potpuniju teoriju razvoja moralnog mišljenja, takođe zasnovanu na kognitivnom razvoju deteta.

U nastavku teksta, razmotrićemo najpre opšte karakteristike kognitivističkog pristupa

moralnom razvoju, zatim najvažnije teze Pijažeovog gledišta (na kome je i Kolberg zasnovao svoje shvatanje moralnog razvoja), a potom i Kolbergovu teoriju razvoja moralnog mišljenja.

Kognitivistički pristup moralnom razvoju

Teoretičari ovog pristupa smatraju da se moralni razvoj deteta **zasniva na kognitivnom razvoju**. Moralno mišljenje (sudeње) i ponašanje deteta mogu se objasniti osobenostima kognitivne strukture na datom uzrastu – načinom na koji dete misli, kognitivnim mogućnostima i ograničenjima na datom stadijumu razvoja.

Pošto osobenosti kognitivne strukture uslovljavaju i karakteristike moralnog mišljenja i ponašanja, njihove manifestacije su **jedinstvene i dosledne** od jedne situacije do druge. Drugim rečima, na određenom uzrastu postoje neke opšte karakteristike moralnog mišljenja i ponašanja, koje su zajedničke, nezavisne od prirode situacije i koje obrazuju koherentan obrazac funkcionisanja.

To znači da se, kao i kognitivni razvoj, i moralni razvoj odvija kroz nekoliko **stadijuma ili faza**, koje podrazumevaju kvalitativne razlike u načinu moralnog mišljenja i koje se odvijaju univerzalnim i nepromenljivim redosledom. Ovi stadijumi moralnog razvoja zasnivaju se na stadijumima kognitivnog razvoja i prate „logiku“ razvoja kognitivne strukture.

Moralna pitanja često su veoma složena (npr. pitanje opravdanosti smrtne kazne ili abortusa) i zahtevaju procenjivanje brojnih razloga „za i protiv“, kao i sposobnost da se problem sagleda iz različitih perspektiva ili uglova gledanja. Mala deca su, kao što je pokazao Pijaže, egocentrična u svom načinu tumačenja sveta. Ona ne mogu da se decentriraju od jedne (vlastite) tačke gledišta, ne mogu da problem sagledaju iz drugog (tuđeg) ugla. Njihovo mišljenje još ne operiše logičkim operacijama i nije se uzdiglo do sfere aptraktnog, sposobnosti za sistematsko razmatranje problema i poređenje stvarnog i mogućeg. Zbog toga deca

nižeg uzrasta svoje moralne sudove formiraju na ograničenim podacima (npr. vode računa samo o objektivnim posledicama nekog dela), iz ograničene (egocentrične) perspektive. Strogo se pridržavaju pravila, shvatajući ih kao rigidna i nepromenljiva, zbog čega su sklona pojednostavljenim zaključcima. Da bi ovladala višim nivoima moralnog suđenja, deca moraju biti sposobna da razmišljaju na logičan i sistematičan način. Dakle, pretpostavka za to je kognitivni razvoj.

Metodološku osnovu kognitivističkog pristupa takođe su postavila Pijaževa istraživanja moralnog mišljenja. On je primenjivao dva različita metodološka postupka. Prvi je bio *posmatranje* dečje igre. Posmatrajući kako se deca igraju uobičajenih kolektivnih igara (npr. klikera), Pijaže je proučavao kako ona formiraju i primenjuju pravila igre, a postavljao im je i pitanja o uslovima pod kojima se pravila mogu menjati ili zanemariti.

U drugom postupku, Pijaže je tražio od dece da reše različite **moralne dileme**. Prvo bi čula dve kratke priče u kojima se opisuje ponašanje dva deteta, vezano za istu moralnu temu (npr. krađa). Potom je od dece traženo da formiraju i obrazlože moralni sud o datom problemu, tj. da odgovore na dva pitanja: „Da li su oba deteta jednako kriva“ i „Koje je od njih više nevaljalo“.

Na primer, u jednom paru priča pored se postupci dva deteta, koji su doveli do prljanja stolnjaka. Prvo dete je, pomažući tati da napuni penkalo, slučajno prosulo mastilo po stolnjaku i puno ga zaprljalo. Drugo dete je, igrajući se očevim penkalom (što mu je zabranjeno), vrlo malo mastilom zaprljao stolnjak. U još jednom paru priča, takođe se kontrastiraju *namere* deteta i objektivne *posledice* njegovog postupka. Prvo dete je, nastojeći da pomogne, nehotice uputilo prolaznika na pogrešan put, pa je on zalutao (jer dete nije znalo tačan put). Drugo dete je namerno, u želji da se poigra, uputilo prolaznika na pogrešan put, ali se on snašao, pa nije zalutao.

Kolbergov pristup u ispitivanju moralnog mišljenja je veoma sličan. On je napisao niz **priča**, od kojih je svaka sadržavala neko

tradicionalno moralno pitanje ili dilemu, npr. sučeljavanje vrednosti ljudskog života i vlasništva, obaveze ljudi jednih prema drugima, tumačenje zakona i pravila. Naravno, ovi apstraktni problemi postavljeni su u konkretizovanoj formi, na dramatičan način, kako bi zainteresovali ispitanike.

Kolbergova najpoznatija priča je "Hajncova dilema". Glasi ovako: „Jedna žena je umirala od raka. Postojao je lek koji je mogao da je spase, a koji je apotekar u istom gradu nedavno otkrio. Za taj lek, apotekar je tražio dve hiljade dolara, deset puta više nego što je njega koštalo da ga napravi. Muž bolesne žene, Hajnc, otišao je kod svih koje je poznavao da bi pozajmio novac, ali je uspeo da sakupi samo polovinu potrebnog novca. Rekao je apotekaru da mu žena umire i zamolio ga da mu proda lek jeftinije ili da mu dopusti da ga plati kasnije. Apotekar je odbio. Muž je postao očajan i provalio je u apoteku da bi ukrao lek. Da li je muž trebalo to da uradi? Zašto?“

Slično kao u Pijaževom metodi kliničkog intervjua, Kolberg je deci čitao priče, a zatim im je postavljao pitanja. Da bi proverio *način mišljenja* koji stoji iza detinjih odgovora, niz pitanja nadovezivao se na konkretne odgovore svakog pojedinačnog deteta.

Stadijumi moralnog razvoja

Pijažev model

Na osnovu svojih istraživanja Pijaže je razvio teoriju ili **model moralnog razvoja**, kojim se objašnjava kako deca shvataju moralna pravila i zašto ih slede u svom ponašanju. Po tom modelu, moralni razvoj odvija se kroz četiri faze ili stadijuma.

U prvoj fazi (2-4 godine) deca zapravo ne shvataju šta je moralnost. Uglavnom se igraju igara koje nemaju formalna pravila, mada nekada uvode ograničenja koja su deo igre (npr. da sve zelene kocke treba staviti u istu kanticu).

Poštovanje unapred dogovorenih pravila javlja se tek u drugoj fazi, koja odgovara predškolskom uzrastu (5-7 godina). Deca ova

pravila shvataju **veoma kruto** – kao nešto spolja dato i nepromenljivo. Ona ne preispituju smisao ili ispravnost pravila, čak ni onda kada im se pravila ne sviđaju. Pijaže je, na primer, utvrdio da deca u kolektivnim igrama nerado menjaju pravila, čak i ako bi im to odgovaralo ili učinilo igru zabavnijom.

Zato je osobenost ove faze Pijaže nazvao **moralnim realizmom**: predškolska deca veruju da društvena pravila uvek postavljaju odrasli, da su pravila objektivno data i nepromenljiva, kao i da je neko delo loše ako krši ta pravila. Njihovo rasuđivanje o moralnim pitanjima temelji se na *objektivnim*, fizičkim aspektima situacije i često je kruto.

Pijaže je zapazio da, zbog ove „apsolutističke“ orijentacije, moralno rasuđivanje dece u drugoj fazi razvoja pokazuje još dve zanimljive karakteristike:

a) *Objektivna odgovornost*: u proceni moralnosti ponašanja uzimaju se u obzir samo **objektivne (fizičke) posledice** datog postupka, pa se i odgovornost određuje isključivo prema fizičkim posledicama učinjenog dela. To znači da u rešavanju moralnih dilema (sadržanih u Pijažeovim i Kolbergovim pričama) deca smatraju moralno lošijim one postupke koji dovode do težih posledica ili veće štete, **nezavisno od motiva i namera** aktera.

b) *Bezuslovna pravda*: Zbog čvrstog uverenja u neprikosnovenost pravila, deca predškolskog uzrasta smatraju da iza svakog kršenja pravila **mora slediti kazna**, nezavisno od toga da li je prekršaj otkriven ili ne. Prema tome, ako dete potajno uzme keks pre ručka, a sutra izgubi loptu igrajući se napolju, ono će smatrati da je time kažnjeno za krađu kolača.

Deca u drugoj fazi moralnog razvoja nemaju svoje shvatanje o tome šta je dobro, moralno ili pravedno, već se ponašaju u skladu sa pravilima koje spolja nameću odrasli autoriteti, obično roditelji. Pijaže zato govori o **HETERONOMNOJ moralnosti** – moralnosti preuzetoj od drugih, koja dolazi spolja ili o „moralnosti prinude“.

U trećoj fazi moralnog razvoja (8-11 god.), koja odgovara stadijumu konkretno-operacionalnog mišljenja, deca počinju da shvataju da su pravila **rezultat dogovora** među ljudima i da se mogu promeniti. Na primer, pravila igre se mogu prilagoditi postojećim uslovima (broj igrača, veličina raspoloživog prostora, broj potrebnih objekata za igru), ako se oko toga slože i dogovore deca uključena u igru. Dakle, moralni realizam prethodne faze zamenjuje se **moralnim relativizmom** - pravila su rezultat dogovora među ljudima (kako bi jedni drugima pomogli ili se zaštitili), pa se i menjaju dogovorom.

Moralni relativizam ogleda se i u tome što se moralnost nekog ponašanja procenjuje na osnovu uzimanja u obzir različitih aspekata situacije. U prethodnoj fazi, dete je svoj moralni sud donosilo samo na osnovu posledica datog postupka. Sada, zahvaljujući kognitivnom razvoju, jednako važni u procenjivanju postaju i **motivi ili namere** osobe. Moralni sud donosi se na osnovu mnogo složenijeg „vaganja“ motiva i ishoda postupaka. Samim tim, deca više neće kao moralno lošiji proceniti postupak koji prouzrokuje manje štete, već će se rukovoditi i namerama počinioca.

U trećoj fazi deca prelaze sa heteronomne (preuzete od drugih) na **AUTONOMNU moralnost** (koju sami izgrađuju). Svoje procene „dobrog“ i „lošeg“ ponašanja, tj. rasuđivanje o moralnosti i pravednosti postupaka, deca počinju da zasnivaju na autonomnom moralnom mišljenju. Poštovanje pravila prestaje da bude rezultat spoljašnje prinude i postaje izraz samostalne odluke - uvažavanja potrebe za *saradnjom* sa drugima, principa *uzajamnosti* i jednakopravnosti (koji prati sposobnost decentriranja od vlastite tačke gledišta i stavljanja u položaj drugoga), principa *pravičnosti*, osećanja *pripadništva* grupi i lojalnosti itd. Vidimo da je moralni razvoj povezan ne samo sa rastućim kognitivnim sposobnostima dece (kognitivnim razvojem) već i sa njihovim *socijalnim iskustvom*.

Poslednju, **četvrtu fazu** moralnog razvoja Pijaže je vrlo šturo opisao. Kod adolescenata je razvijena sposobnost za **formalno-operacionalno mišljenje**. Oni mogu da misle i o sasvim apstraktnim stvarima, da pravilno izvode zaključke iz datih tvrdjenja, da dedukuju posledice iz svojih pretpostavki i da ih proveravaju, da otkrivaju pravila i formulišu ih u vidu opštih principa, da misle o onome što je moguće i stvaraju „teorije“ o različitim segmentima stvarnosti, itd. Ove sposobnosti omogućavaju adolescentima da zamišljaju različite hipotetske situacije i da sami formulišu pravila koja u njima važe.

U ovoj fazi, moralno rasuđivanje širi se na **društveni i politički plan** – tada počinje zanimanje za opšta moralna i društvena pitanja (kao što su npr. ekološki problemi ili rešavanje problema siromašnih i beskućnika). Zahvaljujući razvijenim kognitivnim sposobnostima i snažnoj težnji ka samostalnosti, adolescenti kritički analiziraju zatečeni moralni i društveni poredak, izgrađujući sopstvena shvatanja o tome šta je moralno i pravedno.

Kolbergov model

Pijažev model razvoja moralnog mišljenja razradio je i modifikovao Kolberg na osnovu rezultata svojih istraživanja. On je zaključio da pojedinac u svom moralnom razvoju prolazi kroz šest faza, koje se mogu grupisati u **tri nivoa** moralnog mišljenja (po dve faze na svakom nivou). Ovi nivoi odgovaraju Pijaževim stadijumima kognitivnog razvoja, počev od treće godine života do zrelog doba.

Na **PREKONVENCIONALNOM** nivou (koji odgovara periodu preoperacionalnog mišljenja), moralno suđenje nije zasnovano na socijalnim konvencijama (otuda i njegov naziv), već na **moći i autoritetu**. Dete se ponaša u skladu sa pravilima koje postavlja autoritet, kako bi izbeglo kaznu (i dobilo nagradu). Poštovanje pravila je instrument za zadovoljenje vlastitih interesa. Na ovom nivou

moralnog mišljenja deca se rukovode direktnim fizičkim posledicama koje ima određeni postupak.

Na **KONVENCIONALNOM nivou** (koji odgovara periodu konkretnih operacija), moralno suđenje se zasniva na **socijalnim konvencijama** i standardima. Dela koja su u skladu sa socijalnim standardima i koja uvažavaju socijalne konvencije su dobra („moralna“), a dela kojima se oni narušavaju su loša. U prvoj fazi pravila se poštuju zbog socijalnog odobravanja i naklonosti drugih, a u drugoj fazi moralnost se temelji na strogom pridržavanju zakona i društvenih normi.

Na **POSTKONVENCIONALNOM** nivou (koji odgovara periodu formalnih operacija), moralno suđenje zasnovano je na **apstraktnim moralnim principima**, čiji je smisao zaštita i očuvanje dostojanstva i prava svakog pojedinca (u drugoj fazi, univerzalna moralna pravila su iznad zakona).

Vidimo da, po Kolbergovom modelu, svaki nivo moralnog razvoja uključuje po *dve faze*. Svaka faza objedinjava *dve komponente* – socijalnu (društvenu) i moralnu.

Socijalna komponenta odnosi se na tačku gledišta prema kojoj se donose moralni sud i moralna odluka. Dete je u početku usmereno samo na vlastitu tačku gledišta i sve situacije procenjuje iz te (egocentrične) perspektive. Kako se dete razvija, ono sve više može da razmatra moralna pitanja i sa pozicija drugih, kao i sa pozicije društva u celini (šta je najbolje za društvo). Ovaj napredak se, naravno, temelji na kognitivnom razvoju.

Za razvoj moralnog mišljenja ova socijalna komponenta nije dovoljna, već mora biti praćena razvojem **moralne komponente**. Ona podrazumeva rasuđivanje o tome šta je „dobro“ (a šta „loše“) i iz kojih razloga treba postupati „ispravno“. Kolberg je pretpostavio da na razvoj moralne komponente najviše utiču detetova iskustva u različitim moralnim situacijama, odnosno iskustva vezana za pitanja morala.

U Kolbergovom modelu posebno je naglašeno iskustvo **razmene** i zajedničkog učestvovanja u donošenju moralnih sudova i odluka. U razmeni mišljenja o moralnim pitanjima – zbog suočavanja sa različitim, pa i suprotstavljenim gledištima – kod dece se javlja **kognitivni konflikt**. On se razrešava

promenom načina mišljenja, tj. prelaskom u višu fazu moralnog rasuđivanja. Naravno, ovaj proces odvija se postupno i zasnovan je na sve bogatijem dečjem iskustvu o moralnim pitanjima, kao i na kognitivnom razvoju.

U Tabeli 1 dat je sumarni prikaz Kolbergovih faza moralnog razvoja.

