

Univerzitet u Kragujevcu
Fakultet pedagoških nauka

Hrestomatija u okviru predmeta Razvojna psihologija
smer Učitelj
akademska 2019/20.

Prvi deo gradiva/kolokvijumski deo



Univerzitet Singidunum, Beograd

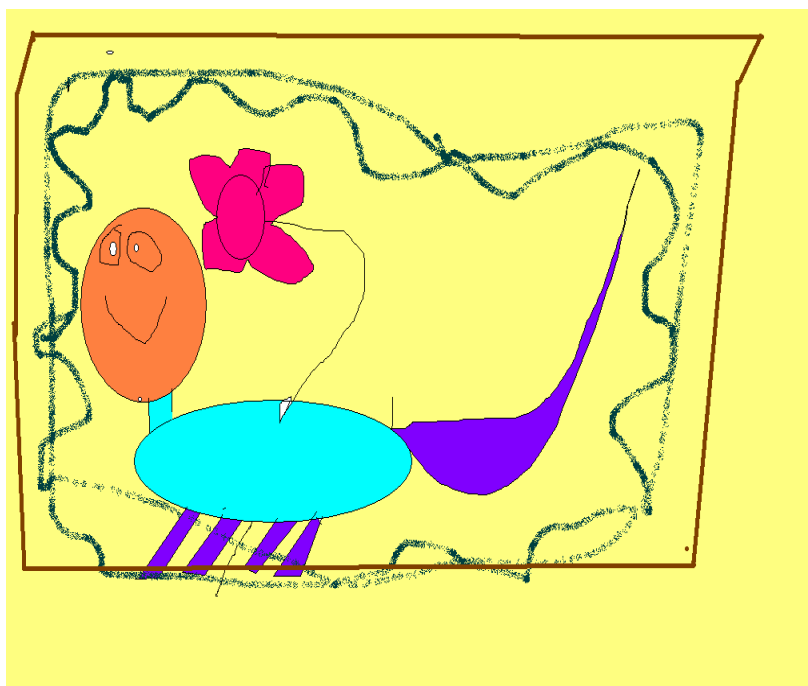


Univerzitet Sigmund Frojd, Beč

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, starosedeozi 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 *kontiuitet* 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 činocima 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

Nesporno 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

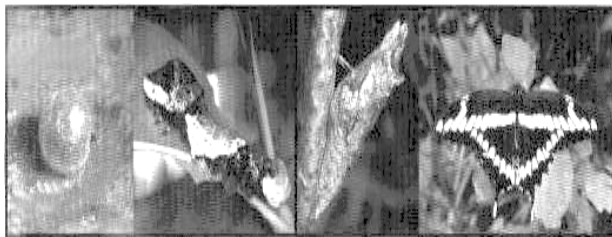
Jedan od osnovnih problema u razumevanju razvoja odnosi se na razliku između kvantitativnih i kvalitativnih razvojnih promena. Pitanje koje se postavlja u vezi prirode razvoja glasi: da li razvoj čine prevashodno kvantitativne ili kvalitativne promene. Pri tome, neki autori smatraju da razvojna psihologija 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?

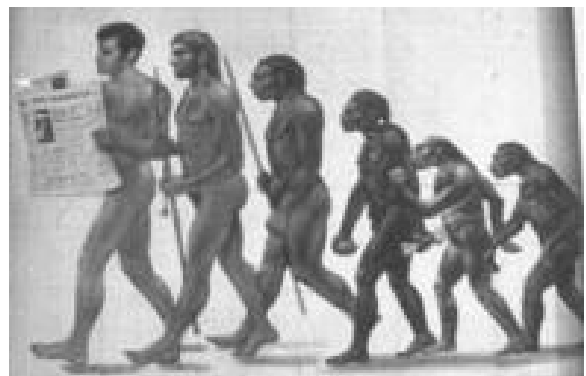
Vekovima naučnici raspavljaju o tome u kojoj meri se ljudska vrsta razlikuje od drugih vrsta, kao i da li smo podložni istim prirodnim zakonima kao i drugi oblici života. Ova pitanja odnose se na **filogenezu**, evolucionu razvoj vrsta.

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.

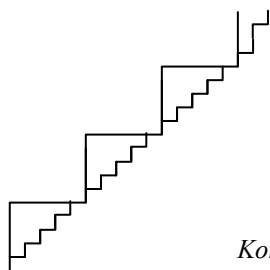
S druge strane, neki psiholozi **negiraju** značaj razvojnih stadijuma za razumevanje procesa razvoja. Bandura, na primer, smatra da je mehanizam kojim se uče nova ponašanja isti na svim uzrastima, zbog čega postoji kontinuitet u procesu razvojnih promena. Prema ovom stanovištu, diskontinuitet u razvoju 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 odrasloj dobi. 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 popravlja 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 trilionu (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 neuverljiva 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).

PREGLJED 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.

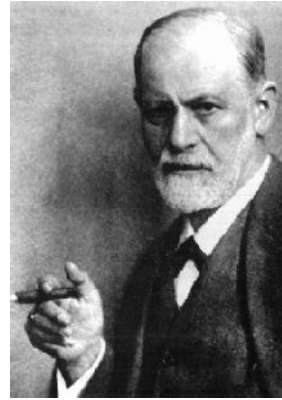
Biolško-maturacionistički pristup

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 kristalizuje 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 ...	- centralni - epizodni - nebitan	1. Motivaciona ili dinamogena: određuje samo dinamiku razvojnih promena <i>podsticajni:</i> ubrzavaju promene <i>inhibitorni:</i> odlažu ili usporavaju promene 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	- 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 PSIHOLOGIJE

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 odlučuju 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 vozikanja 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 sugerise. 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 teškoće 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 isprepletena 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).