Tabela 1. KOLBERGOV MODEL RAZVOJA MORALNOG MIŠLJENJA		
	Socijalna komponenta	Moralna komponenta
Prvi nivo – PREKONVENCIONALNI		
<p>Prva faza: Heteronomna moralnost („Moralnost proizilazi iz moći i autoriteta, tj. poslušnosti“)</p>	<p><i>Egocentrično</i> gledište: deca ne uzimaju u obzir interese drugih niti ih prepoznaju kao različite od sopstvenih. Okrenuta su sebi, situaciju ne mogu da sagledaju iz različitih uglova.</p> <p>Usmerena su na fizičke, a ne na psihološke aspekte postupaka.</p> <p>Postoji konfuzija u vezi sa odnosom gledišta autoriteta (koje se mora prihvatiti) i vlastitog gledišta.</p>	<p>Moralnost određuju samo <i>autoriteti</i> i njihova pravila se moraju poštovati.</p> <p>Sud o ispravnosti (moralnosti) nekog postupka je apsolutistički i zasnovan na njegovim objektivnim ishodima (<i>Pijažeov moralni realizam</i>).</p> <p>Razlozi za „ispravno“ postupanje zasnovani su na nadređenoj moći autoriteta i <i>izbegavanju kazne</i>. Pridržavanje pravila podržano je kažnjavanjem („poslušnost radi poslušnosti“).</p> <p>Fokus je na izbegavanju fizičkog povređivanja osoba ili vlasništva.</p>
<p>Druga faza: Individualnost i instrumentalnost („Biti moralan znači voditi brigu o sebi, što uključuje razmenu“)</p>	<p>Deca uviđaju da drugi imaju različite potrebe i gledišta od njegovih, kao i da se interesi često sukobljavaju, ali se još ne mogu postaviti u poziciju drugoga.</p> <p>I dalje se drže svoje perspektive, što sada podrazumeva usmerenost na vlastiti interes.</p> <p>Deca veruju da je potpuno prihvatljivo koristiti druge za sopstvene interese, ali počinju da uvažavaju i ideju uzajamnosti, razmene, u smislu „ja tebi-ti meni“.</p>	<p><i>Instrumentalna moralnost</i> - moralno ponašanje ima smisla ako služi vlastitim potrebama i interesima (dopušta se da i drugi čine to isto).</p> <p>Pridržavanje pravila je u neposrednom ličnom interesu, ali je dete svesno da se on često sukobljava sa interesima drugih.</p> <p>„Dobro“ je stoga i ono što je „pošteno“, a <i>pravda</i> se vidi kao sistem razmene i dogovora: daješ onoliko koliko dobijaš.</p> <p>Deca se pridržavaju pravila ili saraduju s vršnjacima gledajući šta će dobiti zauzvrat.</p>

Drugi nivo – KONVENCIONALNI		
<p>Treća faza: Prilagodavanje drugima („Biti moralan znači činiti ono zbog čega će te drugi voleti i poštovati - <i>moralnost dobrog deteta</i>“)</p>	<p>Dete napušta egocentričnu perspektivu: u stanju je da se stavi u poziciju drugog i da problem sagleda iz ugla te osobe (posebno sa bliskim osobama).</p> <p>Postepeno shvata da <i>zajednički</i> interes ili dogovor može biti važniji od ličnog interesa (može imati primat nad pojedinačnim interesima svakog od njih).</p> <p>Razvija brigu za druge i težnju da se dobri odnosi održavaju na osnovu poverenja, odanosti, uzajamnog poštovanja i zahvalnosti.</p>	<p>U moralnom rasuđivanju deca počinju da uzimaju u obzir <i>socijalne konvencije</i> (zauzimaju socijalnu, a ne više samo ličnu perspektivu). Ponašanje se prilagođava zahtevima koje većina ljudi smatra ispravnim.</p> <p>Pravila se poštuju da bi se zadobili naklonost i poštovanje važnih osoba. Biti moralan znači ispunjavati očekivanja porodice, učitelja, i drugih značajnih osoba.</p> <p>Odnosi među ljudima temelje se na <i>Zlatnom Pravilu</i>: „Ne čini drugima ono što ne bi hteo da oni učine tebi“. Zato „biti dobar“ znači imati i <i>dobre namere</i>, pokazati brigu za druge i razvijati saradničke odnose.</p>
<p>Četvrta faza: Red i zakon („Ispravno je ono što je u skladu sa zakonom i društvenim normama“)</p>	<p>Dete više nije usmereno samo na odnose između <i>pojediniaca</i>, već i na odnose između pojedinca i grupe, tj. na <i>društvo u celini</i>.</p> <p>Perspektiva društva shvata se kao primarna - poštovanje društvenih pravila i usvajanje socijalnih uloga važno je za opstanak društva i očuvanje njegovog poretka.</p> <p>To se smatra važnijim od potreba pojedinaca. Odnosi među pojedincima razmatraju se u kontekstu mesta u sistemu – društvu.</p>	<p>Moralnost se temelji na strogom <i>pridržavanju</i> zakona i društvenih normi, kao i na konceptu <i>dužnosti</i>.</p> <p>Pošto se bez poštovanja pravila ne može održati socijalni red – svako mora obavljati svoje dužnosti i pridržavati se propisanih zahteva (zakonskih i običajnih).</p> <p>Obaveze pojedinaca posmatraju se iz ugla očuvanja sistema („ako bi svako to uradio...“), ali se tome lako „priključuje“ i imperativ savesti (nasleđen iz treće faze).</p>
Treći nivo – POSTKONVENCIONALNI		
<p>Peta faza: Društveni ugovor („Ljudska prava su važnija od zakona“)</p>	<p>Razvijenost formalnih logičkih operacija i apstraktnog mišljenja omogućavaju da se relativizuje kruta socijalna perspektiva iz prethodnih faza.</p> <p>Shvata se da društvo postoji radi <i>opšte dobrobiti</i> („sveopšte koristi“) i zaštite prava svih ljudi, bez obzira na razlike među njima. Međutim, takođe se shvata da ovaj racionalni</p>	<p>Moralnost se temelji na zaštiti <i>ljudskih prava</i>. Naglasak je na održavanju socijalnog poretka koji to omogućava, kao vid racionalnog „društvenog ugovora“.</p> <p>Poštovanje zakona i normi, kao i izvršavanje socijalnih uloga i dužnosti, važno je radi <i>opšte dobrobiti</i> („sveopšte koristi“) i zaštite prava svih ljudi.</p>

	<p>„društveni ugovor“ nije univerzalna datost, već rezultat dogovora među ljudima, čiji je krajnji cilj zaštita prava svakog čoveka (pre svega prava na život).</p> <p>Ovaj dogovor se može i menjati, ako se pokaže da ne štiti prava svih na najbolji način. Dakle, svet se i dalje posmatra iz socijalne perspektive, ali sa osetljivošću na poziciju (prava) pojedinaca koji društvo i čine.</p> <p>Ljudski život i sloboda su univerzalne vrednosti koje se kontrastiraju relativnim pravilima „društvenog ugovora“ (zakoni i norme).</p>	<p>Kognitivni razvoj omogućava stvaranje <i>apstraktnih</i> hipoteza o tome šta je moralno, kao i prevazlaženje granica socijalnih konvencija, u pravcu apstraktnijih principa moralnosti.</p> <p>Počinje da, iz tog ugla, razmatra razna moralna i pravna pitanja, uviđajući da se <i>moralno</i> i <i>pravno</i> gledište ne poklapaju uvek, kao i da mogu biti sukobljeni. Iako ima teškoće da integriše ove dve perspektive, smatra da su postupci koji nanose štetu društvu ili drugome - pogrešni, čak i ako su u skladu sa zakonom. Ako se pokaže potreba zakone treba menjati.</p>
<p>Šesta faza Univerzalna moralna pravila („Moralnost je stvar lične savesti“)</p>	<p>Već u prethodnoj fazi kognitivni razvoj omogućio je relativizovanje društvene perspektive, otvorenost za proces promene i stalno istraživanje mogućnosti za unapređenje postojećeg „društvenog ugovora“.</p> <p>Prelaz iz pete u šestu fazu može se smatrati prelaskom sa društvene na <i>unutrašnju</i> (ličnu) perspektivu. Naravno, ova perspektiva zasnovana je na <i>univerzalnim ljudskim vrednostima</i> - na uvažavanju ljudskog života kao najviše vrednosti, ali i na uvažavanju jednakosti, slobode i dostojanstva svih ljudi.</p>	<p>Moralnost se zasniva na poštovanju <i>univerzalnih</i> moralnih principa. Ljudski život i pravda cene se više od svega.</p> <p>Smatra se da su ovi etički principi <i>iznad zakona</i> i normi konkretnog društva. Zakoni i socijalne norme obično i počivaju na ovakvim principima, pa su često prihvatljivi. Međutim, ukoliko dođu u suprotnost sa univerzalnim etičkim principima, treba se ponašati u skladu sa prihvaćenim principima.</p> <p>Moralni sudovi i odluke donose se iz osećanja <i>lične posvećenosti</i> etičkim principima – moralno postupanje je stvar ličnog izbora, lične savesti. Kada su zakoni i norme u suprotnosti sa tim principima, čovek postaje onaj koji „stvara zakon“.</p>

Kao i Pijažev, i Kolbergov model pretpostavlja da svaka faza moralnog razvoja predstavlja *celinu* - deca koja su u istoj fazi jednako rasuđuju u različitim situacijama i u vezi različitih moralnih dilema. Opisane faze slede jedna za drugom – sva deca (i kasnije odrasli) kroz njih prolaze *istim redosledom*, bez vraćanja na prethodne faze. Konačno, utvrđeni tok moralnog razvoja važi za pojedince *u svim kulturama*.

Mogli bi smo reći da je, po Kolbergovom shvatanju, moralni razvoj pojedinca proces **postepene internalizacije** (pounutrenja) principa moralnog mišljenja i ponašanja. Prvi preokret odnosi se na *decentriranje* u odnosu na vlastitu tačku gledišta i sopstvene interese, i sastoji se u usvajanju socijalnih principa i normi moralnog funkcionisanja. Drugi preokret podrazumeva prevazlaženje granica socijalnih konvencija, ka apstraktnijim principima

moralnosti („dobrog i lošeg“). Moralnost tada počiva na *ličnoj posvećenosti* univerzalnim etičkim principima - postupajući po ličnoj savesti pojedinac može i da se usprotivi postojećim društvenim zakonima i normama (rizikujući nekada čak i vlastiti život).

Poslednju, **šestu fazu moralnog razvoja** po Kolbergu dostiže veoma mali broj ljudi. Građanska neposlušnost koju su pokazali Mahatma Gandhi u Indiji ili Martin Luter King u Americi, primeri su moralnosti zasnovane na ovom najvišem stupnju razvoja. Tokom drugog svetskog rata, ovu vrstu moralnosti pokazali i oni pojedinci koji su, uprkos opasnosti, spašavali Jevreje od nacističkog istrebljenja.

U svojim kasnijim radovima, Kolberg kaže da je ova faza više teorijska (mogućnost), nego stvarna faza razvoja, tj. *ideal* kome se teži (a koji je on u svojim ispitivanjima retko sretao).

Uprkos svojoj obuhvatnosti i inspirativnosti za istraživanja, Kolbergova teorija moralnog razvoja imala je prilično „olujnu“ prošlost, bivajući predmet različitih **kritika i osporavanja**. U nekim studijama je potvrđeno da deca prolaze kroz Kolbergove stadijume moralnog mišljenja, po predviđenom redosledu (Walker, 1986), ali u nekima se to nije potvrdilo. Pokazalo se da, umesto kontinuiranog napredovanja po predviđenom redosledu, pojedinci nekada *nazaduju* u svom razvoju ili *preskoče* neki stadijum (Kuhn, 1976; Gilligan & Murphy, 1979; Kohlberg & Kramer, 1969; Kurtines & Grief, 1974).

Još jedna kontroverzna pretpostavka Kolbergove teorije je da stadijumi moralnog razvoja **odgovaraju stadijumima kognitivnog razvoja** koje je opisao Pijaže (tabelarni prikaz stadijuma kognitivnog i moralnog razvoja dat je u Prilogu 1). Ovu podudarnost potvrdili su neki istraživači (Colby et al., 1983; Walker, 1986), ali neki nisu (Haan, Weiss i Johnson, 1982).

Postoje dva moguća objašnjenja ovog neuspaha: po prvom gledištu problem je u samoj Kolbergovoj teoriji moralnog razvoja, dok je po drugom stanovištu glavni problem

način *tumačenja podataka* u istraživanju moralnog razvoja. Jedan od problema u tumačenju podataka vezan je za proceduru bodovanja odgovora na Kolbergovim zadacima (moralne dileme date u vidu priča).

Kao odgovor na ovu kritiku, Kolbi (Colby) i Kolberg izradili su standardizovanu shemu skorovanja, koja je lakša za upotrebu i pouzdanija. Korišćenjem ove revidirane procedure, utvrđena je veća podudarnost između teorijskih očekivanja i podataka.

Prilog 1: Paralelni stadijumi kognitivnog i moralnog razvoja	
Kognitivni stadijum	Moralni stadijum
<p>Preoperacionalni</p> <p>Mišljenje odlikuju egocentričnost (centracija na vlastitu tačku gledišta), mešanje subjektivnog i objektivnog (u oba smera) i odsustvo logičkih operacija (rasuđivanje je intuitivno).</p>	<p>Faza 1. Heteronomija</p> <p>Moralnost zasnovana na poslušnosti autoritetu i izbegavanju kazne.</p>
<p>Konkretne operacije</p> <p>Oslobađanje od egocentrizma u tumačenju sveta i socijalnim odnosima. Razvijene konkretne operacije: mentalne akcije su reverzibilne i povezane u sistem, ali nisu nezavisne od sadržaja i imaju ograničenu moć koordinacije.</p>	<p>Faza 2. Instrumentalno mišljenje</p> <p>Poštovanje pravila služi neposrednom ličnom interesu (vlastitim željama i potrebama). Saradnja je zasnovana na jednostavnoj razmeni.</p>
<p>Početak formalnih operacija</p> <p>Mišljenje operiše apstraktnim iskazima, uz sposobnost primene propozicione logike. Logičke operacije su odvojene od sadržaja</p>	<p>Faza 3. Moralnost “dobrog deteta”</p> <p>Pravila se poštuju zbog naklonosti i poštovanja od strane važnih osoba. Biti moralan znači ispunjavati njihova očekivanja.</p>
<p>Rane osnovne formalne operacije</p> <p>Hipotetičko-deduktivno mišljenje, sposobnost određivanja mogućih odnosa između činilaca i eksperimentalne analize.</p>	<p>Faza 4. Moralnost “zakona i reda”</p> <p>Zakoni i norme štite interese svih i moraju se poštovati da bi se očuvao socijalni red. Svako mora da obavlja svoje dužnosti.</p>
<p>Stabilne formalne operacije</p> <p>Operacije su potpuno razvijene i ostvarena je iscrpna sistematičnost u rasuđivanju.</p>	<p>Faza 5. Moralnost „društvenog ugovora“</p> <p>Moralnost zasnovana na zaštiti <i>ljudskih prava</i> i standardima oko kojih se složilo celo društvo, zarad dobrobiti svih ljudi.</p>
	<p>Faza 6. Univerzalni etički principi</p> <p>Moralnost je stvar lične savesti i poštovanja <i>univerzalnih</i> moralnih principa koji su <i>iznad zakona</i> i normi konkretnog društva.</p>

KOGNITIVNO-INFORMACIONI PRISTUP RAZVOJU

Cilj teorija i modela razvijenih u okviru kognitivno-informacionog pristupa jeste da opišu **realne kognitivne procese i strategije** pomoću kojih deca rešavaju različite tipove problema (kognitivnih zadataka). Zastupnici ovog pristupa nemaju za cilj stvaranje opštih teorija razvoja (kakva je na primer Pijažeova teorija), već teže konstrukciji što preciznijih opisa kognitivnog funkcionisanja u jednom užem segmentu, primenom preciznih analiza zadataka i identifikovanjem konkretnih zahteva koje oni postavljaju pred dete.

Sve razvojne teorije pokušavaju da odgovore na dva centralna pitanja: *šta se razvija* (opis razvojnih promena) i *kako dolazi do razvoja* (objašnjenje faktora i mehanizama razvoja). Jedna od slabosti koja se nekada pripisuje kognitivno-informacionom pristupu razvoju odnosi se upravo na mogućnost *objašnjenja* razvojnih promena. Postavlja se pitanje da li ovaj pristup može da ponudi više od specifičnih **opisa kognitivnog funkcionisanja**, karakterističnih za određene uzraste i za različite tipove zadataka (npr. model čitanja i razumevanja teksta). Većina autora zastupa optimistički stav da će dalji razvoj saznanja iz kognitivno-informacione perspektive dovesti do formulisanja opštih teorijskih postavki o kognitivnom razvoju.

Konceptualizacija kognitivnog razvoja

Specifičan pojmovno-metodološki aparat ovog pristupa odražava upotrebu **kompjutera** kao metafore ili modela ljudskog mišljenja. Kognitivni sistem konceptualizuje se kao sistem za prikupljanje i obradu informacija. Jedan od najrazrađenijih i najuticajnijih modela kognitivnog sistema je Sternbergov "model komponenti".

Sternberg određuje komponente kao „elementarne informacione procese kojima se

operiše mentalnim reprezentacijama objekata ili simbolima" (Sternberg, 1985, str. 97).²³ On razlikuje tri tipa komponenti: performans komponente (performance components); komponente koje se odnose na usvajanje znanja (knowledge-acquisition components), i metakomponente (metacomponents).

(1) **Performans komponente** obuhvataju procese obrade informacija u različitim fazama rešavanja problema: (a) reprezentovanje problema, pri čemu je važna priroda i količina informacija kojima se kodira dati problem, (b) poređenje, povezivanje i kombinovanje informacija i uočavanje relacija između objekata tj. njihovih reprezentacija, i (c) generisanje odgovora ili rešenja za dati problem, bilo da se on treba preuzeti iz dugoročne memorije ili konstruisati na osnovu neke kombinacije informacija.

(2) **Komponente koje se odnose na usvajanje znanja** obuhvataju različite procese uključene u sticanje znanja, kao što su: prepoznavanje relevantnosti novih informacija, selekcija bitnih informacija i njihovo povezivanje i integracija sa postojećim, prethodno uskladištenim znanjem.

(3) **Metakomponente** ostvaruju funkciju kontrole i upravljanja procesima obrade informacija i obuhvataju procenu prirode i zahteva problema, izbor odgovarajućih strategija saglasno mogućnostima i ograničenjima sistema, kao i kontrolu i evaluaciju toka rešavanja problema prema postavljenom cilju. Neki autori smatraju da je važno napraviti razliku između metakognitivnih i „upravljачkih“ procesa ("executive controle"). Metakognicija podrazumeva znanje o vlastitim kognitivnim procesima, dok „upravljачki“ procesi mogu funkcionisati i na automatskom nivou, nedostupni introspekciji i svesnoj kontroli.

²³ Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Generalno, razvoj se u okviru kognitivno-informacionog pristupa sagledava kao **poboljšanje kognitivnog sistema** za obradu informacija, u smislu:

- da se operiše većom količinom informacija;
- da postoji veća sistematičnost u procesu prijema i kodiranja informacija;
- da se povećava broj strategija koje se primenjuju u rešavanju problema, kao i da jednostavnije strategije bivaju razrađene ili zamenjene zrelijim i efikasnijim;
- da znanje o svetu biva sve veće i kompleksnije;
- da se razvija sposobnost svesne kontrole i upravljanja vlastitim kognitivnim procesima.

U okviru kognitivno-informacionog pristupa postoje **dva opšta tipa** istraživanja i dve bazične kategorije saznanja o kognitivnom razvoju. Prvi tip istraživanja bavi se razvojem *samog sistema za obradu informacija* (npr. razvojem bazičnih perceptivnih procesa, procesa pamćenja ili razvojem strategija rešavanja problema).



Razvoj sposobnosti čitanja i razumevanja teksta je važna oblast istraživanja

Drugi tip istraživanja bavi se *kognitivnim funkcionisanjem u specifičnoj oblasti*, vezano za konkretan tip zadatka (npr. istraživanje razvoja matematičkog rezonovanja ili čitanja i razumevanja teksta). U nastavku teksta biće prikazana opšta saznanja o razvoju različitih aspekata kognitivnog sistema.

Istraživanja o razvoju kognitivnog sistema

Za uspešno kognitivno funkcionisanje i rešavanje bilo kog tipa problema neophodno je:

- da se pažnja i intelektualni napor usmere selektivno prema bitnim aspektima zadatka, a da se neke nebitne karakteristike zanemare (selektivnost pažnje);
- da postoji planiranje i sistematičnost u dolaženju do informacija i izboru bitnih informacija (organizacija pažnje);
- da se pažnja voljno održava i da što manje varira pod uticajem raznih distraktora (kontrola pažnje), i
- da postoji prilagođavanje nivoa pažnje i uloženog napora prema zahtevima zadatka i promenama situacije (adaptibilnost pažnje).

Ove četiri sposobnosti predstavljaju četiri aspekta po kojima se tokom razvoja dešavaju krupne promene (Flavell, 1985)²⁴. Rezultati velikog broja istraživanja, realizovanih različitim metodološkim postupcima i na materijalima različite prirode (slike, slušane priče, čitani tekstovi), pokazuju da, po svim navedenim aspektima, postoji **kontinuirano poboljšanje** tokom uzrasta. Uzrastu na kojima se prelazi iz ranog u srednje detinjstvo (oko 6-7 godine) i iz detinjstva u adolescenciju (oko 11-12 godina), predstavljaju periode kritičnih razvojnih promena.

Sve dok su deca u društvu roditelja (odraslih), njihovo ponašanje može biti vođeno korak po korak. Međutim, kada počnu da provode vreme sami, moraju biti sposobni da slede uputstva bez stalnog podsećanja. Rezultati istraživanja pokazuju da se kod dece, kada uđu u srednje detinjstvo, povećava sposobnost za samostalno izvršavanje zadataka po zadatom nizu uputstava. I u svakodnevnom životu, deci ovog uzrasta zadaju se raznovrsne dužnosti – skupljanje drva, donošenje hrane roditeljima

²⁴ Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

koji rade na polju, čuvanje useva od stoke i ptica (u ruralnim sredinama) ili manje kupovine i pomaganje u kućnim poslovima. Svi ovi zadaci zahtevaju izvršavanje niza aktivnosti, često bez nadzora odraslih.

U jednom istraživanju (Tikhomirov, 1978) ispitivana je sposobnost dece da prate instrukcije. Njihov zadatak bio je da pritiskaju dugme prema različitim, prethodno datim instrukcijama (npr. "pritisni dugme kada se upali zeleno svetlo" ili "pritisni dugme dva puta uvek kada se pojavi svetlo"). Kada se od male dece traži da pritisnu dugme na pojavu zelenog svetla, ali ne i crvenog, ona brzo postaju zbunjena i pritiskaju dugme na svaku pojavu svetla, bez obzira na njegovu boju. Mlađa deca mogla su da izvedu zadatak samo ako je eksperimentator ponavljao instrukciju pre svakog paljenja svetla. Međutim, sedmogodišnjaci i osmogodišnjaci su brzo savladavali zadatak samo na osnovu prethodno date instrukcije.

Najočiglednije objašnjenje teškoća koje mlađa deca imaju pri izvršavanju instrukcija jeste da ona jednostavno **zaborave** šta je od njih traženo. Ovaj zaključak podupiru nalazi brojnih eksperimenata koji pokazuju značajno povećanje u pamćenju na prelazu iz ranog u srednje detinjstvo. U svetlu ovih podataka, psiholozi često povezuju poboljšanje u pamćenju sa napretkom u drugim kognitivnim sposobnostima tokom srednjeg detinjstva.

Kombinacija **četiri faktora** dovodi do promena u pamćenju na prelazu iz ranog u srednje detinjstvo:

1. Povećanje **kapaciteta pamćenja**: napredovanje u pogledu količine informacija koje se zadržavaju u kratkoročnoj (radnoj) memoriji;
2. Razvoj **strategija zapamćivanja**, pomoću kojih se poboljšava transfer informacija u dugoročnu memoriju;
3. Razvoj **baze znanja** (knowledge base), kao osnove u koju se uklapaju nove informacije;
4. Razvoj **metakognicije**, pre svega znanja o sopstvenim kognitivnim procesima.

Kapacitet pamćenja

Kako deca odrastaju, stabilno se povećava broj slučajno izabranih brojeva ili slova koje mogu istovremeno da drže u pamćenju. Većina četvorogodišnjaka i petogodišnjaka može da zapamti 4 cifre koje su date jedna za drugom; većina devetogodišnjaka i desetogodišnjaka može da zapamti oko 6 cifara. Neki istraživači smatraju da ovo povećanje odražava sazrevanje dečjeg kapaciteta za zadržavanje informacija u kratkoročnoj (radnoj) memoriji. Time se, prema ovom stanovištu, može objasniti i nova sposobnost dece da rešavaju zadatke koji uključuju nekoliko koraka (na uzrastu oko 6-7 godina).

Ne slažu se svi sa ovakvim objašnjenjem. Neki autori smatraju da se, sa uzrastom, ne povećava *kapacitet* dečjeg memorijskog sistema, već njihova *efikasnost u korišćenju* sopstvenih mentalnih kapaciteta. Na primer, da bi zapamtilo nekoliko brojeva datih slučajnim redosledom, dete mora nekako reprezentovati sebi svaki broj, možda tihim ponavljanjem brojeva ("deset, šest, osam, dva"...). Istraživanja pokazuju da maloj deci treba više nego starijoj samo da ponove zadate brojeve. To znači da oni moraju da koriste veći deo svojih kapaciteta za obradu informacija samo na ovom delu zadatka. Starija deca veoma brzo imenuju pojedinačne brojeve, tako da je veći deo njihovih kapaciteta za obradu informacija ostavljen za sam zadatak zapamćivanja brojeva (Kejs i sar., 1991).

Kros-kulturna istraživanja dodatno podržavaju ovaj zaključak. Na primer, u istraživanju Čena i Stivensona utvrđeno je da su kineska deca, na uzrastu od 4 do 6 godina, mogla da se prisete više brojeva nego američka. Na osnovu toga bi se moglo zaključiti da je kapacitet kratkoročne memorije bio veći kod kineske dece. Međutim, Čen i Stivenson su ukazali na činjenicu da su kineski nazivi za brojeve kraći od američkih, pa je zadatak bio lakši za kinesku decu. Kada se u istom istraživanju koristila lista objekata čija su imena jednake dužine u kineskom i engleskom jeziku,

utvrđeno je da su obe grupe dece imale jednaka postignuća.

Ovi nalazi jedan su od primera za opštu razvojnu tendenciju - starija deca (i odrasli) brže nego mlađa deca izvode kognitivne operacije različitih vrsta i tako pokazuju veću intelektualnu efikasnost.

Razvoj i korišćenje strategija

Drugi faktor koji dovodi do poboljšanja u pamćenju jeste povećana sposobnost starije dece da **koriste strategije**. Pod strategijom se podrazumeva namerno izabrana akcija izvedena u svrhu postizanja određenog cilja. Kada se kaže da deca koriste *strategije pamćenja*, time se misli da su sposobna da izvedu namerne akcije da bi postigla cilj zapamćivanja nečega. Izgleda da neke osnovne strategije zapamćivanja deca poseduju čak pre svog drugog rođendana.

Na primer, Delouč, Kesidi i Braun (DeLoach, Cassidy & Brown, 1985) tražili su od dece uzrasta 1 ½ i 2 godine da zapamte mesto gde je sakrivena privlačna plišana igračka. Zatim je deci dato da se igraju sa različitim zanimljivim igračkama. Nakon 4 minuta, oglašavalo se zvono i od dece je traženo da donesu plišanu igračku. Tokom igranja sa drugim igračkama, deca su često prekidala igru, gledajući u pravcu mesta gde je bila sakrivena plišana igračka, pokazujući na njega ili „pričajući“ o sakrivenoj igrački. Takvo ponašanje nisu pokazivala kada nije bilo zadatka sakrivanja, što ukazuje na to da je pomenuto ponašanje specifično za situacije kada je zaboravljanje mogući problem. Delouč i saradnici istakli su da je takvo ponašanje slično dobro poznatim strategijama uočenim kod starije dece, kao što je npr. strategija ponavljanja.

Mala deca, međutim, nemaju puno uspeha u korišćenju strategija zapamćivanja. U mnogim slučajevima (čak i kada se radi o jednostavnim strategijama) deca ne koriste strategije pamćenja sve do (oko) 7-8 godine.

Ponavljanje je strategija koja, kao što njen naziv govori, podrazumeva ponavljanje materijala koji treba zapamtiti (npr. lista reči,

pesma ili broj telefona). Da bi proučavali razvoj ove strategije kod dece, Flavel i saradnici su deci od 5 i 10 godina pokazali sedam slika objekata koje je trebalo zapamtiti.

Deci su date "svemirske kacige" sa viziorom koji je bio spušten u periodu između pokazivanja slika i testa prisećanja (15 sekundi). Vizir je sprečavao da deca gledaju slike, omogućavajući eksperimentatorima da prate dečje usne, kako bi videli da li sama sebi ponavljaju ono što su videla. Samo nekoliko dece na uzrastu od 5 godina koristilo je ponavljanje, kao strategiju zapamćivanja, dok su na uzrastu od 10 godina to radila sva deca.

U okviru svake uzrasne grupe, deca koja su primenjivala strategiju ponavljanja, prisetila su se većeg broja slika nego deca koja je nisu primenjivala. Kada su ona deca koja nisu primenjivala ovu jednostavnu strategiju kasnije naučena da to rade, postigla su podjednako dobre rezultate.

Druga strategija pamćenja, čiji je razvoj intenzivno proučavan, jeste **strategija semantičke organizacije**. Ova strategija podrazumeva grupisanje i organizovanje informacija u formu koja ih čini smislenijim i stoga lakšim za pamćenje ili korišćenje u rešavanju problema. Jedan od načina je da se postojeće informacije grupišu u *klase* koje uključuju objekte slične po nekom opštem svojstvu (identifikovanje kategorija). Drugi način može biti povezivanje informacija u neku smislenu, koherentnu celinu (semantička integracija).

Deca koja su koristila ovu strategiju, mentalno su grupisala sadržaje koje je trebalo zapamtiti u smislene kategorije. Tako je bilo dovoljno da zapamte jedan deo grupe, da bi mogli da se sete i ostalih, sa njima povezanih elemenata. Istraživanja su pokazala da sedmogodišnjaci i osmogodišnjaci češće od mlađe dece primenjuju ovu strategiju, grupišući elemente u lako zapamtljive kategorije.

Veliki broj istraživanja pokazuje da mlađa deca **spontano ne koriste** ovakve strategije. Ona grupišu informacije po principu

slučajnosti, rukovodeći se asocijativnim vezama u procesu zapamćivanja. Napredak u korišćenju strategije dešava se od prelaska iz ranog u srednje detinjstvo. Vrste grupisanja koje deca primenjuju takođe se menjaju: mlađa deca češće koriste zvučne karakteristike, poput rimovanja (*tačka–mačka*) ili situacione veze (*žitarice–mleko*). U srednjem detinjstvu, deca češće povezuju reči u pojmovne kategorije kojima pripadaju, npr. *životinje* (mačka– pas–konj), *biljke* (drvo–cvet–trava), ili *geometrijske figure* (trougao–kvadrat–krug). Posledica ovih promena je unapređena sposobnost skladištenja i izvlačenja informacija iz dugoročne memorije.

Treća strategija je **elaboracija** - dodatno osmišljavanje informacija kroz njihovo povezivanje sa informacijama iz dugoročne memorije, tj. sa strukturom postojećeg znanja. Radi se o opštoj strategiji koja omogućava da se novi sadržaji lakše nauče, zapamte i upotrebe. Rezultati istraživanja pokazuju da i ova sposobnost takođe postepeno napreduje sa uzrastom. Starija deca mnogo češće nego mlađa spontano upotrebljavaju ovu strategiju i pokazuju veću samostalnost u tome. Pokazalo se da deca najviše „profitiraju” upravo od onih elaboracija do kojih su sami došli.

Baza znanja

Zahvaljujući akumulaciji iskustava, deca u srednjem detinjstvu znaju više o bilo kojoj temi od mlađe dece. Radi se o bogatijoj **bazi znanja** (knowledge-base) – količini i organizaciji uskladištenih informacija, koje se mogu „izvući“ iz dugoročne memorije i upotrebiti u novim situacijama. Uvećanje i efikasnija organizacija baze znanja svakako su deo objašnjenja činjenice da se sa uzrastom poboljšava sposobnost pamćenja (pored povećanja bioloških kapaciteta i razvoja efikasnijih strategija).

Uprkos tome, prema nekim zastupnicima kognitivno-informacionog pristupa, razvojni psiholozi dugo nisu posvećivali pažnju promenama u znanju kao mogućem objašnjenju

razvoja. Umesto da proučavaju efekte sistematskog napredovanja baze znanja, oni su implicitno podrazumevali da to predstavlja sporedne efekte bazičnih promena u razvoju kognitivnih kapaciteta i strategija (Siegler, 1983, str. 171).²⁵

U okviru kognitivno-informacionog pristupa rađena su istraživanja o ulozi znanja u različitim oblastima kognitivnog funkcionisanja, kao što su npr. reprodukcija prethodno naučenih sadržaja, razumevanje i smisleno pamćenje pisanih sadržaja, svakodnevne veštine, itd.

Kao primer važne uloge znanja, često se navodi istraživanje u kome su deca, šahovski eksperti, pokazala superiorniju sposobnost zapamćivanja šahovskih pozicija u odnosu na odrasle (koji nisu bili eksperti za šah). U pogledu sadržaja koji nisu bili vezani za šah, prednost je bila na strani odraslih.

Či (Chi, 1978)²⁶ je uporedila pamćenje rasporeda šahovskih figura 10-godišnjih šahovskih eksperata i studenata, amatera u šahu. Mlađi ispitanici bolje su pamtili raspored figura nego studenti, iako su se studenti pokazali daleko bolji pri pamćenju serija slučajnih brojeva.

Istraživanje na jednom četvorogodišnjem „ekspertu za dinosauruse“, upečatljivo je demonstriralo kako baza znanja utiče na dečje postignuće u pamćenju (Chi & Koeske, 1983).

Ispitanik u ovom istraživanju bio je četvorogodišnji dečak koji je o dinosaurima znao mnogo više od svojih vršnjaka. Osim što je znao imena preko 40 vrsta dinosaurus, dečak je znao i njihova obeležja, kao što su npr. način ishrane i kretanja. Istraživače je zanimalo da li će njegovo znanje o dinosaurima delovati na sposobnost zapamćivanja informacija. Utvrđeno je da je dečak imao mnogo bolje pamćenje za dinosauruse, nego za neke druge sadržaje o

²⁵ Siegler, R.S. (1983). Information processing approaches to development. In P. Mussen (Ed.), *Manual of child psychology*. New York: Wiley.

²⁶ Chi, M.T. (1978). Knowledge structure and memory development. In R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

kojima nije imao toliko znanja. Takođe, istraživači su, na osnovu prethodnog ispitivanja, izabrali 20 vrsta dinosaurusu koje je dete najbolje poznavalo (prva lista) i 20 koje je slabije poznavalo (druga lista). Zanimalo ih je da li će količina znanja o dinosaurusima uticati na ono što dečak o njima može zapamtiti. Na testu pamćenja pokazalo se da je dečak značajno bolje pamtio podatke o dinosaurusima koje je bolje poznao. Na primer, u proseku se mogao setiti 9 imena sa prve liste i samo 4 imena sa druge. Većina četvorogodišnjaka nesumnjivo bi se prisetila mnogo manje dinosaurusu od ovog četvorogodišnjeg „eksperta“.

Istraživači su zaključili da posedovanje veće količine znanja o određenoj temi, olakšava pamćenje i prisećanje informacija vezanih za tu temu. Pošto je veliki deo znanja uskladišten u obliku **pojnova**, a bogatstvo i razvijenost pojnova se uvećavaju sa porastom znanja, iskustva koje dete stiče verovatno su bar delom odgovorna za povećanje sposobnosti pamćenja.

I druga istraživanja jasno su pokazala uticaj postojećeg znanja u kognitivnom funkcionisanju, kao i to da pod određenim okolnostima uzrasne razlike u pogledu znanja mogu biti uticajnije od drugih razvojnih razlika. Nekim autorima to je bio povod da zaključe kako upravo **razvoj baze znanja** predstavlja suštinski aspekt kognitivnog razvoja, kao i da se uočene razlike u kognitivnom funkcionisanju mogu pripisati pre svega razlikama u strukturi znanja. Sigler smatra da uravnotežen stav u pogledu ovog pitanja svakako podrazumeva uvažavanje razvoja strukture znanja kao bitnog aspekta kognitivnog razvoja. Međutim, to što superiornija struktura znanja iz specifične oblasti nekada može da nadjača ulogu drugih faktora, ne znači da se to može smatrati opštim pravilom.

Kada se razmatra značaj baze znanja, posebnu važnost ima pitanje kako je znanje **reprezentovano i organizovano** u dugoročnoj memoriji i pomoću kojih procesa mi operišemo tim znanjem. Iako mentalne reprezentacije imaju važnu ulogu u kognitivnom funkcionisanju, nema mnogo empirijskih nalaza

o njihovom razvoju, a još manje o prirodi i mehanizmu razvojnih promena. Jedna od dobrih strana kognitivno-informacionog pristupa jeste to što se proučavanju ovog problema posvećuje više pažnje nego u okviru drugih pristupa.