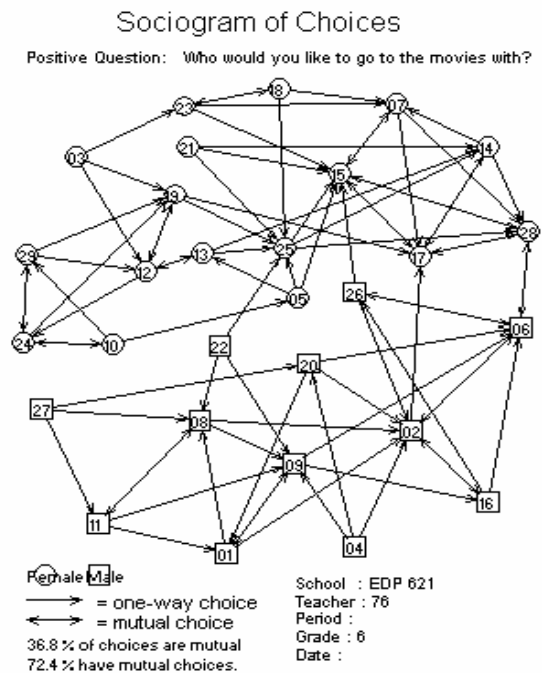
Da bi sistem zadataka zaista bio „pravi“ ili standardizovani test, prethodno moraju biti utvrđene norme ocenjivanja rezultata, način njegovog primenjivanja (koji je jednoobrazan), kao i njegove merne karakteristike (valjanost, pouzdanost, objektivnost i diskriminativnost).

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.

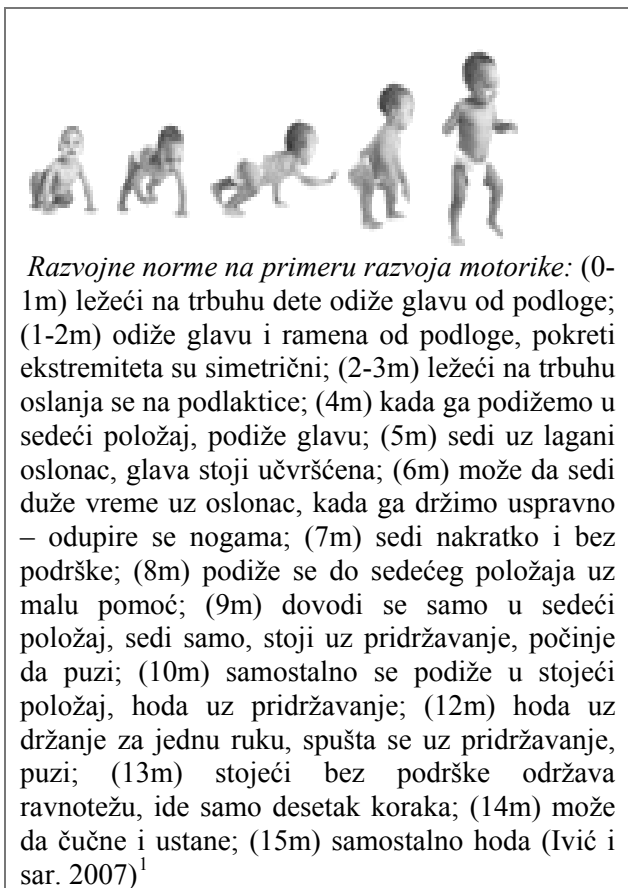
- Bez obzira na to koliko je dete malo, njegova prava su iznad prava istraživača.
- Svaki pojedinačni istraživač snosi odgovornost za to da li su tokom istraživanja uvaženi etički principi rada sa decom.
- Istraživač je odgovoran i za odnos prema deci koji pokazuju njegovi saradnici, pomoćnici, studenti, 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 podelu 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“.

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).

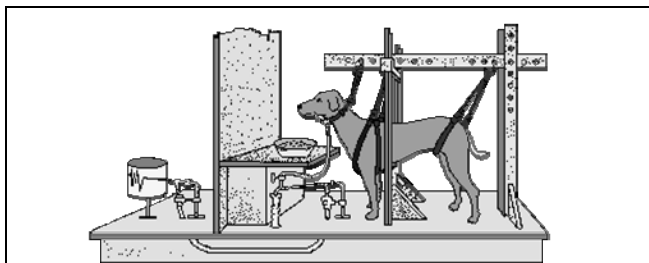
U nastavku teksta opisaćemo ulogu pomenutih oblika učenja u razvoju deteta.

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

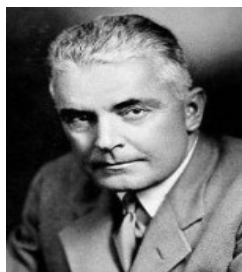
neutralne draži počele da izazvaju ove reakcije, pokazuje da je došlo do učenja, tj. do uslovljavanja. Pogledajmo ovaj princip i na primeru uslovljavanja reakcije zatvaranja očiju.

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) uslovlili 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 asociranje). 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 odojaštvu, 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).

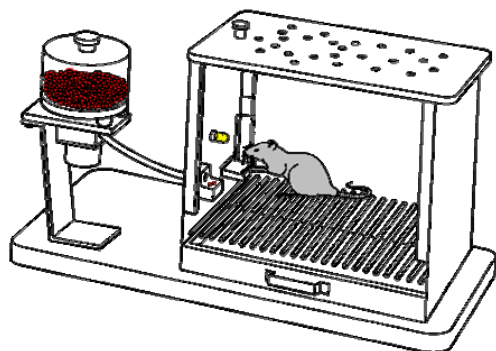
Princip potkrepljenja

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 cucle. 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 cucle 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 cucle 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 brijanja).