Nelsonova je sa saradnicima ispitivala razvoj **skripta** (script) ili *scenarija*: mentalne reprezentacije koja uključuje uobičajeni (stabilizovani, rutinizirani) redosled događaja i aktivnosti učesnika, vezanih za određeni kontekst (npr. ručak u restoranu). Istraživanje je pokazalo da već kod male dece (4-5 god.) postoje takve reprezentacije znanja. Deca poseduju opšte znanje o vrsti i sledu događaja koji su vezani za neke uobičajene situacije. Promena uobičajenih sekvenci na mlađu decu deluje zbunjujuće i disorijentišuće, jer su ona rigidnija u primeni skripta u odnosu na stariju decu i odrasle. Istraživanja su takođe pokazala postojanje jasnog redosleda u razvoju skripta: on na početku uključuje samo centralne događaje i operacije, i postepeno se obogaćuje onima koji su manje važni.

U jednom broju istraživanja ispitivana je **shema priče** (story schema), mentalna struktura koja vodi i usmerava proces razumevanja i produkcije priča. Zastupnici tzv. *gramatike priče* smatraju da se svaka priča sastoji iz strukturnih jedinica koje se povezuju u celinu prema određenim pravilima (to su: seting - uvođenje likova i opis prostornog i vremenskog konteksta, tema, zaplet i rasplet ili razrešenje).

Sa razvojnog stanovišta važno je utvrditi da li su deca različitih uzrasta osetljiva na postojanje ovih strukturnih jedinica priče, u kojoj meri razlikuju bitne i manje bitne jedinice (odnosno delove teksta), i da li i kako *shema priče* vodi proces njenog razumevanja i prepričavanja.

Rezultati istraživanja pokazuju da i mlađa deca, trogodišnjaci, poseduju jednostavne sheme priča: poznaju neka pravila na kojima počiva struktura priče (kao što je npr. početak „Bilo jednom davno...“), a mogu i ispričati priče koje se uklapaju u pomenuti strukturni okvir. Naravno, sa uzrastom se menja ne samo

opseg dečjih shema, već i njihova složenost i tačnost. Na uzrastu od 7 godina, deca poseduju razvijeni strukturni okvir (shemu priče), koja usmerava njihovo razumevanje i zapamćivanje priča (ono je utoliko uspešnije i lakše, ukoliko priče više odgovaraju prirodnom sledu strukturnih jedinica). Deca, baš kao i odrasli, prilikom reprodukcije preuređuju priču u skladu sa njenom očekivanom strukturom. Takođe, opšti obrazac u reprodukciji događaja i priča ne razlikuje se puno kod dece i odraslih, ali su uzrasne razlike vrlo očigledne kada su u pitanju finije analize. Pokazuje se da, sa uzrastom, deca sve bolje razlikuju bitne i nebitne elemente priče, da su sve više svesna strukture priče, kao i da to znanje umeju sve bolje da primene u recepciji i produkciji priča.

Razvoj metakognicije

Istraživanja o razvoju metakognicije pokazuju da, generalno govoreći, deca postaju sve više svesna vlastitih kognitivnih aktivnosti i da sve više to znanje umeju da primene u njihovom vrednovanju, kontroli i usmeravanju.

Postoje tri osnovne kategorije metakognitivnog znanja: znanje o zadatku, znanje o sebi (sopstvenim kognitivnim mogućnostima i ograničenjima) i znanje o strategijama (Flavell i Wellman, 1977).²⁷

Znanje o zadatku podrazumeva znanje o *tipu* problema kome pripada konkretan zadatak i o tome koliko je on nov ili poznat, lak ili težak, manje ili više zahtevan. Ova znanja se, kako pokazuju istraživanja, postepeno razvijaju sa uzrastom. Neka su izgrađena vrlo rano, kao na primer razlikovanje zadataka u pogledu njihove težine.

Znanje o sebi podrazumeva znanje o sopstvenim kognitivnim mogućnostima i ograničenjima (u oblasti pamćenja, mišljenja,

rešavanja problema i učenja). Utvrđeno je da starija deca u odnosu na mlađu imaju realističniju i tačniju sliku o vlastitim sposobnostima, veću svesnost o individualnim razlikama i variranju sposobnosti u raznim situacijama, kao i bolji uvid o slabijim i jačim stranama vlastitog mišljenja i različitim faktorima koji na to utiču.

Znanje o strategijama obuhvata svest o potrebi da se u rešavanju problema koriste strategije, eksplicitno znanje o samoj strategiji (u čemu se ona sastoji i kada se primenjuje), kao i svest o vrednosti i efektivnosti tog kognitivnog sredstva.

Istraživanja pokazuju da većina sedmogodišnjaka i osmogodišnjaka ima razrađenije znanje o svetu u odnosu na decu predškolskog uzrasta, ali i više **znanja o samom pamćenju** (pojam o kome se govori kao o *metamemoriji*). Naravno, čak i petogodišnjaci imaju neko razumevanje procesa zapamćivanja. Na primer, oni znaju da je lakše zapamtiti kraću listu reči nego dužu, ponovo naučiti nešto što se jednom znalo nego učiti od početka, i setiti se nečega što se desilo juče nego onoga što se desilo pre mesec dana (Kreutzer, Leonard & Flavell, 1975).

Većina osmogodišnjaka, međutim, ima mnogo bolje razumevanje **ograničenja sopstvenog pamćenja** u odnosu na petogodišnjake. Kada im se pokaže niz od deset slika i pita da li mogu sve da ih zapamte, većina petogodišnjaka i samo nekoliko osmogodišnjaka tvrdi da bi mogla. Mlađa deca takođe ne uspevaju da tačno procene koliko su napredovali u zapamćivanju. Kada im se da neograničeno vreme da zapamte niz slika, mlađa deca vrlo brzo smatraju da su spremna, iako su uspela da zapamte samo nekoliko ajtema. Nasuprot tome, starija deca imaju razvijenije znanje o ograničenjima vlastitog pamćenja, zbog čega proučavaju zadati materijal i proveravaju koliko su zapamtili, pre nego što procene da su spremni (Flavell, Friedrich & Hoyt, 1970).

²⁷ Flavell, J. & Wellman, H. (1977). Metamemory. In: R. Kail, & J. Hagen (Eds.), *Development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Istraživanja o **korišćenju strategija** pokazuju da tokom razvoja, od 5. do 10. godine, postoji sistematsko napredovanje u pogledu spontane upotrebe različitih strategija. Postavilo se pitanje zbog čega mlađa deca ne upotrebljavaju strategije koje se inače pokazuju kao korisne kod starije dece i odraslih.

Prema objašnjenju koje se prvo javilo, teškoća je vezana za prirodu samih kognitivnih strategija – nove strategije predstavljaju prevelike zahteve u odnosu na ograničene kapacitete za obradu informacija. Flavel i saradnici ponudili su drugačije objašnjenje – i mala deca *moгу* imati koristi od upotrebe određene strategije, ali ona to ne čine jer ne mogu da je prepoznaju kao korisno pomoćno sredstvo. Pre pete-šeste godine deca ne shvataju da *moгу* nešto učiniti kako bi poboljšala svoje pamćenje – ta **nemogućnost spontane primene strategija** postoji čak i kada je dete sposobno za to.

Hipoteza Flavela i njegovih saradnika potvrđena je u istraživanjima koja su pokazala da se deca mogu efektivno podučavati upotrebi strategija, ali da je neophodno da dobiju povratnu informaciju o njihovoj korisnosti i efikasnosti. Povratna informacija posebno je važna na mlađim uzrastima, jer su starija deca manje-više sposobna da sama procenjuju i proveravaju vrednost vlastitih strategija, kao i da se ponašaju u skladu sa tim.

Ovi nalazi imaju veoma značajne implikacije za proces obrazovanja. Oni pokazuju da, od početka školovanja, deca mogu razvijati efikasne kognitivne strategije, ali i da se to neće desiti bez sistematske podrške odraslih. Decu treba podučavati različitim kognitivnim strategijama (pamćenja, mišljenja i učenja), na njima prilagođen način. Pri tome je veoma važno eksplicitno ukazivanje na vrednost i korisnost svake pojedinačne strategije.

Svi navedeni podaci potvrđuju da se pamćenje poboljšava na prelasku između ranog i srednjeg detinjstva. Eksperimentalna istraživanja pamćenja tako su osmišljena da se njima ispituje izolovana uloga jednog

faktora. U većini svakodnevnih situacija, međutim, četiri razmatrana faktora (povećanje kapaciteta pamćenja, razvoj strategija zapamćivanja, baze znanja i metakognicije) **ne deluju izolovano**, već u sadejstvu. Na primer, dečja sposobnost da zapamte listu reči zavisi od toga koliko dugo mogu da zadrže reči u kratkoročnoj memoriji, koliko su uvežbana u primeni strategija (kao što su ponavljanje i organizacija) ili koliko dobro mogu da procene koji deo liste zahteva najviše pažnje.

Informacionisti i Pijaže

Poslednjih godina, neki istraživači koji rade u okviru kognitivno-informacionog pristupa ponudili su provokativnu alternativu Pijažeovim analizama. Ovi autori odbacili su Pijažeovu ideju da sa uzrastom dolazi do pojave kvalitativno drugačijih oblika mišljenja. Na primer, karakteristike mišljenja adolescenata se, po njima, mogu objasniti ne pojavom kvalitativno novog oblika mišljenja (formalno-operacionalno) već povećanjem kapaciteta za obradu informacija. Adolescenti imaju veću sposobnost zadržavanja informacija u pamćenju, dok povezuju različite komponente zadatka, a takođe razvijaju i efikasnije strategije rešavanja problema.

Sigler (Siegler, 1983) je analizirao način na koji deca i adolescenti rešavaju Pijažeov zadatak sa klackalicom. Pijaže je smatrao ovaj zadatak jedinstvenom logičkom zagonetkom, koju adolescenti rešavaju primenom moćnije logike, tj. formalno-operacionalnog mišljenja.

U jednom takvom istraživanju, Sigler je upoređivao postignuće dece uzrasta od 5 do 17 godina na dve verzije zadatka sa klackalicom. U prvoj verziji zadatka, težine su bile jednake, ali različito raspoređene u odnosu na težište, dok su u drugoj verziji i težina i udaljenost bile različite. Sigler je utvrdio da su adolescenti češće nego deca tačno odgovarali u slučaju zadatka kada su težine bile iste, a udaljenosti različite. Mlađa deca uzimala su u obzir samo težinu i zbog toga pogrešno zaključivala o ravnoteži klackalice. Međutim, kada su varirane i težina i udaljenost, a

veća težina bila bliža težištu, petogodišnjaci su imali bolje postignuće (89% tačnih odgovora prema 51%). U osnovi tačnih odgovora mlađe dece stajao je *pogrešan razlog*: pošto su oni i dalje obraćali pažnju samo na težinu, ispravno su predviđali da će strana sa većom težinom ići na dole. Sedamnaestogodišnjaci su uzimali u obzir i težinu i udaljenost, ali su samo naslućivali pravilo za rešavanje problema, pogađajući češće nego slučajno, ali ne dovoljno dobro.

Ovi i slični rezultati, po nekim zastupnicima kognitivno-informacionog pristupa, dovode u sumnju pijažetansko objašnjenje o razvoju novog oblika mišljenja kod adolescenata. Samo četvrtina sedamnaestogodišnjaka bila je u stanju da reši problem sa klackalicom u svim oblicima. Ako je razvoj formalnih operacija univerzalan, očekivalo da većina njih reši zadatak *u svim varijantama*. To praktično znači da se veće sposobnosti adolescenata u rešavanju problema ne moraju nužno opisati kao ispoljavanje globalne, kvalitativne promene u obliku mišljenja. One se možda bolje mogu opisati kao postepeno usvajanje sve moćnijih pravila, koja se primenjuju u određenim situacijama rešavanja problema.

*

Rezimirajmo sada kognitivno-informacioni pristup po ključnim pitanjima razvojne psihologije (videti na str. 14-15).

1) ***Priroda razvojnih promena.*** Prema autorima ovog pristupa, na svim uzrastima postoje bazični kognitivni procesi koji omogućavaju interakciju između tri memorijska sistema (senzorni registar, kratkoročna i dugoročna memorija), ali se karakteristike ovih procesa menjaju sa uzrastom, pre svega u pogledu njihove brzine i tačnosti. Poboljšanje kognitivnog sistema obuhvata različite vrste razvojnih promena: dugotrajnih i kratkotrajnih, kvalitativnih i kvantitativnih. Ipak, u okviru kognitivno-informacionog pristupa više se naglašavaju *kontinuirane, postepene kvantitativne* promene.

Tačnije, unutar ovog pristupa mogu se izdvojiti dve grupe shvatanja. Jedna grupa autora smatra neodrživim shvatanje o postojanju kvalitativnih stadijuma razvoja, budući da u istraživanjima nije potvrđena homogenost i istovremenost razvojnih promena. Druga grupa autora smatra da se ipak mogu izdvojiti relativno duži periodi razvoja, kada je kognitivno funkcionisanje deteta određeno opštim karakteristikama kognitivnog sistema. Ovi autori rade na povezivanju Pijažeevog i kognitivno-informacionog pristupa (Baucal, 1998).

2) ***Faktori razvoja.*** Moglo bi se reći da je staro pitanje primarnosti nasleđa, tj. sredine na margini interesovanja kognitivno-informacionog pristupa razvoju. Autori ove orijentacije zainteresovani su prvenstveno za opis kognitivnog sistema i njegovog funkcionisanja na različitim uzrastima. Uticaj *nasleđa* i genetskih, bioloških faktora razvoja se ne negira, ali se ni ne razmatra dublje.

Od *sredinskih* faktora ozbiljnije se razmatra samo uticaj fizičke sredine, i to uglavnom kada je u pitanju rani razvoj percepcije i motorike. Kada se radi o ulozi sociokulturnih faktora, razvoj se sagledava (slično kao i u pijažetanskom pristupu) kao „razvoj usamljenog deteta“. I kada se priznaje uticaj sredinskih faktora, njima se uglavnom pripisuje motivaciona uloga, dok glavni generator promene predstavlja sama kognitivna aktivnost deteta. Kognitivni sistem i njegov razvoj vide se kao samo-modifikujući sistem, a *individualna kognitivna aktivnost* je formativni faktor razvoja.

Zanemarivanje sredinskih, posebno sociokulturnih faktora slabost je ovog pristupa, koje su izgleda svesni i njegovi zastupnici. Zbog toga je jedan od trendova u razvoju ovog pristupa upravo nastojanje da se razvijajući kognitivni sistem sagleda u kontekstu sociokulturne sredine u kojoj se razvoj odvija (Baucal, 1998).

3) ***Individualne razlike.*** Kognitivno-informacioni pristup usmeren je ka utvrđivanju *opštih* pravilnosti kognitivnog razvoja, pa se individualne razlike tretiraju kao šum koji treba eliminisati iz podataka. Cilj je da se konstruišu modeli koji će opisati kako deca na određenom uzrastu primaju i obrađuju informacije u dolaženju do rešenja problema. Ovi modeli su specifičniji, precizniji i psihološki relevantniji od Pijažeovih analiza, jer se u njima definiše dinamička interakcija kognitivnih procesa koji stoje u osnovi vidljivog ponašanja deteta u problemskoj situaciji (Baucal, 1998).

SOCIOKULTURNI PRISTUP RAZVOJU: TEORIJA VIGOTSKOG

Psiholozi koji su usvojili sociokulturnu perspektivu, isto kao i autori pijažetanske orijentacije, naglašavaju aktivnu, konstruktivističku prirodu saznanja i kognitivnog razvoja. Zastupnici ovog gledišta dele Pijažeovo uverenje da je saznanje izraz aktivnih napora individue i složenog procesa konstrukcije, a ne kopija realnosti ili ishod pasivnog primanja informacija iz spoljašnje sredine.

U okviru ovog pristupa se, međutim, dodaje da ključnu ulogu u razvoju imaju još dva, međusobno usko povezana faktora: **socijalna interakcija i kultura**, tj. sociokulturni kontekst u kome se razvoj odvija. Začetnik sociokulturnog shvatanja razvoja bio je ruski psiholog Lav Semionovič **Vigotski** (1896 - 1934).



„Mocart psihologije“

Lav Vigotski rođen je iste godine kad i Pijaže, ali je, za razliku od njega, živio nepunih četrdeset godina. Za vreme svog kratkog, ali plodnog života izgradio je jedan od najoriginalnijih

teorijskih sistema u psihologiji, koncipirajući svoje učenje kao zasnivanje marksističke psihologije (Marksovom antropološkom učenju nedostajala je nova psihološka paradigma).

Napustivši studije medicine, Vigotski je završio prava i filozofiju. Nije dobio formalno obrazovanje iz psihologije, ali je sledeći svoja brojna i široka interesovanja, bio fasciniran pitanjima u vezi sa psihičkim razvojem čoveka. U domenu razvojne psihologije bavio se prevashodno kognitivnim razvojem, izučavajući razvoj mišljenja i jezički razvoj dece. Bavio se i psihologijom umetnosti, jer su ga zanimale estetika i teorija književnosti (u ranim dvadesetim napisao je obimnu studiju o *Hamletu*), kao i filozofija, a posebno filozofija nauke. Semiotika i

psiholingvistika bile su važne oblasti rada Vigotskog, koje su imale velikog uticaja na razvoj njegove psihološke teorije. Radio je kao nastavnik (predavao je književnost, estetiku, filozofiju i ruski jezik u školi, a psihologiju i logiku na fakultetu za buduće nastavnike) i kao istraživač u Institutu za psihologiju. Imao je i kliničko iskustvo u radu sa decom sa posebnim potrebama.

Za 37 godina, koliko je živio, Vigotski je objavio 270 naučnih dela, iz različitih humanističkih disciplina. Njegova teorija psihičkog razvoja čoveka ostala je nedoradena (zbog prerane smrti, kao i opsega problema kojima je počeo da se bavi), ali je izvršila veliki uticaj ne samo u psihologiji, već i u srodnim disciplinama (pogotovo u oblasti semiotike i psiholingvistike).

Danas postoji veliki broj autora koji, u različitim oblastima, rade na primeni, razradi i daljem razvoju ideja Vigotskog. To nije nimalo iznenađujuće, ako se imaju u vidu širina njegovih interesovanja, kao i raznovrsnost problema koje je pokrenuo za vreme svog kratkog, ali izuzetno plodnog istraživačkog veka. U ovim raznorodnim (neo)vigotskijanskim projektima, koji variraju od najopštijih epistemoloških rasprava do osmišljavanja omladinskih klubova u Bruklinu, nije teško prepoznati zajednički imenitelj, ujedinjujući postulat sociokulturnog pristupa – bavljenje osobenim ljudskim odlikama, odnosno višim mentalnim (psihičkim) funkcijama i shvatanje da su one socijalno, kulturno i istorijski konstruisane.

Kulturni razvoj viših mentalnih funkcija

Suštinsko ograničenje tradicionalnog pristupa psihološkim pojavama (koji je dominirao u introspektivnoj psihologiji Vunta i Tičenera, kao i u američkom biheviorizmu i ruskoj refleksologiji) Vigotski je prepoznao u njihovoj usmerenosti na proučavanje jednostavnih, **elementarnih psihičkih funkcija** (npr. osećaji i opažaji, pragovi osteljivosti, jednostavniji oblici pamćenja i učenja). Zbog toga je, po rečima Vigotskog, „psihologiji bila dostupna samo *embriologija* ljudskog duha“, a od ove

slabe tačke („Ahilove pete“), odnosno od te „prinudne uzdržanosti i samoograničenja“ psihologija je htela da „napravi svoju vrlinu“ (Vigotski, 1996, str. 12).²⁸ Nasuprot tome, Vigotski je kao ključno mesto svog naučnog programa istakao istraživanje **viših mentalnih funkcija**, kao što su voljna pažnja, logičko pamćenje, mišljenje, složene emocije, itd. Smatrao je da se „treba uhvatiti ukoštac upravo sa onim psihološkim problemima koji su specifični za čoveka, treba tražiti teorijska objašnjenja baš tih viših mentalnih funkcija i razraditi metode za njihovo objektivno proučavanje“ (Ivić, 1983, str. 15).²⁹

Jedna od kritika Vigotskog na račun tradicionalne psihologije odnosila se i na odsustvo **razvojnog pristupa**. Pojavljivanje neke više psihičke funkcije mehanički je pripisivano određenom uzrastu, bez objašnjenja zašto se ona baš tada javlja i kako nastaje. Razvojne promene svedene su na *sazrevanje* elementarnih funkcija i na čisto kvantitativni rast, bez uvida u složene i za razumevanje razvoja ključne *kvalitativne* promene. Naravno, ovakvim pristupom nije bilo moguće objasniti poreklo i razvoj viših mentalnih funkcija – one su shvatanje prosto kao novi nivo psihičkog funkcionisanja, kao „sprat“ koji se mehanički nadgradio na postojeću psihičku strukturu.

Traganje za novim teorijskim pristupom Vigotski je zasnovao na **Marksovom antropološkom učenju** o čoveku kao *socijalnom* i *istorijskom* biću i biću *prakse*, i (samo)razvoju čoveka zasnovanom na upotrebi *oruđa*. Marksističke ideje pružile su neuporedivo plodnije okvire za rešavanje problema razvoja viših mentalnih funkcija.

Jedna od osnovnih ideja sociokulturnog pristupa je ta da su mentalne funkcije pre socijalno, kulturno i istorijski konstruisane, nego što su genetički determinisane. Time se,

naravno, ne poriče uloga bioloških osnova psihičkog života i značaj genetskih predispozicija u procesu razvoja. Još je Vigotski isticao da razvoj viših formi ponašanja zahteva izvestan stepen biološke zrelosti, kao i da postoji povezanost biološkog i kulturnog razvoja (što se najbolje vidi kroz njihovo prožimanje u ontogenezi). Međutim, iako se ne mogu oštro odvojiti, ova dva procesa se moraju *razlikovati*, jer „proces psihičkog razvoja je *sui generis*, proces posebne vrste“ (Vigotski, 1996, str. 22).

Ponašanje savremenog čoveka rezultat je dva različita procesa razvoja. Prvi je **biološka evolucija** koja je dovela do pojave *Homo sapiensa*, a drugi je proces **istorijskog ili kulturnog razvoja** kojim se prvobitni čovek pretvorio u savremenog – kulturnog. Ova druga linija razvoja počinje tamo gde se završava biološka evolucija čoveka. Ogromne razlike koje postoje između primitivnog i kulturnog čoveka (kao i između ljudi različitih kultura i epoha) u pogledu intelektualne efikasnosti, načina mišljenja i drugih psihičkih funkcija, ne mogu se objasniti biologijom - promenom anatomsko-fiziološkog ustrojstva, niti mehanizmima biološke evolucije.

Istorijski razvoj, razvoj **posredovan kulturom**, odgovoran je za pomenute razlike, kao i za razlike među ljudima različitih istorijskih epoha. Pojmom *kultura* označavaju se različite tvorevine akumuliranog ljudskog iskustva, koje je otelotvoreno u fizičkim, materijalnim produktima, ali i simboličkim (duhovnim) tvorevinama, kao što su verovanja, vrednosti, običaji, norme, obrasci ponašanja. Kulturne tvorevine prenose se sa jedne generacije na drugu i čine najopštiji kontekst razvoja.

Kultura je jedna od osobenih (distinktivnih) karakteristika ljudske vrste. Ljudima je svojstveno da žive u okruženju koje su sami stvorili (po tome se razlikuju od svojih životinjskih srodnika), kao i da nasleđuju sredinu transformisanu od strane prethodnih generacija. Kultura je sredina sačinjena od *artefakata*, pod čime možemo podrazumevati sve što je nastalo

²⁸ Vigotski, L.S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd.

²⁹ Ivić, I. (1983). *Predgovor*, U: *Mišljenje i govor*, L.S. Vigotskog, Beograd, Nolit.

kao plod individualnog ili kolektivnog rada ljudi. Kulturni artefakti prošli su neku vrstu istorijske selekcije i istorijske akumulacije i predstavljaju zajedničko dobro cele zajednice. Pojam kultura sintetizuje totalitet tih artefakata, koji su dostupni svim članovima kulturne zajednice i koji posreduju njihove psihičke funkcije i ponašanje (Plut, 2003).³⁰

Istorijski ili kulturni razvoj čoveka može se posmatrati i kao *novi tip prilagođavanja*, zasnovan ne na izmeni organa i građe tela, već na razvoju **kulturnih oruđa** ili instrumenata – čovekovih “veštačkih organa”. Zbog važnosti koje različiti kulturni instrumenti imaju u psihičkom razvoju čoveka, ovo gledište nekada se naziva i *instrumentalističko*.

Psihološka aktivnost čoveka je, kao i njegova radna delatnost, posredovana oruđima - sredstvima koja su invencija ljudskog društva. Čoveku je stavljen na raspolaganje veliki broj spoljašnjih, *materijalnih oruđa* – aparata, instrumenata, tehnologija... Ova oruđa služe kao „produžeci“ i „amplifikatori“ (pojačivači) njegovih fizičkih i mentalnih funkcija, jer nesagledivo povećavaju njihovu moć (fizičke moći, ali i moć pamćenja, percepcije, pažnje...).

Dakle, prva funkcija kulturnih oruđa jeste funkcija **pojačavanja ili amplifikacije** – zahvaljujući njima čovek je neograničeno proširio svoju aktivnost i uvećao svoje moći.

Još je značajnija uloga koju kulturna oruđa imaju na planu **kvalitativnog preobražaja** čovekovih funkcija. Prema sociokulturnom gledištu, *priroda* psihičkih funkcija zavisi od kulturnih sredstava ili instrumenata koji ih posreduju, odnosno pomoću kojih se izvode. Reč je o psihološkim (kognitivnim) instrumentima, čijim se ovladavanjem ili *internalizacijom* menja priroda i organizacija psihičkih funkcija čoveka.



Kompjuter je novi, moćan kulturni posrednik razvoja

Ključno pitanje za zastupnike sociokulturnog pristupa jeste koje kulturne tvorevine imaju ulogu psiholoških instrumenata i kako se ostvaruje njihova formativna uloga u razvoju. Najvažniju ulogu u posredovanju razvoja imaju **semiotički sistemi** - pre svega *jezik* (usmeni i pisani govor), sistem pojmova, numerički sistem, drugi semiotički sistemi, kao i razne intelektualne tehnike i strategije koje pomažu pamćenje, mišljenje itd. (Ivić, 1987).³¹

Prema opštem zakonu kulturnog razvoja, kojim Vigotski tumači genezu viših mentalnih funkcija, ova simbolička sredstva prvo imaju *komunikativnu* (socijalnu, interindividualnu) ulogu - prvo se javljaju u funkciji opštenja. Postepenom, **sistematskom internalizacijom** ona se ugrađuju u mentalni aparat, menjajući prirodu čovekovog psihičkog funkcionisanja. Simbolička sredstva bivaju transformisana u individualna, (intrapsihička) sredstva za organizaciju i kontrolu psihičkih funkcija (Vigotski, 1983).³²

Nije reč samo o promeni pojedinačnih psihičkih funkcija, već o menjanju funkcionalnog ustrojstva svesti. Formiraju se složeni *sistemi* psiholoških funkcija (povezanih posredstvom znaka). Dolazi do

³⁰ Plut, D. (2003). Udžbenik kao kulturno-potporni sistem. Beograd: ZUNS

³¹ Ivić, I. (1987). *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd, Nolit.

³² Vigotski, L.S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd, Nolit.

intelektualizacije, osveščivanja funkcija i voljnog **ovladavanja** njima, što su dva aspekta istog procesa. Uloga jezika i simboličkih sistema je ključna u tom procesu, pa se opisane promene nekada nazivaju i *semiotizacijom* psihičkih funkcija.

Pojasnimo ove pomalo apstraktne teze na primeru najznačajnijeg instrumenta razvoja čoveka – **jezika**, tj. govora.

Funkcija govora u početku je socijalna, komunikativna - jezik je sredstvo uticaja na druge, sredstvo sporazumevanja. Procesom internalizacije, govor (u formi unutrašnjeg govora) postaje “sredstvo uticaja na samog sebe”, sredstvo mišljenja i sredstvo koje posreduje i *kvilativno menja* sve naše više mentalne funkcije. Mišljenje postaje apstraktno (pojmovno), pamćenje postaje logičko - neodvojivo od mišljenja, a emocionalni život čoveka postaje složeniji i drugačiji, jer uključuje samorefleksiju.

Jednom rečju, sistem znakova koji je socijalna tvorevina i koji prvobitno ima komunikativnu funkciju, “okreće se unutra” i počinje da služi kao sredstvo za organizovanje, osveščivanje i voljnu kontrolu mentalnih procesa, pre svega mišljenja. Govor postaje osnovno sredstvo saznavanja spoljašnje realnosti i samoznavanja – osnovno sredstvo mišljenja, ali i drugih viših mentalnih funkcija čoveka.

Vigotski je smatrao da se više mentalne funkcije od nižih (s kojima se čovek rađa) razlikuju po svom poreklu (razvoju), prirodi i strukturi. Sve više mentalne funkcije, sve specifične odlike čoveka po kojima se on razlikuje od drugih vrsta, rezultat kulturno-istorijskog razvoja. Radi se o **kulturnoj medijaciji razvoja**, o usavršavanju čovekovih „veštačkih organa“ – oruđa, o osobenoj vrsti *kulturne evolucije* čoveka. Zato Vigotski više mentalne funkcije nekada naziva „kulturnim”, a niže „prirodnim” ili „naturalnim”.

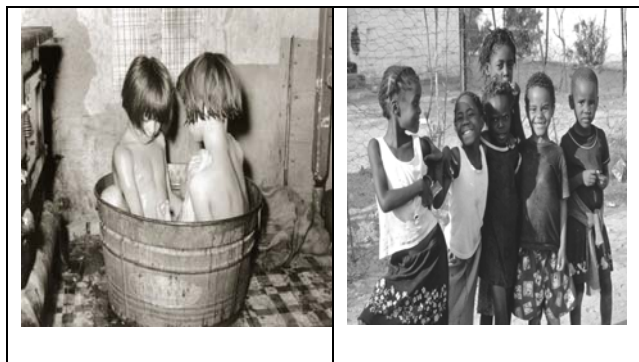
Kulturno specifične razlike

Videli smo da se, prema vigotskijanskom shvatanju razvoja, sve više mentalne funkcije razvijaju i oblikuju kroz *socijalnu interakciju* unutar različitih grupa kojima pojedinac pripada i da su posredovane različitim *kulturnim tvorevinama*, od kojih je najznačajni jezik. Kultura, po pristalicama sociokulturnog pristupa, ima formativnu ulogu u razvoju i zato što ona *posreduje* uticaj svih sredinskih činilaca (porodice, škole, društva).

Kultura, kao najopštiji način uređenja života jedne zajednice, odlika je svakog ljudskog društva i, u tom smislu, jeste univerzalno svojstvo. Međutim, konkretni pojavni oblici kulture (sadržaj vrednosti, normi, obrazaca mišljenja i ponašanja, itd.) razlikuju se od jednog društva do drugog, iz čega proizilaze kulturno specifični oblici interakcije. Ove **kulturno specifične razlike** određuju osoben način mentalnog funkcionisanja, kao što određuju i osobene obrasce ponašanja, socijalnih odnosa ili vrednosti kod pripadnika date zajednice.

Sociokulturni kontekst je, dakle, različit za različita društva. Pošto on posreduje razvoj svih viših mentalnih funkcija čoveka, priroda psihičkih funkcija, kao i obrasci ponašanja, nisu sasvim isti kod pripadnika različitih kultura i istorijskih epoha. Njihove osobenosti određene su specifičnim socijalnim, kulturnim i istorijskim kontekstom.

Naglašavanje ovih kulturno specifičnih razlika u prirodi viših mentalnih funkcija jeste prva suštinska **razlika** u odnosu na univerzalno-konstruktivistička shvatanja razvoja čoveka.



Razvoj deteta ne može se razumeti bez uvažavanja kulturno-istorijskih osobnosti detinjstva

Način na koji kultura utiče na razvoj može se ilustrovati na primeru razvoja matematičkog razumevanja. Oblici matematičkog mišljenja koje će deca razviti ne zavise samo od njihove sposobnosti da savladaju matematičke apstrakcije i napora odraslih da ih nauče matematičkim pojmovima. Oni takođe zavise od matematičkog znanja odraslih, koje opet zavisi od njihovog kulturnog nasleđa i konkretnih situacija u kojima im matematičko znanje potrebno i značajno.

Dete koje odrasta među Oksapminima na Novoj Gvineji ima iste univerzalne sposobnosti da ovlada osnovnim pojmovima broja kao i dete koje odrasta u Parizu ili Pitsburgu. Sistem brojanja koji se koristi u kulturi Oksapmina – brojanje delovima tela – nije dovoljan kada deca moraju da rešavaju aritmetičke probleme u školi i kasnije kada uđu u ekonomiju novca. Međutim, takav način brojanja dovoljan je za rešavanje zadataka i problema iz svakodnevnog života u tradicionalnoj Oksapmin kulturi (Saxe, 1981). Brazilska deca prodavci odrastaju u zemlji u kojoj je moderna matematika deo kulturnog nasleđa, ali ne pohađaju školu. Oni razvijaju značajne matematičke veštine u kontekstu svakodnevnog kupovanja i prodavanja, ali imaju teškoća u rešavanju matematički istih problema, ako im se oni predstave u „školskom obliku“ (Carragher, 1981).

U svakom od ovih slučajeva, kultura je oblikovala tok razvoja stvarajući specifičnu vrstu interakcije između jedinice i sredine u procesu (kognitivnog) razvoja.

Zbog ovakvog shvatanja uloge kulture, sociokulturna perspektiva **otvorenija je za razlike** - ne samo u shvatanju prirode sazajnih funkcija, već i u shvatanju *sleda razvojnih promena* u procesu kognitivnog razvoja. Pristalice ovog pristupa smatraju da sled razvojnih promena, pa čak i postojanje ili nepostojanje određenih stadijuma razvoja, zavisi od kulturno-istorijskih uslova. Drugim rečima, „put“ razvoja i faze kroz koje taj proces prolazi nije sasvim uniforman, kao što se tvrdi u okviru univerzalno-konstruktivističkog pristupa.

Na primer, po Pijažeovoj teoriji, preoperacionalni period je univerzalni stadijum kognitivnog razvoja koji karakteriše *egocentrizam* u načinu mišljenja. Dečji egocentrizam manifestuje se kao *animizam* (neživi objekti shvataju se kao živi i pripisuju im se unutrašnja, psihička svojstva, kao npr. u dečjem iskazu da „kiša pada da bi oprala ulicu“) i *realizam* (objektivizuju se sopstveni psihički procesi, kao npr. u dečjem iskazu – san je u sobi i da ne spavamo mogli bismo ga videti).

Na osnovu ispitivanja dece u tzv. tradicionalnim kulturama, Bruner i saradnici utvrdili su da se kod njih egocentrizam ispoljava kao realizam, ali *ne i kao animizam*. Animističko mišljenje se ne razvija, moguće je, zbog toga što kolektivistička kultura, svojim vrednostima i obrascima socijalnih odnosa i ponašanja, ne podstiče individualizam i subjektivnost, pa deca neće spoljašnju realnost tumačiti prema sebi i svojim iskustvima. Ta kultura pojačava jedinstvo unutrašnjeg i spoljašnjeg u pravcu realizma, ali ne i animizma.

Ko-konstrukcija naspram konstrukcije

Druga ključna razlika između sociokulturnog i univerzalno-konstruktivističkog pristupa odnosi se na ulogu i značaj sociokulturnih faktora u procesu razvoja. Suštinska odlika vigotskijanske koncepcije razvoja jeste naglašavanje formativne uloge socijalne

interakcije. Za pristalice sociokulturnog pristupa proces saznavanja, kao i proces kognitivnog razvoja, jeste proces **ko-konstrukcije**, a asimetrična socijalna interakcija je ključni formativni faktor ili „graditelj“ razvoja. Sve više mentalne funkcije specifične za čoveka socijalnog su porekla i ne bi se mogle razviti bez konstruktivne uloge socijalne interakcije

Mnogi autori koji se bave psihološkim i socijalnim fenomenima, složiće se sa tvrdnjom da su oni *povezani*, tj. da sociokulturni kontekst utiče na psihološke funkcije, pogotovo kada je reč o složenijim funkcijama kao što su na primer mišljenje, učenje ili formiranje identiteta. Međutim, polazna pretpostavka sociokulturnog pristupa razvoju podrazumeva mnogo više od toga – uverenje da je ljudska aktivnost *sociokulturna po svojoj prirodi* tj. da su kulturni uticaji do te mere ugrađeni u individualni razvoj da se može govoriti o kulturnoj autogenezi čoveka.