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, smejali 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.

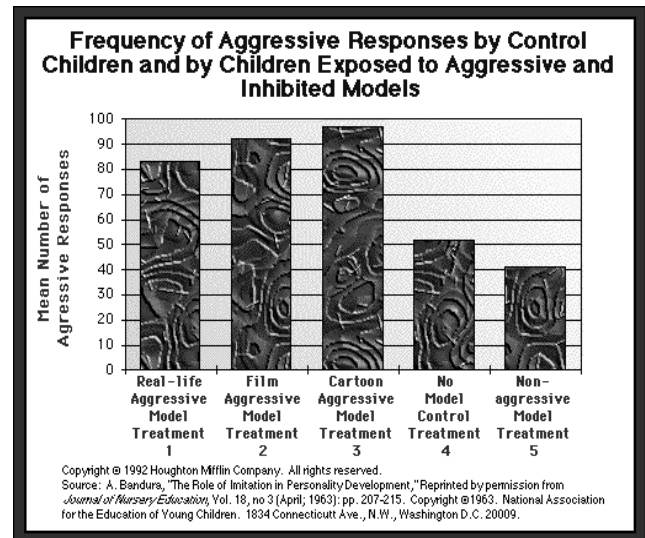
Agresivno ponašanje modela u Bandurinom eksperimentu i njegova imitacija



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.

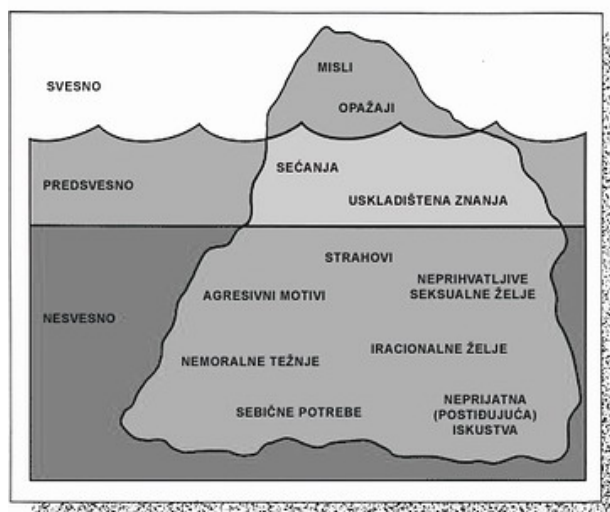
veliki uticaj na savremena shvatanja psihičkog razvoja čoveka.

*

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 perfekcionistički teži jedino ispunjenju moralnih zahteva i normi). Zato se snaga „ega“ odnosi na adaptivnu i integrativnu sposobnost jedinke.



„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

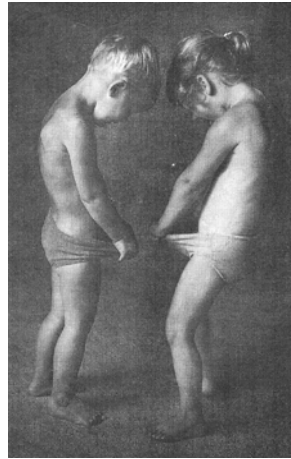
Prema psihoanalitičkom shvatanju razvoja posebno je značajna falusna faza, jer tada dolazi do razvoja i razrešenja Edipovog kompleksa. Razvoj dečaka i devojčica u ovom stadijumu teče odvojenim putevima.

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, skloni 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 čovekovoj 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 uspjela: 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 podatke o razvoju dece iz različitih kultura, Erikson je naglašavao da i **sociokulturne osobenosti** 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 ogleđaju 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 Pijažeovoj 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.

Drugi deo gradiva (pismeni i usmeni ispit)

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). **Evolucionih 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 objasnio pravljenje brana kod dabrova, moraju se uzeti u obzir i neposredne okolnosti (poput raspoloživosti plena ili prikladnog „građevinskog materijala“), ali i evolucionih 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, gušiči). Međutim, izbor objekata koji će se pratiti naučen je u prvim danima života. Lorenc je gušiče izlegao u inkubatoru. Prvi pokretni objekt koji su mogli da opaze bio je sam Lorenc. Kasnije su gušiči pratili njega, a ne ženku svoje vrste. U udžbenicima se često pojavljuje slika čoveka koji se "gega" kroz polje sa gušičijom 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

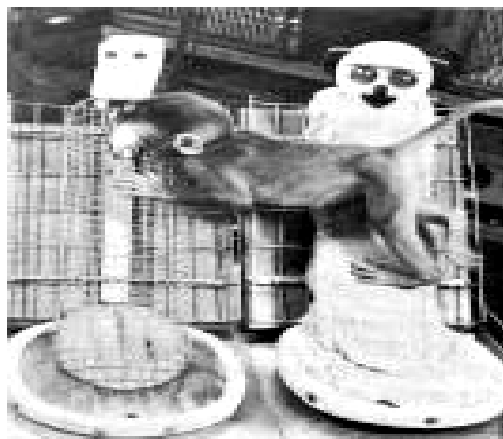
Pošto je iz etičkih razloga teško (ako ne i nemoguće) eksperimentalno ispitivati uzroke afektivnog vezivanja kod ljudi, istraživači su se okrenuli ispitivanju naših evoluciono najbližih srodnika – majmuna.