Drugim rečima, dok većina teorija u kojima se pominju sociokulturni faktori njima pripisuje samo *motivacionu* (dinamogenu) ulogu, teorija Vigotskog im pridaje **formativnu (konstruktivnu) ulogu**. Zastupnici sociokulturnog pristupa smatraju da glavni činilac u procesu razvoja nije *individualna* aktivnost deteta, već *zajednička* aktivnost deteta i odraslog, tj. socijalna interakcija.

Prema **genetičkom zakonu**, u kome vigotskijanski orijentisani autori vide opštu pravilnost kulturnog razvoja čoveka, „svaka funkcija se pojavljuje na sceni dva puta, na dva plana, prvo – na socijalnom planu, zatim, na psihološkom, prvo među ljudima kao interpsihička kategorija, zatim unutar deteta kao intrapsihička kategorija“ (Vigotski, 1996, str. 114).

Važno je naglasiti da proces **internalizacije** nije prosto prenošenje spoljašnje aktivnosti na neki prethodno postojeći unutrašnji plan svesti: reč je o procesu kojim se taj unutrašnji plan *formira*.

Genetički zakon Vigotskog govori o tome da se mentalni (intrapersonalni) plan formira *kroz odnose sa drugima*, uz posredovanje kulturno stvorenih sredstava, a pre svega semiotičkih sistema (jezika). Reč je o *transformaciji* psihičkih procesa, kroz koju se, zapravo, taj unutrašnji plan gradi i oblikuje. Suština vigotskijanske ideje je u tome da se razvoj ne dešava samo unutar jednog ljudskog bića, u okviru njegovih granica kao pojedinca. Glavni proces dešava se u *međuprostoru* između spoljašnjeg i unutrašnjeg (Plut, 2003, str. 39).

U svakodnevnom životu možemo naći veliki broj ilustracija za ovu vigotskijansku ideju. Na primer, oduvek se znalo da način na koji roditelji „prekvire“ određene situacije presudno utiče na to kako će ih dete razumeti i doživeti. Na principima tog kognitivnog i emocionalnog prorađivanja događaja koji kod deteta mogu izazvati strah i neprijatnost, (objašnjenja, emocionalno bodrenje i sl.), počiva i postepeni razvoj detetove sposobnosti za nošenje sa kriznim situacijama, izgradnja određenih strategija, ali i kapaciteta za podnošenje frustracija. Lepu ilustraciju predstavlja pitanje jednog mališana prilikom prve posete zubaru – kada ga je doktor pitao da li ga je bolelo, ono se okrenulo ka majci i pitalo – jel’ me bolelo?

Genetički zakon Vigotskog ne govori samo o socijalnoj prirodi kognitivnih funkcija čoveka, već i svesti i psihe u celini. Budući da govor posreduje sve više psihičke funkcije čoveka, ovaj pretpostavljeni prelazak od spoljašnjeg ka unutrašnjem odlikuje i **svest u celini**. Mišljenje, emocije, čak i duboko privatni doživljaji i odnos prema sebi, oblikuju se kroz odnos sa drugima (pogotovo sa važnim osobama), jer „mi postajemo mi posredstvom drugih“.

Drugi su prisutni u svakom aspektu mentalnog funkcionisanja, jer čovek uvek ima u vidu mogućí odgovor i reakciju nekog konkretnog ili zamišljenog sagovornika: njegovo pitanje, ocenu, zamerku, vrednosni komentar, postupak. Sve više psihičke funkcije predstavljaju „**interiorizovane odnose socijalnog reda**“ (...) čak i kada se pretvaraju u psihičke procese, one ostaju *kvazisocijalne*. I

kada je sam sa sobom, čovek zadržava funkcije opštenja“. (Vigotski , 1996, str. 114).

Čak i unutrašnji govor, koji deluje kao krajnje privatna i unutrašnja stvar, po Vigotskom je dijaloške prirode. Pažljiva analiza unutrašnjeg govora pokazuje da njegove jedinice najviše podsećaju na *replike dijaloga*: misliti, znači zapravo neprekidno učestvovati u dijalogu – postavljati pitanja, odgovarati na njih, slagati se i ne slagati, tražiti i davati argumente. I onda kada nismo neposredno uključeni u socijalnu interakciju, drugi ljudi su indirektno prisutni i efekti tog „skrivenog dijaloga“ (hidden dialogicality) značajno oblikuju intrapsihički plan funkcionisanja.

Psihički razvoj je, dakle, po svojoj suštini **sociogenetički proces**, posredovan kulturnim instrumentima. On podrazumeva raznovrsne oblike *zajedničke aktivnosti* deteta i odraslog, kroz koju dete sistematski internalizuje postignuća zajedničke delatnosti i različite kulturne instrumente. Oni zatim kvalitativno menjaju i unapređuju njegovo kognitivno funkcionisanje.

Osnovni **mehanizam** razvoja je sistematska internalizacija kulturnih produkata (sign-tool mediation), kao i socijalne ili zajedničke aktivnosti (social mediation). Zastupnici sociokulturnog pristupa govore još i o "znakom posredovanoj" i "socijalno posredovanoj" aktivnosti deteta. Ključno pitanje za njih odnosi se na prirodu socijalne interakcije - kakve karakteristike treba da ima interakcija da bi zaista bila formativni činilac razvoja?

Reč je o **asimetričnoj socijalnoj interakciji**, najčešće između deteta i odraslog. Odrasli ima razvijeniju kognitivnu strukturu i relevantna kulturna znanja i umenja, kao i sposobnost da ta znanja u odnosu sa detetom eksternalizuje (ospolji). Odrasle osobe u interakciji (npr. roditelje i nastavnike) možemo posmatrati kao "predstavnike" kulture, koji posreduju razvoj dečjeg intelekta, ali i njegove ličnosti u celini. Dete sistematski *internalizuje* postignuća zajedničke delatnosti – ona postaju sastavni (konstitutivni) elementi njegove kognitivne

strukture, što kvalitativno menja i unapređuje njegovo sazajno funkcionisanje.

Osim neposredne socijalne interakcije veoma je važna i interakcija sa **produktima kulture**. Budući da je teško razdvojiti i precizno razlikovati delovanje socijalnih i kulturnih faktora, obično se govori o *sociokulturnoj interakciji* (Ivić, 1994).

I u kulturne produkte ugrađeni su principi asimetrične socijalne interakcije - sistematsko usmeravanje i vođenje delatnosti od strane zrelijih i kompetentnijih učesnika interakcije, koji su u ovom slučaju "sakriveni", odnosno indirektno prisutni.

Uzmimo kao primer *udžbenik*. To je kulturni produkt u kome je dat uzorak onih znanja za koja se u datoj kulturi smatra da su navažnija i da svi pripadnici date zajednice treba da ih usvoje. Udžbenik je takođe sredstvo u koje je ugrađen sistem misaonih operacija i intelektualnih delatnosti, različitih po logičko-psihološkoj prirodi (npr. definisanje, klasifikovanje, tumačenje pojava, način računjanja istorijskog vremena, matematički algoritmi, procedure nučnih oglada i sl.).

U udžbenik su takođe ugrađeni i stavovi, sistemi vrednosti i modeli osobina ličnosti, koje mladi u datoj zajednici treba da razviju (npr. u starim udžbenicima to je bila "svestrana ličnost za socijalističko društvo", a danas se socijalizacijski obrazac udžbenika približava dominantnom modelu zapadnog demokratskog društva). I same metode učenja koje su ugrađene u udžbenik odlikavaju za datu kulturu karakteristična uverenja o tome šta je učenje (obrazovanje) i kako se ono najadekvatnije vodi (npr. primat "školskih", akademskih znanja ili akcenat na veštinama i primenu znanja u svakodnevnom životu).

Kvalitet znanja i veština koje učenici izgrađuju zavisi od karakteristika interakcije u nastavi, kao i od interakcije sa udžbenikom. Na primer, od karakteristika udžbenika bitno zavisi da li će učenje biti svedeno na pasivno čitanje teksta i zapamćivanje informacija ili će se zaista stimulisati i usmeravati različite intelektualne aktivnosti i primena strategija smislenog učenja. U celini gledano, može se reći da udžbenik svojim karakteristikama određuje prirodu

intelektualnih aktivnosti učenika, kao i da postepenom internalizacijom ti kvalitete postaju deo njihove kognitivne strukture, tj. odlike njihove sazajne delatnosti.

Formativna uloga asimetrične socijalne interakcije u razvoju deteta ne može se sasvim razumeti bez pojma „zona narednog razvoja”. U zoni narednog razvoja nalaze se one funkcije i sposobnosti deteta koje se još nisu razvile, ali koje se mogu razviti kroz saradnju sa odraslim, tj. kompetentnijim učesnikom socijalne interakcije. Prema Vigotskom, upravo asimetrična socijalna interakcija u zoni narednog razvoja predstavlja odlučujući, formativni faktor razvoja.

Zona narednog razvoja

Pojam zone narednog razvoja odnosi se na jaz između onoga što dete može da postigne *samostalno* i onoga što može da postigne u saradnji sa **kompetentnijim drugim** (osobom koja se nalazi na „višem polu“ asimetrične socijalne interakcije). Termin „naredni“ ukazuje na to da dete dobija pomoć koja je *samo malo iznad* njegovih mogućnosti, odnosno da se tom podrškom dopunjuju i nadograđuju njegove postojeće sposobnosti.

Važno je razumeti da, kada govorimo o zoni narednog razvoja, ne mislimo samo o odlikama deteta, niti samo o karakteristikama podučavanja, već o detetu uključenom u **zajedničku aktivnost** sa odraslim. Da bi asimetrična socijalna interakcija zaista „povukla napred” način mišljenja i razvoj deteta, postupci odraslog (odnosno kompetentnijeg učesnika interakcije) moraju biti *usklađeni* sa mogućnostima i potrebama deteta.

Oblik „fino podešene“ **podrške** odraslih, koja omogućava detetu da uz njihovu pomoć postigne ono što će kasnije moći da ostvari samostalno, jeste suština koncepta zone narednog razvoja

Na primer, ako beba ne može da dohvati igračku koju bi rado „glodala“, „fino podešena“ pomoć

roditelja sastojala bi se u tome da on samo pridigne igračku, tako da beba može *sama* da je uhvati. Ono što ne bi trebalo da uradi roditelj koji kreira „zonu narednog razvoja“ jeste da uzme igračku i stavi je detetu u ruku, ili da je drži blizu njenih usta, kako bi mogla da je glode. Da bi uskladio zajedničku aktivnost i dobro doziranom pomoći podstakao „naredni razvoj“, odrasli mora biti osetljiv na detetove signale – mora znati šta dete pokušava da uradi, kao i šta *može* i *ne može* da uradi.



Zona narednog razvoja počiva na „pridržavanju”

Koncept zone narednog razvoja govori o tome da deca uz podršku iskusnije, veštije osobe sa više znanja, mogu postići više nego što mogu sama. Ovaj pojam ukazuje na razliku između **aktuelnog i potencijalnog razvojnog nivoa**, koju dete može prevladati uz adekvatno vođenje od strane odraslog ili u saradnji sa iskusnijim, kompetentnijim vršnjakom. Dok su ranije prevashodno istraživani oblici *podrške odraslih*, danas se dosta pažnje posvećuje i istraživanju asimetrične *vršnjačke* saradnje.

Pojam zone narednog razvoja jedan je od centralnih koncepata sociokulturnog pristupa i ima višestruki **teorijski i praktični značaj**.

1) *Mehanizam razvoja*. Kao prevladavanje jaza između aktuelnog i potencijalnog razvojnog nivoa deteta, koncept zone narednog razvoja ukazuje na **mehanizam razvoja** – objašnjava *šta* dovodi do razvoja. Dva momenta su ključna: dolaženje do *zajedničkog razumevanja* zadatka ili problema (shared understanding), i *podrška ili potpora* (scaffolding) koju dobija manje kompetentan

član interakcije. Drugim rečima, razvoj deteta napred "vuče" zajednička aktivnost sa kompetentnijom osobom, kroz koju dete izgrađuje novi način razumevanja problema i dobija različite vrste dobro dozirane pomoći.

Ta podrška naslanja se na ono što dete može samostalno (razvojne mogućnosti), a usmerena je ka onome što može uz adekvatno vođenje (razvojne potrebe). Ona se može sastojati u pokazivanju (modelovanje), postavljanju pitanja (u cilju procenjivanja, ali i podrške ili usmeravanja), pojašnjavanju, pružanju povratne informacije, izvršavanju dela zadatka, strukturiranju sadržaja (selekcija, povezivanje i organizacija informacija), strukturiranju kognitivnih aktivnosti (izdvajanje koraka, bitnih momenata i prekretnica), ukazivanju na efikasne strategije i ekspliciranje koristi koja se od njih dobija, itd.

2) *Pristup u procenjivanju sposobnosti.* Koncept zone narednog razvoja ima značajne implikacije i u domenu procenjivanja ili merenja kognitivnih sposobnosti dece. Vigotski nije bio zadovoljan tradicionalnim pristupom, koji se zasniva na postignuću deteta na testovima inteligencije. Pomoću zadataka koje dete rešava samostalno, a pod uslovima testiranja koji su isti za sve, može se proceniti samo nivo *aktuelnog* razvoja, koji se odnosi na već razvijene i uobličene funkcije. To, međutim, nije validna mera detetove sposobnosti *da uči* i profitira od podučavanja, što je najrelevantnije za školski kontekst (podsetimo se da je Bine-Simonova skala i razvijena da bi se identifikovala deca koja nisu sposobna za školsko učenje i koja ne mogu da profitiraju od školske obuke). Upravo na konceptu zone narednog razvoja zasnovana je **nova dijagnostička paradigma**, koja u procenjivanju sposobnosti deteta uvažava i njegove *potencijale*, njegovu sposobnost da uči i napreduje zahvaljujući podučavanju. Kapacitet za učenje je pragmatički važan kriterijum u određenju inteligencije, naročito u kontekstu školovanja (i posebno kod dece sa problemima u učenju i ponašanju).

Dijagnostička paradigma zasnovana na konceptu zone narednog razvoja polazi od toga da u saradnji sa kompetentnijom osobom dete može da uradi mnogo toga što ne može samo. Smisao novog metodskog postupka u procenjivanju sposobnosti je utvrđivanje nivoa (postignuća) koji dete dostiže rešavajući zadatke uz podršku odraslog ili kompetentnijeg vršnjaka (npr. bodrenje, postavljanje relevantnih pitanja, navođenje ili usmeravanje, započinjanje rešavanja i sl.).

To postignuće, odnosno razlika između samostalnog postignuća deteta i njegovog postignuća ostvarenog u saradnji sa drugim, određuje zonu njegovog "narednog razvoja" i predstavlja validniju meru sposobnosti, jer uključuje i kapacitet za učenje.

3) *Socijalna priroda deteta.* Pojam zone narednog razvoja ima važne teorijske implikacije za razumevanje bazične prirode deteta i ljudskog razvoja. Razvoj deteta ne može se posmatrati izvan sociokulturne sredine ("dete kao Robinzon Kruso").

U individualističkim paradigmatama razvoja (kakve su npr. Frojdova psihoanaliza i Pijažeovo shvatanje) postoji „rascjep“ između ličnog i socijalnog, unutrašnjeg i spoljašnjeg, biološkog i društvenog. Delovanje sociokulturnih činilaca shvata se kao „spoljašnja, tuđinska sila koja pritiskuje i potiskuje“ autentičnu prirodu deteta, a koja se u oba gledišta vidi kao asocijalna, biološka i egocentrična (Vigotski, 1983, str. 82). Vigotski je doveo u pitanje samu suštinu individualističke paradigme razvoja: shvatanje bazične prirode deteta (asocijalna ili primarno socijalna) i uloge sociokulturnih činilaca (spoljašnji uticaji koji postepeno potiskuju autentičnu prirodu deteta ili konstitutivni činiloci razvoja).

Dete je **primarno socijalno biće**, a veze sa drugima čine sastavni (konstitutivni) deo ljudske prirode. Sve što se smatra individualnim, čak i duboko ličnim, primarno je socijalno. To, naravno, ne znači da se individualni procesi i osobine shvataju kao mehanički odraz socijalnih činilaca - reč je o prožimanju individualnog i socijalnog. Kao što

je nemoguće razdvojiti vodu na sastavne elemente, a zadržati njena osobena svojstva, ne mogu se razdvojiti ni individua i socijalni, kulturni i istorijski kontekst u kome ona funkcioniše i razvija se.

4) *Odnos učenja i razvoja.* Koncept zone narednog razvoja predstavlja srž jedinstvenog sociokulturnog shvatanja odnosa između učenja i razvoja. Zato se smatra da je glavni domen primene ovog koncepta - **pedagoški rad**. U tom domenu, koncept zone narednog razvoja predstavlja “optimističko” teorijsko polazište za različite pedagoške intervencije u školskoj praksi i vođenju dečjeg razvoja uopšte.

Pošto problem odnosa učenja i razvoja predstavlja jedno od fundamentalnih pitanja razvojne psihologije, razmotrićemo ga kao posebnu podtemu.

Odnos učenja i razvoja: uloga obrazovanja

Učenje i razvoj se u psihologiji često posmatraju odvojeno: razvoj kao *unutrašnji* proces koji se odvija po svojim prirodnim zakonitostima, a učenje kao *spoljašnji* proces koga „izazivaju okolnosti – psiholog eksperimentator ili nastavnik s obzirom na neki didaktički cilj“ (Pijaže, 1988, str. 27).

Vigotski je u svojoj teoriji opisao jedinstvo i složenu **međuzavisnost učenja i razvoja**, bez čega se ne mogu adekvatno razumeti ni jedan ni drugi proces. Prema sociokulturnom shvatanju, odnos između učenja i razvoja je odnos *dvosmerne* povezanosti. Ne radi se samo o tome da razvoj uslovljava učenje, nego je moguć i obrnuti uticaj - da učenje dovede do razvoja. Nema sumnje da se učenje zasniva na dostignutom stepenu razvoja, tj. da razvojne mogućnosti deteta određuju *šta* ono može da nauči i koliko će učenje ili podučavanje biti *efikasno*. Međutim, dvosmerna povezanost podrazumeva da i učenje, pod određenim uslovima, može vremenski da prethodi razvoju, može da „vuče“ razvoj napred.

Jedno od „većitih“ pitanja psihologije odnosi se upravo na uslove pod kojima učenje može da

dovede do razvoja. Vigotskijanski odgovor na ovo pitanje zasniva se na konceptu **zone narednog razvoja**. Učenje je najproduktivnije kada se odigrava “u zoni narednog razvoja”, kada uz pomoć odraslih dete savlada ono što samo nije u stanju da uradi i nauči. Središnji činilac cele psihologije učenja, kaže Vigotski, jeste mogućnost da se kroz saradnju (podučavanje) intelektualne mogućnosti deteta podignu na viši stupanj, da “uz pridržavanje” dete prevaziđe jaz između aktuelnog i narednog razvoja.

Učenje, dakle, otvara mogućnost za razvoj kada se kroz zajedničku aktivnost deteta i odraslog grade (ko-konstruišu) oni uvidi i sposobnosti koje su u zoni narednog razvoja. Kao što kaže Vigotski, „samo je ono obučavanje u dečjem uzrastu dobro koje pretiče razvitak i vuče ga za sobom” (...) A to učenje se „ne oslanja toliko na već uobličene funkcije, koliko na one još nesazrele funkcije, koje se razvijaju” (Vigotski, 1983, str. 258).

Prema zastupnicima sociokulturnog pristupa učenje ima **važnu ulogu u razvoju** deteta, mnogo veću od one koja mu se pripisuje u drugim teorijskim pristupima (izuzimajući, naravno, pristup teorija učenja). Vigotski je smatrao da su sposobnost učenja i njoj komplementarna sposobnost podučavanja - fundamentalne odlike ljudskih bića i osnova za razvoj specifično ljudskih funkcija i sposobnosti.

Opisane teorijske postavke omogućavaju da se na specifičan način sagleda priroda **procesa obrazovanja** i njegova uloga u razvoju. Neraskidivu vezu između obrazovanja i razvoja u teoriji Vigotskog najjasnije je formulisao Bruner, primetivši da je “vigotskijanska koncepcija razvoja u isto vreme i teorija obrazovanja”.

Vigotski je govorio o sistematskom školskom obučavanju (učenju), zasnovanom na procesu *usvajanja sistema znanja*, koje se ne sreće u drugim kontekstima i drugim vrstama interakcija. Proces obrazovanja u školi predstavlja specifičan oblik asimetrične

socijalne interakcije, u kojoj se podstiču i izgrađuju upravo one funkcije i sposobnosti koje se nalaze u zoni narednog razvoja. Nastava podrazumeva raznovrsne oblike *zajedničke aktivnosti* deteta i nastavnika, kroz koje se internalizuju različiti kulturni instrumenti i postignuća zajedničke delatnosti.

Ovako shvaćeno obrazovanje (učenje), daleko je više od prostog usvajanja znanja iz različitih školskih predmeta. Tako koncipirano, ono zaista predstavlja formativni faktor razvoja i snagu koja ga gradi i usmerava. U suštini, uloga ovako shvaćenog obrazovanja toliko je važna da ono postaje sam razvoj, što Vigotski opojmljuje kao **artificijelni razvoj**. Termin "artificijelni" ovde nema značenje *ne-prirodni*, jer se radi o prirodnom i za čoveka specifičnom procesu razvoja, već *ne-spontani*, u smislu da je to proces osmišljen, organizovan i vođen od strane odraslih predstavnika sociokulturne sredine. Zato je bolje govoriti o sociokulturnom razvoju, odnosno o "razvoju u kontekstu obrazovanja" ili o razvoju kroz školsko učenje" (Ivić, 1992).

Može se zaključiti da je, u okviru sociokulturnog pristupa, procesu obrazovanja dodeljena važnija uloga nego u bilo kom drugom teorijskom pristupu. Stoga nije čudno da ideje Vigotskog predstavljaju inspiraciju i teorijski okvir za osmišljavanje mnogih fundamentalnih (teorijskih), kao i praktičnih problema vezanih za obrazovanje.

*

Rezimirajući teoriju Vigotskog i sociokulturni pristup razvoju, možemo navesti sledeće četiri centralne teze:³³

- Deca konstruišu svoje znanje.
- Razvoj se ne može odvojiti od socijalnog i kulturnog konteksta.
- Učenje može da vodi razvoj.

- Jezik ima ključnu ulogu u razvoju.

Nije teško primetiti da su *aktivizam i konstruktivizam* zajedničke karakteristike i sociokulturnog i pijažetskog pristupa razvoju. Međutim, kada se radi o tumačenju prirode te aktivnosti i uloge koju u razvoju imaju sociokulturni činioци, otvaraju se krupne razlike između ova dva pristupa. Rezimirajmo sociokulturni pristup razvoju po ključnim pitanjima razvojne psihologije, a razmatrajući sličnosti i razlike u odnosu na univerzalno-konstruktivistički pristup.

1) **Priroda razvojnih promena** Po sociokulturnom pristupu, razvoj podrazumeva diskontinuitet, tj. niz kvalitativnih transformacija. Za razliku od Pijažea, koji smatra da su kvalitativne razlike u ponašanju i načinu mišljenja na različitim stadijumima razvoja manifestacije *opštih i univerzalnih* karakteristika kognitivne strukture, vigotskijanski orijentisani autori ističu i značaj *sociokulturnog konteksta* i prirode kulturnih instrumenata koji posreduju mentalnu aktivnost deteta. Zbog toga je sociokulturna perspektiva otvorenija za razlike ne samo u shvatanju prirode sazajnih funkcija, već i u shvatanju *sleda razvojnih promena* u kognitivnom razvoju. Pošto tok razvojnih promena, pa čak i postojanje ili nepostojanje određenih stadijuma razvoja, zavisi od kulturno-istorijskog konteksta, „put“ razvoja i faze kroz koje taj proces prolazi nije uniforman u meri u kojoj to podrazumeva Pijaže, već odražava specifičnosti datog konteksta razvoja.

2) **Faktori razvoja**. I sociokulturni i pijažetanski pristup predstavljaju *interakcionističko* gledište o faktorima *razvoja*. Razvoj se shvata kao rezultat interakcije bioloških i sredinskih faktora, posredovane aktivnošću jedinke. Međutim, kod Pijažea je *uravnotežavanje* jedini formativni faktor razvoja, dok ostali faktori imaju samo podsticajnu ulogu. S druge strane, sociokulturni pristup naglašava da *socijalna interakcija i kulturni instrumenti* (od kojih su najznačajniji

³³ Prema: Wink, J., Putney, L.G. (2002). *A vision of Vygotsky*. Boston: Allyn and Bacon.

semiotički sistemi, a posebno jezik) imaju formativnu ili konstruktivnu ulogu u razvoju. Izvor razvoja ne nalazi se u samom detetu, kao što se tvrdi u individualističkim paradigmama, već u interakciji, u složenom međuprostoru spoljašnjeg i unutrašnjeg. Razvoj nije konstrukcija, već *ko-konstrukcija*.

3) ***Individualne razlike***. Kao i Pijažeova teorija i teorija Vigotskog (sociokulturni pristup) opisuje *opšte zakonitosti* psihičkog (kognitivnog) funkcionisanja i razvoja, zanemarujući individualne razlike. Zastupnike oba pristupa ne zanimaju individualne razlike među decom, već *tipično* ponašanje dece određenog uzrasta, karakterističan način mišljenja na datom stadijumu razvoja. Međutim, vigotskijanski orijentisane autore zanimaju i *kulturno specifične razlike*, uslovljene osobenostima socijalnog, kulturnog i istorijskog konteksta u kome se razvoj odvija.

EKOLOŠKI PRISTUP RAZVOJU: BRONFENBRENEROVA TEORIJA

Ekološki pristup³⁴ je u novije vreme postao veoma uticajan u razvojnoj psihologiji, dovodeći u fokus osoben način razmišljanja o ljudskom razvoju i drugačiji pristup u proučavanju činilaca koji na njega utiču. Naime, naučna istraživanja razvoja tradicionalno su se odvijala u laboratorijskim uslovima. Najvažniji razlog za to jeste mogućnost pažljive kontrole uslova u kojima se odvija ispitivana pojava, kao i sistematskog manipulisanja tim uslovima u cilju izdvajanja faktora koji na nju utiču.

Ekološki orijentisani autori doveli su u pitanje ovakvu naučnu praksu, ukazujući na očiglednu činjenicu da se razvoj deteta (pojedince) ne odvija u laboratoriji, već u **prirodnom okruženju**: u kući, sa ostalim članovima porodice; u školi, sa nastavnicima i ostalim učenicima; u naselju (u parku, na igralištu) sa vršnjacima i susjedima... Deo tog okruženja čini i šira socijalna i kulturna sredina, kao opšti kontekst razvoja.

Zastupnici ekološkog pristupa naglašavaju da se razvoj uvek odvija u određenom sredinskom *kontekstu*, koji utiče na tok, prirodu i ishode razvojnih promena. Da bi se dobila prava, **ekološki validna** slika razvoja, decu treba proučavati u okruženjima u kojima se njihov razvoj prirodno odvija, a takođe treba ispitivati i kako dati kontekst utiče na dečje ponašanje, kao i kako dete utiče na njega.

Ideja o istraživanju **razvoja u kontekstu** - nazvana *ekološki pristup* - nije nova. Još je Darwin tvrdio da ako želimo razumeti adaptivnu (evoluciju) vrednost nekog ponašanja, moramo da ga posmatramo u ekološkoj sredini u kojoj se razvilo.

I autori koji se bave proučavanjem dečjeg razvoja relativno dugo su svesni vrednosti

ekološke perspektive. Prvi značajniji radovi ekološke orijentacije datiraju iz četrdesetih i pedesetih godina dvadesetog veka. U ovim istraživanjima, timovi obučeni posmatrača proučavali su dečje ponašanje u različitim prirodnim okruženjima, beležeći sistematski kako odlike dečjeg ponašanja, tako i bitne karakteristike okruženja. Međutim, ova metoda istraživanja (i ekološki pristup) tada nisu izazvali značajnije interesovanje.

Obnavljanje zanimanja za ekološki pristup imalo je dva izvora: prvi je razvoj adekvatnijih i razrađenijih **metoda istraživanja** ponašanja u prirodnom okruženju, a drugi je objavljivanje uticajne knjige Juria **Bronfenbrenera** (Urie Bronfenbrenner), pod nazivom *Ekologija ljudskog razvoja*, 1979. godine.³⁵

Bronfenbrenner je oživeo interesovanje za ekološki pristup, ujedno dajući razrađen konceptualno-teorijski okvir za istraživanje razvoja u kontekstu. Njegov model, poznat kao **teorija ekoloških sistema** od tada je razvijan i revidiran, a podstakao je brojne istraživače da razvoj posmatraju i istražuju iz ekološke perspektive.

Teorija ekoloških sistema

Bronfenbrennerova teorija ekoloških sistema zasnovana je na pretpostavci da ako želimo razumeti razvoj, moramo razumeti **interakciju** - međusobni uticaj ličnih odlika deteta i karakteristika njegovog okruženja (sredinskog konteksta).

Dete poseduje niz ličnih karakteristika, od kojih su najvažnije one koje Bronfenbrenner opisuje kao **razvojno podsticajne**, u smislu da mogu uticati na druge ljude na načine koji su važni za razvoj deteta. Primeri razvojno podsticajnih osobina su: fizički izgled, intelektualne i jezičke sposobnosti, temperament i karakterne crte, socijalne veštine i sl.

³⁴ Prikaz ekološkog pristupa zasnovan je na: Vasta, R. Haith, M. i Miller, S. (1997). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

³⁵ Ova knjiga kod nas je prevedena, u izdanju Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd (1997).

Bronfenbrenner smatra da dete i sredina (okruženje u kome ono raste i razvija se) neprekidno utiču jedno na drugo. Ti uticaji su **dvosmerni ili transakcijski** – između deteta i sredine postoji recipročan odnos i uzajamno uslovljavanje. Sredinski uslovi utiču na razvoj određenih karakteristika deteta, ali ti uticaji zavise od prirode i osobina deteta, a delom su i sami njima oblikovani. Na primer, roditelji nesporno imaju moćan uticaj na razvoj deteta, ali njihov odnos prema detetu uvek je određen i karakteristikama samog deteta – ako roditelji imaju više dece, odnos prema njima nikada nije sasvim isti.

Svakodnevno iskustvo i rezultati brojnih istraživanja pokazuju da deca iz siromašnih slojeva, koja rastu u porodicama nižeg socio-ekonomskog statusa i u siromašnijim, “lošijim” naseljima (krajevima grada), obično postižu niže obrazovne rezultate, češće napuštaju školu i sl. Ovo je dobro poznati primer za to kako socijalno okruženje oblikuje razvojne uslove, utičući na brojne ishode razvoja (stepen formalnog obrazovanja, vrsta i kvalitet usvojenog znanja i veština, samopouzdanje i slika o sebi, stavovi i vrednosti, obrasci ponašanja itd.).

Pretpostavimo, međutim, da dete koje raste u pomenutim uslovima ima određene *razvojno podsticajne* karakteristike: bistro je i snalažljivo, razumljivo govori, voli da čita, vredno je i spremno da uči. Ove osobine mogu uticati na detetovu sredinu – npr. mogu podstaći *roditelje* da se maksimalno potrudu oko njegovog školovanja i pronađu način da ga pošalju u bolju školu. Pomenute osobine mogu *u školi* skrenuti pažnju nastavnika i psihologa, utičući na to da dete dobije veću podršku, a možda i stipendiju za nastavak školovanja. Bolja škola ili, jednostavno, veći trud oko školovanja ovog deteta, uticaće da ono poboljša svoje akademske veštine i obrazovno postignuće, da nastavi školovanje (i možda dobije stipendiju za neki ugledni fakultet). To može uticati na drugačije socijalno okruženje i odnose deteta sa vršnjacima: ono će se družiti sa vršnjacima koji imaju veće obrazovne aspiracije, od kojih će neki poticati iz porodica višeg socio-ekonomskog statusa. U tom okruženju dete će usvojiti i neke nove vrednosti, stavove i obrasce ponašanja (ako dobije stipendiju za prestižnu

školu, njegov socijalni krug još će se više razlikovati). U promenjenim uslovima razvoja otvoriće se i drugačije perspektive u pogledu karijere, socijalnog statusa, načina života, itd. Naravno, od osobina deteta zavisice njegov odnos prema promenjenim uslovima razvoja – i tako redom, u neprekidnom krugu uzajamnog delovanja osobina pojedinca i karakteristika sredinskog konteksta.

Transakcioni model fokusiran je na utvrđivanje načina na koje karakteristike deteta i karakteristike sredine međusobno deluju tokom vremena, određujući **jedinstvene** razvojne ishode. Bronfenbrenner naglašava da je interakciju ili sadejstvo ove vrste teško istraživati ako se dete izdvoji iz svog prirodnog okruženja.

U Bronfenbrennerovom modelu sredina je predstavljena kao niz međusobno povezanih slojeva ili sistema, koje on naziva **ekološkim sistemima**. Oni čine ekološko okruženje ili kontekst u kome se odvija fizički, kognitivni i emocionalno-socijalni razvoj deteta. Na slici koja predstavlja grafički prikaz Bronfenbrennerovog modela,³⁶ ovi ekološki sistemi predstavljeni su u vidu koncentričnih krugova, od kojih se svaki sadrži u sledećem, dok je dete u središtu. „Slojevi“ okruženja (tj. sistemi) koji su najbliži detetu imaju najneposredniji uticaj na njega, a oni udaljeniji utiču na dete posrednije (videti sliku 1).

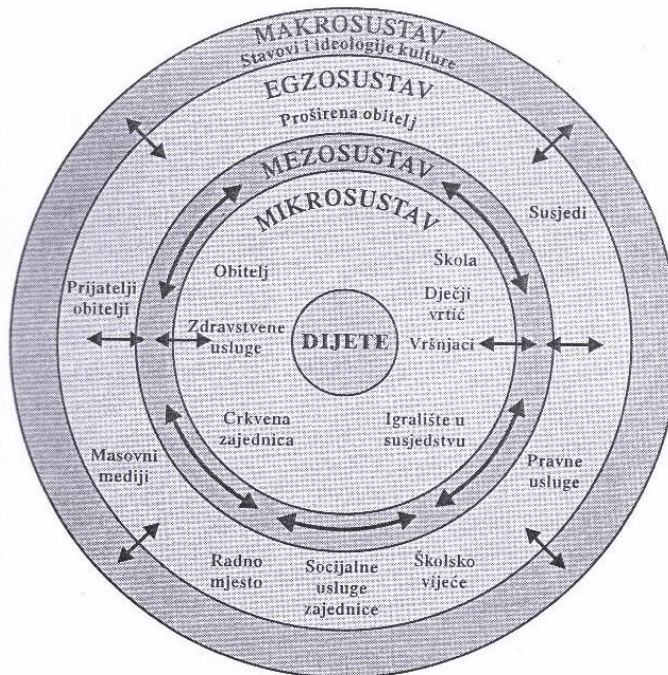
Krug „najbliži“ detetu, koji ga neposredno „okružuje“, predstavlja prvi ekološki sistem nazvan **MIKROSISTEM**. Kao što slika sugeriše, reč je o neposrednom okruženju deteta, koje na njega najviše i najneposrednije utiče. Za većinu dece, mikrosistem uključuje porodicu, vrtić i školu, vršnjake i mesta u naselju (parkovi, igrališta) na kojima se družiti i igra sa njima, itd. Mikrosistem nije konstantan, već se menja kako dete raste.