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

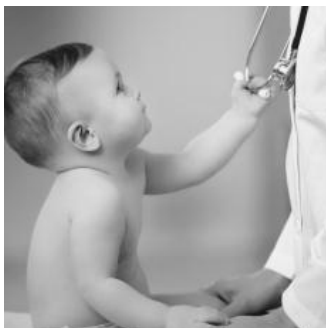
¹⁸ Harlow, H.T. (1959). Love in infant monkeys. *Scientific American*, 200, pp. 68-74.

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. Iznenada, 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 uspenetra 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“.



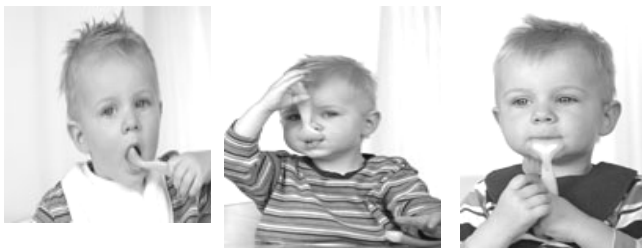
Od refleksa do navike sisanja: generalizujuća asimilacija

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 Pijažeu, 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 Pijažeua 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.

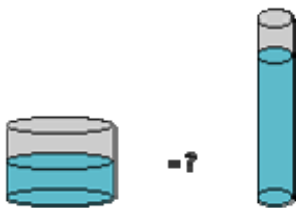
Stadijumi razvoja

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

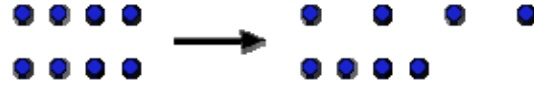
sipala nazad u originalnu posudu (reverzibilnost). Tipična obrazloženja starije dece pokazuju razumevanje logičkih odnosa, tj. ukazuju na to da su sazajna sredstva kojima operiše njihovo mišljenje – logičke operacije.

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 odojaštvu, ranom

detinjstvu, srednjem detinjstvu i adolescenciji. U Tabeli 2 dat je sažeti prikaz ova četiri stadijuma kognitivnog razvoja.

Tabela 2. PIJAŽEHOVI 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 operiše <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 počinioća 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 aptraknog, 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 poznao 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

Pijažeov 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 Pijažeovim 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 odbravanja 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>

9. poglavlje

Tjelesni i kognitivni razvoj u srednjem djetinjstvu

Tjelesni razvoj

Tjelesni rast

Uobičajeni zdravstveni problemi

Vid i sluh • Pothranjenost • Pretilost • Bolesti • Nenamjerne ozljede

Motorički razvoj i igra

Razvoj grube motorike • Razvoj fine motorike • Spolne razlike • Igre s pravilima • Tjelesni odgoj

Kognitivni razvoj

Piagetova teorija: Stadij konkretnih operacija

Postignuća stadija konkretnih operacija • Ograničenja konkretno-operacijskog mišljenja • Novija istraživanja o konkretno-operacijskom mišljenju • Evaluacija stadija konkretnih operacija

Obrada informacija

Pažnja • Strategije pamćenja • Baza znanja i učinak u pamćenju • Kultura, školovanje i strategije pamćenja • Teorija uma školskog djeteta • Kognitivna samoregulacija • Primjena obrade informacija na školsko učenje

• Biologija i okolina: Djeca s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem

Individualne razlike u kognitivnom razvoju

Definiranje i mjerenje inteligencije • Noviji pokušaji definiranja inteligencije • Objašnjavanje individualnih i grupnih razlika u kvocijentu inteligencije

Jezični razvoj

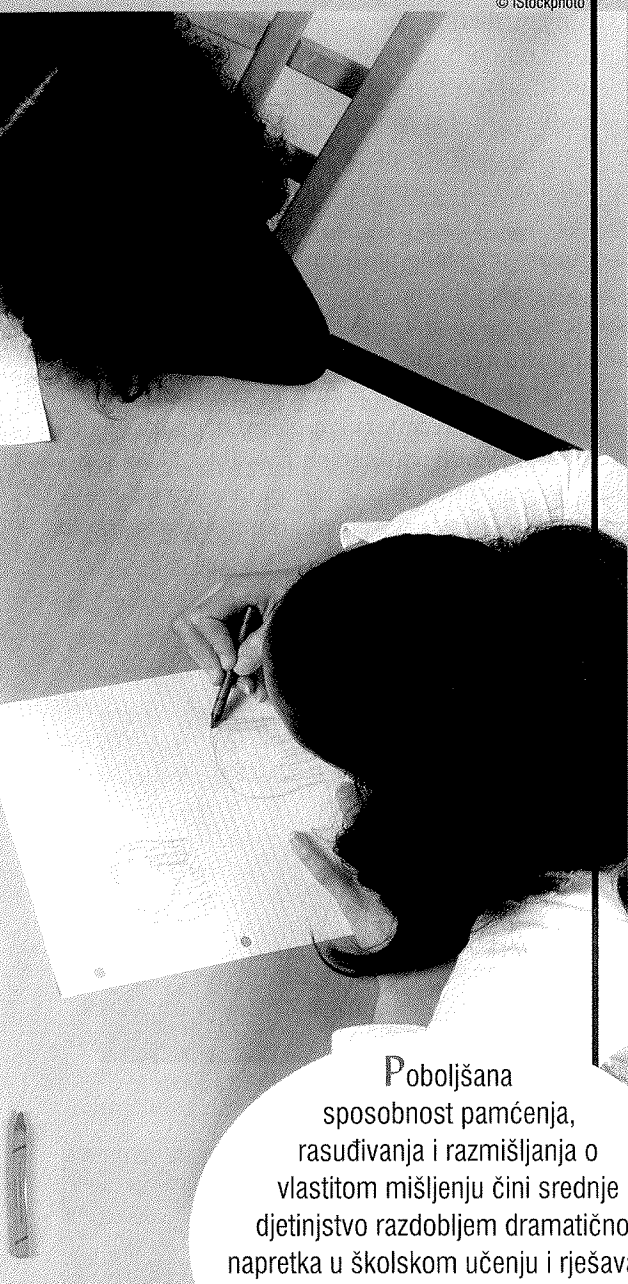
Rječnik • Gramatika • Pragmatika • Istodobno učenje dvaju jezika

Učenje u školi

Veličina razreda • Filozofije obrazovanja • Interakcija nastavnika i učenika • "Grupiranje" • Podučavanje djece s posebnim potrebama • Kakva je kvaliteta obrazovanja djece u Sjevernoj Americi?

• Društvena pitanja: Spremnost za školu, odgađanje polaska u školu i ponavljanje razreda

• Kulturalni utjecaji: Obrazovanje u Japanu, Tajvanu i Sjedinjenim Američkim Državama



Poboljšana sposobnost pamćenja, rasuđivanja i razmišljanja o vlastitom mišljenju čini srednje djetinjstvo razdobljem dramatičnog napretka u školskom učenju i rješavanju problema. Ovdje učenici četvrtog razreda surađuju na projektu izrade zidnih novina.

Mama, ja idem", – zavikao je desetogodišnji Joey ugruvajući posljednji zalogaj tosta u usta i zabacivši svoju školsku torbu na rame, te je odjurio kroz vrata, skočio na bicikl i niz ulicu se uputio prema školi. Joeyeva osmogodišnja sestra Lizzie krenula je za njim, na brzinu poljubivši mamu; žustro je vrtjela pedale svoga bicikla dok ga nije sustigla. Njihova majka Rena, jedna od mojih kolegica s fakulteta, gledala je s prednjeg trijema kako njezini sin i kći nestaju u daljini.

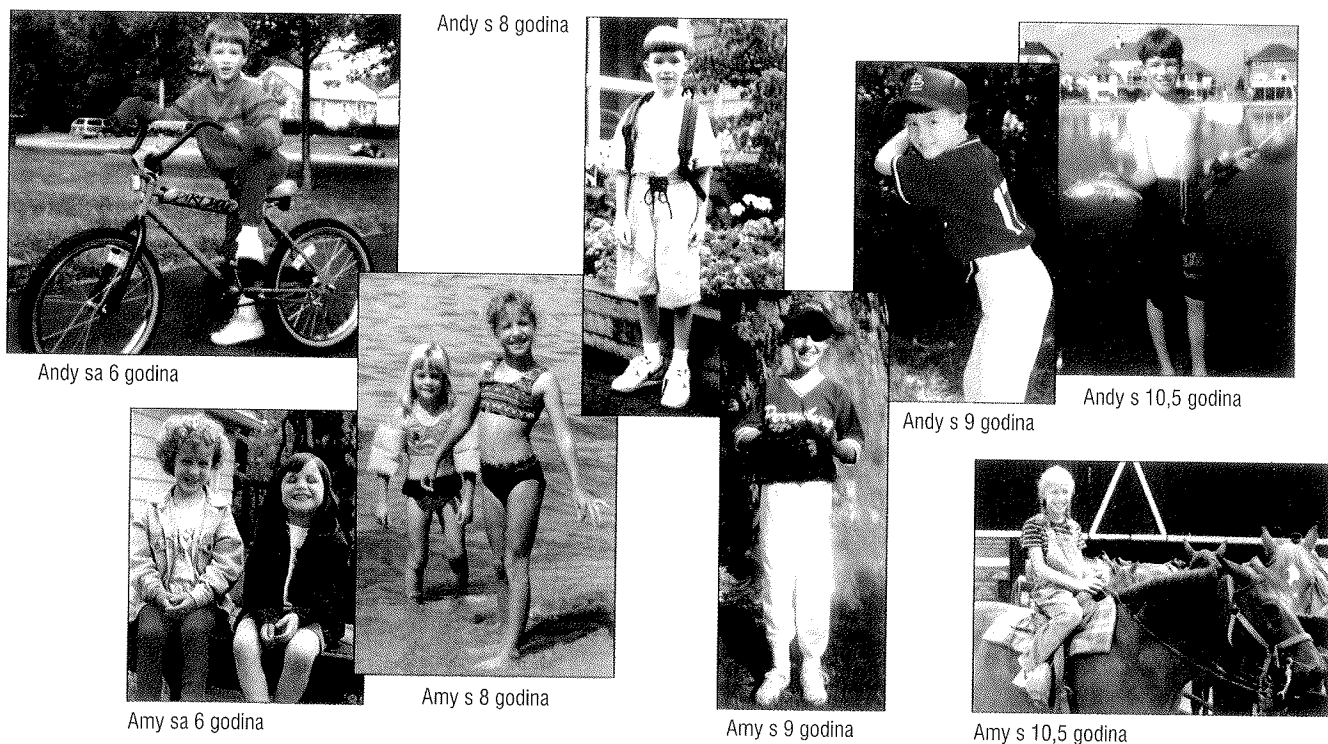
Dok je opisivala sve veći broj aktivnosti i odnosa svoje djece, Rena mi je za vrijeme ručka toga dana rekla: "Šire svoja krila." Svakodnevna rutina te djece bile su zadaće, kućanski poslovi, nogometni timovi, glazbena škola, izviđači, prijatelji iz škole i susjedstva. "Čini se da su svi temelji udareni. Više ne moram neprekidno nadgledati Joeya i Lizzie. Premda je biti roditelj još uvijek veliki izazov, sada je to više stvar finesa – potrebno je pomagati im da postanu nezavisni, kompetentni i produktivni pojedinci."