³⁶ Slika je preuzeta iz Vasta i sar. (1997), a originalno je data u Kopp i Krakow (1982). *The Child*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.

Kao kontekst razvoja, mikrosistem ima određene **fizičke karakteristike**, poput veličine detetove kuće, broja igrališta u naselju ili opremljenosti vrtića objektima i igračkama. Njega, naravno, čine i **ljudi**: roditelji i ostali članovi porodice, vršnjaci s kojima se dete druži, nastavnici koji mu predaju u školi, itd.

Ljudi koji čine mikrosistem imaju određene **karakteristike**, koje mogu biti relevantne za razvoj deteta (razvojno podsticajne). To su, na primer, obrazovanje ili osobine ličnosti roditelja, pedagoški, pa i ideološki stavovi nastavnika, vaspitanje vršnjaka s kojima se dete druži i socio-ekonomski status porodica iz kojih oni dolaze, itd.

Slika 1. Bronfenbrennerov ekološki model



Jasno je da mikrosistem čine i **odnosi** koje dete stvara sa drugima, unutar pomenutih okruženja. Kao što je već istaknuto, dete nije pasivni „primalac“ spoljašnjih uticaja, već se radi o složenoj interakciji i uzajamnom uslovljavanju. Na primer, čak i pre nego što upotrebe svoje prvo definitivno „ne“ kao odgovor na roditeljske naloge ili zahteve, deca **oblikuju ponašanje svojih roditelja**. Mnogo detinjih odlika ima svoju ulogu u tom procesu: njihov temperament i sa temperamentom povezana povredljivost (vulnerabilnost), za svako dete specifična emocionalna rezpozivnost (intenzitet i način emocionalnog reagovanja na različite podsticaje), jedinstvene sposobnosti deteta (pogotovo rani razvoj govora i motorike), čak i fizički izgled.

Osobnosti temperamenta deteta u periodu odojstva često su bile predmet ovako usmerenih istraživanja. Utvrđeno je da se neka deca mogu okarakterisati kao „teška“. Ona ispoljavaju burne emocionalne reakcije, česta negativna raspoloženja i negativne reakcije na nove situacije i ljude, kao i neredovnost bioloških funkcija (npr. u vezi spavanja ili jela). U jednom

istraživanju utvrđeno je da deca okarakterisana kao „teška“ češće imaju psihološke probleme kao odrasli, ali samo ako su postojali problemi i sukobi u odnosu između roditelja ili ako su poodicu „pritiskali“ drugi životni problemi (Graham i sar. 1973). Istraživači su nalaz objasnili time što „teška“ deca izazivaju „mnogo varnica“ u svojim porodicama, što je dodatno otežavalo inače problematičnu situaciju u njima. Roditelji koji nisu imali međusobne sukobe ili koji nisu morali da se nose sa drugim životnim problemima, imali su više snage i strpljenja u gajenju svoje „teške dece“.

Drugo moguće objašnjenje je da se „laka“ deca ne uzbuđuju zbog stresnih iskustava, kao što su npr. porodične svađe, dok su „teška“ deca, zbog svojih osobnosti, mnogo više pogođena takvim iskustvima.

Kao najvažniji deo mikrosistema, **porodica** predstavlja neposrednu „ekološku nišu“ razvoja deteta i osnovni sistem podrške. Roditelji utiču na razvoj svoje dece na dva komplementarna načina. Kao prvo, oni oblikuju ličnost svoje dece načinom reagovanja na određena ponašanja deteta i prirodom socio-afektivne

rugih konteksta ili okruženja kojima će deca biti izložena, uključujući mesta van kuće koja deca posećuju i na kojima provode vreme, televizijske programe koje gledaju, drugu decu sa kojom se igraju, itd. Osim što su kreatori neposredne „ekološke niše“ u kojoj se deca razvijaju, roditelji takođe posreduju i uticaj drugih okruženja.



O **značaju porodice** kao konteksta razvoja, naravno, govore autori svih teorijskih orijentacija i o tome su napisani tomovi psihološke literature. I Bronfenbrenner navodi rezultate mnogih istraživanja koja pokazuju da je kvalitet podrške koju deci pruža porodica povezan sa njihovim psihološkim karakteristikama, kao i sa njihovim kapacitetima za konstruktivno nošenje sa brojnim frustracijama i krizama koje razvoj neminovno sadrži.

O tome kako karakteristike porodice utiču na faktore rizika i otpornosti dece u nošenju sa krizama, govore rezultati longitudinalne studije u kojoj je praćena velika rasno mešovita grupa dece rođene na havajskom ostrvu Kauai (Werner & Smith, 1982). Statistički posmatrano, postojala je velika verovatnoća da će se kod ove dece pojaviti razvojni problemi, jer su poticala iz porodica sa niskim primanjima, njihove majke imale su malo formalnog obrazovanja, a u medicinskoj istoriji

dečjeg razvoja postojala je velika stopa prevremenih porođaja i teškoća tokom porođaja. Istraživači su utvrdili da su sledeći uslovi u porodici (mikrosistemu razvoja) smanjili rizik od pojave razvojnih teškoća:

- U porodica nema više od četvoro dece.
- Više od dve godine razdvaja praćeno dete od starijeg ili mlađeg brata/sestre.
- Majci su druge osobe pružale pomoć oko dece (otac, roditelji, starija deca).
- Posao koji su obavljale zaposlene majke nije bio previše opterećujući.
- Tokom odojaštva dete je dobijalo značajnu količinu pažnje od onih koji su o njemu brinuli.
- Tokom adolescencije, porodica je obezbeđivala strukturu i pravila.
- Porodica je bila jedinstvena, kohezivna.
- Dete je imalo višegeneracijsku mrežu rođaka i prijatelja tokom detinjstva i adolescencije.
- Broj hronično stresnih životnih događaja tokom detinjstva i adolescencije nije bio veliki.

Malo je istraživano kako ostala okruženja (izvan porodice) pomažu da se ublaže stresni i deprivirajući uslovi odrastanja. Međutim, neka istraživanja pokazala su da je **škola** primer okruženja koje može da ostvari takav uticaj u razvoju pojedinca. Utvrđeno je da deca iz ugroženih i problematičnih porodica ređe razvijaju psihološke probleme ako pohađaju školu sa posvećenim, za dečje potrebe osetljivim osobljem i boljim školskim postignućima (Rutter, 1987).

Škola je inače važan deo mikrosistema, ne samo zato što deca u njoj stiču znanja i veštine, već i kao “eko-niša” u kojoj deca provode dosta vremena. Školsko okruženje, kao i porodicu, karakterišu određeni socijalni odnosi i ukupna intelektualna i socio-afektivna klima. Škola posreduje odnos prema znanju i učenju, prema autoritetima, kao i prema mnogim društveno relevantnim vrednostima. Čak i fizički izgled učionice (način organizacije i uređenja prostora) mnogo govori o “ekologiji” detinjstva i mladosti provedenih u njoj.



Škola kao "eko-niša": učionica jedne srednje škole u Koloradu (SAD)

Na sličan način mogu se analizirati i **predškolske ustanove**. Realno je očekivati da će različite socijalizacijske efekte imati ustanova tipa *dnevnog smještaja* (u kojima se vodi briga o deci dok njihovi roditelji rade) i *obdaništa* - u kojima osoblje ne samo da "brine" o deci, već i podstiče njihov kognitivni i socijalni razvoj.

U Bronfenbrennerovom ekološkom modelu **MEZOSISTEM** čine međusobni odnosi između elemenata mikrosistema. On, na primer, uključuje odnose roditelja sa vaspitačima i nastavnicima njihove dece ili odnose braće i sestara dece sa vršnjacima sa kojima se ta deca družu. Uopšteno govoreći, što su **podsystemi međusobno više povezani**, to će detetov razvoj imati jasniju i dosledniju podršku.

EGZOSISTEM je socijalno okruženje koje utiče na dete i njegov razvoj, iako ono u njemu neposredno ne učestvuje. Ovaj "treći" sloj konteksta uključuje, na primer: *lokalnu vlast* koja odlučuje o tome koje će porodice dobiti socijalnu pomoć ili da li će se dečja igrališta zameniti hipermarketima; mesto *zaposlenja* roditelja, od koga zavisi vreme koje će oni povoditi na poslu (ali i opterećenost poslom) ili mogućnost dobijanja plaćenih odustava radi brige o detetu; *školsko veće* koje donosi odluku o dečjim ekskurzijama ili izboru udžbenika po kojima će škola raditi; organizacija i rad *socijalnih službi*, od kojih zavisi dostupnost zdravstvenih usluga ili usluga dnevne brige o

deci za zaposlene roditelje; *masovni mediji*, a pogotovo ponuda i kvalitet televizijskog programa, s obzirom na veliku količinu vremena koje deca danas provode gledajući televiziju (mediji, takođe, povezuju porodicu sa širim društvenim kontekstom), itd.

Istraživanje koje navodi Bronfenbrenner pokazuje da deca samohranih, siromašnih i slabo obrazovanih majki imaju bolje uslove za razvoj kada njihove majke imaju *stalan posao*. Pored povećanja porodičnih primanja, posao omogućava poboljšanje majčinih socijalnih uslova, njene socijalne mreže i samopouzdanja, kao i dostupnosti različitih kulturnih i socijalnih resursa (Bronfenbrenner, 1986). Ovaj nalaz potvrđen je i u istraživanju u kome je utvrđeno da deca trećeg i petog razreda, o kojima su se nakon škole brinule njihove samohrane *nezaposlene* majke, ispoljavaju više antisocijalnog ponašanja, anksioznosti i konflikata sa vršnjacima, kao i da postižu slabije rezultate na testovima (Vandell & Ramanan, 1991).

Značaj ovog **šireg okruženja** u kome deca žive, a koje je povezano sa socio-ekonomskim statusom porodice, najbolje govori da su različiti ekološki sistemi međusobno povezani i da se samo uslovno mogu odvojiti. Rezultati istraživanja pokazuju da, uopšteno govoreći, deca iz siromašnih zajednica češće imaju razvojne teškoće nego deca iz bogatih zajednica (McLoyd, 1990; Rutter, 1989). I druge karaktersitike zajednice u kojoj dete živi, takođe utiču na rizik od javljanja različitih razvojnih problema. Na primer, značajno veći rizik od pojave psiholoških teškoća u razvoju postoji kod dece koja žive siromašnim naseljima u *gradu*, nego kod dece koja žive u isto tako siromašnim *malim gradovima* ili *seoskim* sredinama (Lavik, 1977).

Takođe je utvrđeno da jaka **socijalna mreža podrške**, koju čine rođaci i prijatelji roditelja, kao i socijalne službe, mogu značajno da umanje negativne posledice nepovoljnih razvojnih uslova u pomenutim sredinama. Na primer, socijalna podrška za roditelje iz siromašnih i problematičnih sredina, koju je obezbeđiva Nacionalna zdravstvena služba u

Engleskoj, značajno je povećala količinu i kvalitet interakcija maloletnih majki sa bebama. Podržane od strane lokalnih socijalnih službi, ove majke brinule su o svojoj deci na način koji je doprinio zdravijim razvojnim ishodima.

Poslednji, najširi kontekst razvoja čini **MAKROSISTEM**, koji obuhvata kulturu i subkulturu u kojoj dete živi. Ovaj ekološki sistem na razvoj utiče preko osobenog sistema vrednosti i stavova karakterističnih za datu kulturu, kao i na njima zasnovanih normi i obrazaca ponašanja.

Na primer, deca i mladi koji žive u razvijenim zemljama Zapada, poput SAD, rastu u kulturi koja visoko vrednuje koncept demokratije i "stožere" kapitalističkog uređenja (privatnu svojinu i slobodno tržište). Na njima počiva ustrojstvo društvenog sistema i društvenih institucija, kao i preovlađujuća ideologija oličena u socijalizacijskim obrascima tih zajednica. U ovim društvima vrednuju se i podstiču individualistička orijentacija, motiv postignuća i sticanje (svojine), a postoji i imperativ razlikovanja javne i privatne stvari („kult“ privatnosti).

Sasvim drugačiji makrokontekst razvoja imaju deca i mladi koji odrastaju u tradicionalnim i kolektivističkim kulturama. U takvim društvima više se vrednuju solidarnost i uzajamnost (nego sticanje i postignuće), poštovanje tradicije (nego koncept slobode i ljudskih prava), kao i kolektivni obrasci života - porodični i srodnički (nego individualistička orijentacija).

Makrosistem se može odnositi i na vrednosti, norme i obrasce ponašanja koji preovlađuju u užim grupama ili **subkulturama**. U mnogim društvima *subkultura mladih* izdvaja se kao posebna i različita u odnosu na druge. Takođe, u nekim delovima zemlje (npr. Američki Jug) kulturni obrazac može biti u nekim aspektima različit od onoga koji preovlađuje u drugim sredinama.

Američka deca u nekim krajevima SAD (npr. na već pomenutom Jugu) mogu se razvijati pod uticajem stavova o poželjnosti sporijeg načina života ili o negativnim posledicama „grubog

individualizma“ i tržišne utakmice, kao i sa većom rasnom i etničkom distancom. Nasuprot tome, deca koja žive u multietničkom i/ili multirasnom okruženju, mogu izgraditi autentičnu toleranciju prema razlikama, a druge kulture i tradicije s kojima dolaze u kontakt mogu značajno uticati na njihov razvoj.

Makrosistem je **stabilniji** od drugih ekoloških sistema, ali se i on menja sa razvojem društva i krupnim društvenim promenama. Primeri takvih promena su: politička i ekonomska tranzicija (npr. od komunističkog ka kapitalističkom uređenju), recesija (prelaz iz ekonomskog blagostanja u ekonomsku krizu) ili prelaz od mira prema ratu i obrnuto.

Makrosistem, takođe, utiče na razvoj pojedinca i **posredno** – preko ostalih ekoloških sistema. Različita kulturno-ekološka okruženja uslovljavaju različite strukture ili tipove porodica, što svakako utiče na socijalni i kognitivni razvoj deteta. Na primer, u razvijenim zemljama Zapada postoji značajno veća stopa razvoda, a u poslednje vreme, sve veći broj materijalno dobro situiranih žena odlučuje se da dete odgaja bez oca. Jasno je da preovlađujući tipovi porodičnih struktura utiču na specifične obrasce podizanja dece, tj. da vode ka posebnim uslovima razvoja. Na sličan način mogli bismo analizirati i kako kulturni makrokontekst određuje osobene odlike školskog okruženja ili prirodu i dominantne socijalizacijske poruke medija.

Konačno, kulturni makrosistem utiče i na to kako će se **vrednovati** određeni razvojni ishodi, pa samim tim i razvojni uslovi. Ono što su u jednom kontekstu poželjne crte ličnosti ili obrasci ponašanja, u drugom kulturnom kontekstu mogu se smatrati nepoželjnim ili čak disfunkcionalnim.

Prema nalazima nekih longitudinalnih studija (Thomas & Chess, 1984) mlade osobe koje pate od psihičkih poremećaja često se od "zdravih" osoba razlikuju po tome što su u periodu odojstva bili „teška“ deca (o čemu smo govorili na početku). Jedno istraživanje, međutim, pruža dramatične dokaze da temperamentalne

karakteristike koje se smatraju “teškim” u jednoj kulturi mogu biti suštinske za razvoj pojedinca u drugoj kulturi (de Vries, 1987). U ovom istraživanju, 48 majki beba starih od 4 do 5 meseci, iz plemena Masai (Istočna Afrika), odgovaralo je na upitnik o temperamentu odojčeta. U vreme kada je rađeno istraživanje, područje na kome ovo pleme živi bilo je pogođeno teškom sušom i mnogo ljudi je napuštalo svoja rodna sela u potrazi za hranom. Kada su se istraživači vratili nekoliko meseci kasnije da sprovedu nastavak istraživanja sa 10 “najtežih” i 10 “najlakših” beba (na osnovu prethodnog testiranja), pronašli su samo 13 porodica. Utvrdili su da je od ukupno sedmoro „lake“ dece čak petoro umrlo, dok je od šestoro “teške” njih petoro preživelo.

Svi ekološki sistemi, koji po Bronfenbrennerovom modelu čine kontekst razvoja, **međusobno su povezani** i mogu se samo uslovno odvojiti. U grafičkom prikazu ovog modela (slika 1) to je predstavljeno dvosmernim strelicama koje povezuju susedne „slojeve“ ekološkog konteksta, a mezosistem je ceo predstavljen dvosmernim strelicama, jer on i obuhvata sistem odnosa između delova mikrosistema.

O „razvoju u kontekstu“ treba dakle razmišljati kao o nepregledno brojnim *interakcijama* između deteta i sredine, kao i između različitih delova ili (pod)sistema tog okruženja. Deca se razvijaju pod uticajem

roditelja, ali ona takođe utiču na svoje roditelje, kao i na njihov odnos prema deci. Ponašanje roditelja u kući (porodici) zavisi od njihovih iskustava na poslu, a različiti aspekti tog posla (visina primanja, količina i vrsta opterećenja, pravo na bolovanje, dužina odmora) mogu bitno uticati na svakodnevni život i razvoj deteta. Odnos roditelja prema poslu, a takođe i poslodavaca prema njima, zavisi od sociokulturnog makrokonteksta – osobnosti date kulture, kao i od ekonomskog, socijalnog i pravnog poretka u društvu. Od toga u velikoj meri zavisi i funkcionisanje lokalnih zdravstvenih i socijalnih službi, koje mogu olakšati roditeljima staranje o deci. Rad ovih službi može, zajedno sa podrškom rodbine i prijatelja, biti izuzetno važna mreža socijalne podrške, pogotovo roditeljima koji decu gaje u teškim životnim uslovima. I tako redom, možemo još dugo navoditi primere složenog međudejstva različitih nivoa ili „slojeva“ ekološkog konteksta.

*

Kontekst razvoja, o kome se govori u Bronfenbrennerovoj teoriji, utiče na sve aspekte dečjeg ponašanja i razvoja. Prepoznavši važnost razumevanja tog konteksta i složenih međudejstava sistema koji ga čine, istraživači različitih teorijskih orijentacija počeli su da probleme razvoja kojima se bave sagledavaju i istražuju iz ekološke perspektive.