Joey i Lizzie su ušli u srednje djetinjstvo koje traje od 6. do 11. godine. Diljem svijeta u ovoj dobi djeca dobivaju nove odgovornosti. Poput druge djece u industrijaliziranim zemljama Joey i Lizzie provode puno sati u školi. Zaista, srednje djetinjstvo se katkada naziva "školska doba" budući da njegov početak označava početak formal-

nog školovanja. U seoskim i plemenskim kulturama školu predstavljaju polje ili džungla. No univerzalno je to da u ovom razdoblju zreli članovi društva vode djecu prema realističnijim zadacima koji sve više nalikuju onima koje će obavljati kao odrasli (Rogoff, 1996).

Ovo poglavlje u središtu ima tjelesni i kognitivni razvoj u srednjem djetinjstvu – promjene koje su manje spektakularne od onih u ranijim godinama. Mozak je do 6. godine postigao 95% veličine odraslog mozga, a tijelo nastavlja rasti sporo. Na ovaj način priroda djeci školske dobi prije postizanja tjelesne zrelosti poklanja mentalne snage za svladavanje izazovnih zadataka i dodatno vrijeme za učenje.

Započinjemo pregledom tipičnih trendova u rastu, osobito sa zdravstvenim problemima i razvojem motoričkih vještina. Potom se vraćamo Piagetovoj teoriji i pristupu obrade informacija koji nudi pregled kognitivnih promjena tijekom školske dobi. Potom ispitujemo genske i okolinske korijene IQ rezultata koje često uzimamo u obzir pri donošenju važnih odluka o obrazovanju. Naša se rasprava nastavlja govorom koji je tijekom srednjeg djetinjstva u procvatu. Naposljetku, razmatramo važnost škole za djetetovo učenje i razvoj.



SLIKA 9.1 Tjelesni rast tijekom srednjeg djetinjstva. Andy i Amy nastavili su rasti kontinuiranim sporim, pravilnim obrascem rasta kojim su rasli tijekom ranog djetinjstva. No oko 9. godine Amy je počela rasti bržim tempom nego Andy. S 10,5 godina bila je viša, teža i izgledala je zrelije od njega.

TJELESNI RAZVOJ

Tjelesni rast

Brzina tjelesnog rasta tijekom školske dobi nastavak je sporog, pravilnog obrasca rasta koji je obilježavao rano djetinjstvo. Prosječno sjevernoameričko dijete u dobi od 6 godina teži oko 20 kg i visoko je oko 105 cm. Tijekom nekoliko sljedećih godina djeca godišnje dobivaju oko 5-7,5 cm na visini i oko 2,25 kg na težini (pogledajte sliku 9.1). U dobi od 6 do 8 godina djevojčice su malo niže i lakše od dječaka. Do dobi od 9 godina taj se trend obrće. Rena je zamijetila kako je Lizzie, približivši se dramatičnom adolescentskom zamahu u rastu koji se kod djevojčica događa dvije godine ranije nego kod dječaka, počela po svojoj visini sustizati Joeya.

Budući da donji dio tijela raste najbrže, Joey i Lizzie su izgledali kao da su im noge dulje nego što su bile u ranom djetinjstvu. Rena je otkrila kako oni brže prerastaju traperice nego jakne, te da često trebaju veće cipele. Kao i u ranom djetinjstvu djevojčice imaju malo više tjelesne masnoće, a dječaci više mišića. Nakon 8. godine, djevojčice počinju brže akumulirati masnoće, a tijekom adolescencije prikupit će je još i više (Tanner, 1990).

Kosti se tijekom srednjeg djetinjstva produljuju i šire. Međutim, ligamenti još uvijek nisu čvrsto pričvršćeni za kosti. Ta činjenica, u kombinaciji sa sve većom snagom mišića, omogućuje djeci neobičnu elastičnost pokreta pri izvođenju "zvijezde" i stoja na rukama. S jačanjem tijela mnoga djeca osjećaju veću želju za tjelesnim kretanjem. Dok se mišići prilagođavaju sve većem kosturu uobičajeni su "bolovi rasta" - grčevi i bolovi u nogama (Walco, 1997).

U razdoblju od 6. do 12. godine svih 20 mlječnih zuba zamjenjuje se trajnim zubima, pri čemu djevojčice svoje zube gube nešto prije od dječaka. Prvi zubi koji ispadaju su donji i gornji prednji zubi i zato mnogi prvašići i drugašići imaju "krezubi" smiješak. Trajni zubi neko vrijeme izgledaju prevelikima. Prilagođavajući se novoj erupciji zubi, rast kostiju lica, osobito onih vilice i brade, obično uzrokuje izduljivanje dječjeg lica i širenje usta.

Uobičajeni zdravstveni problemi

Djeca koja, poput Joeya i Lizzie, dolaze iz dobrostojećih obitelji izgledaju najzdravijima tijekom srednjeg djetinjstva, puni energije i zaigrani. Kumulativni učinci dobre prehrane, u kombinaciji s brzim razvojem imunološkog sustava tijela, pružaju veću zaštitu protiv bolesti.

Istodobno porast pluća omogućava da se pri svakom udahu izmijeni više zraka, tako da djeca mogu više žustro vježbati bez umaranja.

Usprkos tome pojavljuje se i niz zdravstvenih problema. Vidjet ćemo kako su mnogi od njih uobičajeniji među djecom niskog socioekonomskog statusa. Kako mnoge siromašnije američke obitelji često nemaju zdravstveno osiguranje (pogledajte 7. poglavlje), mnoga djeca nemaju redovitu liječničku skrb. Značajan broj njih također nema zadovoljene osnovne potrebe kao što su udoban dom i redoviti obroci. Ne iznenađuje stoga što siromaštvo i tijekom školske dobi nastavlja biti jakim prediktorom lošeg zdravstvenog statusa.

Vid i sluh

Najčešći problem u srednjem djetinjstvu je *miopija* (kratkovidnost). Do kraja školske dobi gotovo 25% djece je kratkovidno, dok u ranoj odrasloj dobi taj postotak raste na 60%. Budući da jednojajčani blizanci češće pate od kratkovidnosti nego dvojajčani blizanci (Pacella i sur., 1999), očito je da naslijeđe doprinosi kratkovidnosti. No, može je inducirati i rana biološka trauma. Kako je kratkovidnost osobito jako zastupljena među školskom djecom s niskom porođajnom težinom, drži se kako je ona rezultat nezrelosti vidnih struktura, sporijeg rasta oka i veće incidencije bolesti oka (O'Connor i sur., 2002).

Roditelji često upozoravaju djecu da ne čitaju pri slabom svjetlu ili da ne sjede preblizu TV ekrana ili monitora, govoreći: "Pokvariti ćeš si oči". Njihova zabrinutost ima čvrste temelje. Miopija brže napreduje tijekom školske godine kada djeca više vremena provode čitajući i obavljajući druge poslove koji zahtijevaju gledanje na blizinu nego tijekom ljeta (Goss i Rainey, 1998). Štoviše, miopija je jedan od rijetkih zdravstvenih problema koji je zastupljeniji kod pripadnika višeg socioekonomskog statusa. Primjerice, tijekom posljednjih 50 godina, tijekom kojih se Kina preobrazila iz uglavnom nepismenog u visokoobrazovano društvo, među kineskom djecom u Hong Kongu dramatično je porasla zastupljenost miopije (Wu i Edwards, 1999). Na sreću, miopija se naočalama lako može korigirati.

Tijekom srednjeg djetinjstva, Eustahijeva tuba (kanal koji povezuje srednje uho i grlo) postaje duža, uža i zakrivljenija te na taj način sprječava da tekućina i bakterije prolaze tako lako iz usta u uho. Kao rezultat toga rjeđe se događa otitis media (upala srednjeg uha). Međutim, još uvijek 3 do 4% populacije školske djece, a čak do 20% djece niskog socioekonomskog statusa, zbog opetovanih infekcija trajno gubi sluh (Daly, Hunter i Giebink, 1999). Redovita trijaža vida i sluha omogućuje da se oštećenja korigiraju prije no što dovedu do ozbiljnih teškoća u učenju.

Pothranjenost

Školska djeca trebaju dobro uravnoteženu i bogatu prehranu kako bi osigurala energiju za uspješno učenje u školi i pojačanu tjelesnu aktivnost. Mnoga djeca toliko su usredotočena na igru, prijateljstvo i nove aktivnosti da za stolom provode malo vremena. Također, u dobi između 9. i 14. godina naglo opada postotak djece koja večeraju sa svojom obitelji, tako da je obiteljska večera tijekom prošlog desetljeća izumrla. Večeranje s roditeljima povećava vjerojatnost da će prehrana biti bogatija voćem i povrćem, te da će biti manje zastupljena pržena hrana i gazirana pića (Gillman i sur., 2000). Raspoloživi i zdravi međuobroci – sir, voće, svježe povrće i maslac od kikirikija – također omogućuju zadovoljavanje prehrambenih potreba djece u srednjem djetinjstvu.

Dok god roditelji potiču zdravu prehranu, blagi prehrambeni nedostaci koji su rezultat djetetova napornoga dnevnog rasporeda nemaju utjecaja na njegov razvoj. No, kao što smo vidjeli u prethodnim poglavljima, mnoga siromašna djeca u zemljama u razvoju i u Sjevernoj Americi, pate od ozbiljne i dugotrajne neuhranjenosti. Do srednjeg djetinjstva učinci se očituju u zaostalom tjelesnom rastu, niskim rezultatima na testovima inteligencije, lošoj motoričkoj koordinaciji, nedostatku pažnje i distraktibilnosti.

Na nesreću, kada pothranjenost traje od dojenačke dobi ili ranog djetinjstva pa sve do školske dobi, dolazi do trajnih tjelesnih i mentalnih oštećenja (Grantham-McGregor, Walker i Chang, 2000). Zato je nužna prevencija kroz prehrambene programe koje će sponzorirati vlada, koji će početi u ranom djetinjstvu i trajati tijekom cijelog djetinjstva i adolescencije. U istraživanjima provedenima u Egiptu, Keniji i Meksiku, kakvoća hrane (sadržaj proteina, vitamina i minerala) pokazala se važnijom u predikciji povoljnog kognitivnog razvoja tijekom srednjeg djetinjstva nego količina hrane (Sigman, 1995; Wachs i sur., 1995; Watkins i Pollitt, 1998).

Pretilost

Mona, djevojčica iz Lizzina razreda, izrazito prekomjerne tjelesne težine, često je tijekom utrka stajala na pomoćnoj liniji i gledala. Kada se i priključila dječjim igrama bila je spora i nespretna. Svakodnevno Mona je bila metom neljubaznih primjedbi: "Miči se, Teletabis!" "Zabranjeno za debljuće!" Većinu popodneva, iz škole je kući hodala sama dok su se druga djeca skupljala u grupice, pričajući, smijući se i natjeravajući. Došavši kući, Mona je utjehu tražila u visokokaloričnoj užini što je samo još više povećavalo njezinu težinu.

Mona pati od **pretilosti**, koja se definira kao ukupna tjelesna težina koja je za 20% veća od prosječne za djetetovu dob, spol i tjelesnu konstituciju. U mnogim zapadnim društvima tijekom nekoliko posljednjih desetljeća

dogodio se porast čestoće prekomjerne tjelesne težine i pretilosti. Velik porast zamijećen je u Kanadi, Danskoj, Finskoj, Velikoj Britaniji, Novom Zelandu, a osobito u Sjedinjenim Američkim Državama. Danas je 15% kanadske i 25% američke djece pretilo (Tremblay i Willms, 2000; U.S. Department of Health and Human Services, 2002). Kako urbanizacija preusmjerava stanovništvo na sjedilački način života i prehranu s puno mesa i rafinirane hrane, pretilost postaje uobičajena i u zemljama u razvoju (Troiana i Flegal, 1998).

Preko 80% pretila djece postaju pretila odrasle osobe (Oken i Lightdale, 2000). Uz ozbiljne emocionalne i socijalne teškoće, pretila djeca imaju rizik za cjeloživotne zdravstvene probleme. U ranim školskim godinama počinju se pojavljivati visoki krvni tlak i visoka razina kolesterola, te abnormalnosti u disanju. Spomenuti simptomi snažni su prediktori bolesti srca, dijabetesa u odrasloj dobi, bolesti žuči, određenih oblika karcinoma i rane smrti.

- **Uzroci pretilosti.** Nemaju sva djeca jednaki rizik da postanu pretila. Djeca s prekomjernom težinom obično imaju prekomjerno teške roditelje, a pretilost je češća kod oba jednojajčana nego oba dvojajčana blizanca. No, genetika objašnjava samo sklonost debljanju (Salbe i sur., 2002). Dosljedna povezanost između niskog socioekonomskog statusa i pretilosti jedna je od indikacija da je i okolina iznimno značajan činitelj (Stunkard i Sørensen, 1993). Među činiteljima koji su odgovorni za pretilost jesu nedostatak znanja o zdravoj prehrani, sklonost kupovanju jeftine hrane bogate mastima, te obiteljski stres koji kod nekih osoba potiče prekomjerno jedenje.

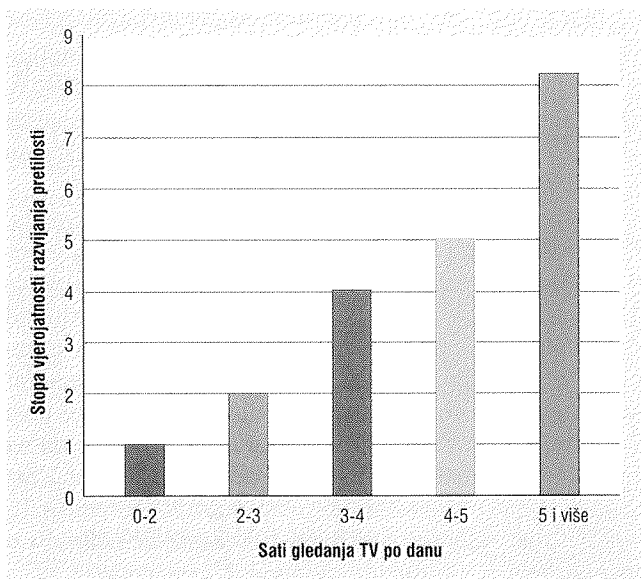
Roditeljske navike hranjenja djece također doprinose pretilosti u djetinjstvu. Neki roditelji anksiozno previše hrane svoju djecu u dojenačkoj i predškolskoj dobi, pri čemu svaki njihov znak nelagode tumače kao želju za hranom. Drugi pretjerano kontroliraju i neprekidno nadziru što im djeca jedu. U oba slučaja oni ne pomažu djeci da nauče regulirati vlastiti energetske unos. Štoviše, roditelji pretila djece često koriste masnu i slatku hranu kako bi nagradili dječja ponašanja - to je navika koja dovodi do toga da djeca hrani pridaju veću vrijednost (Birch i Fisher, 1995).

Zbog takvih iskustva s hranjenjem pretila djeca brzo razvijaju neprilagođene navike hranjenja (Johnson i Birch, 1994). Oni su prijemljiviji od osoba normalne tjelesne težine za vanjske podražaje povezane s hranom – okus, izgled, miris i vrijeme dana – a manje reagiraju na unutarnje znakove gladi (Ballard i sur., 1980). Ta djeca također jedu brže i manje temeljito žvaču hranu, a to su obrasci ponašanja koji se rano pojavljuju čak u dobi od 18 mjeseci (Darabman i sur., 1997).

Nadalje, djeca prekomjerne težine manje su fizički aktivna od svojih vršnjaka normalne tjelesne težine. Ta neaktivnost je istodobno i uzrok i posljedica njihova stanja.

Istraživanja pokazuju kako je porast u pretilosti u dječjoj dobi djelomično rezultat toga što sjevernoamerička djeca provode mnogo sati gledajući televiziju. U istraživanju koje je tijekom četiri godine pratilo gledanje televizije u djece, utvrđeno je kako među djecom koja provode pred televizorom više od 5 sati dnevno postoji 8 puta veća vjerojatnost razvijanja pretilosti nego među djecom koja dnevno gledaju televiziju 2 sata i manje (pogledajte sliku 9.2) (Gortmaker i sur., 1996). Televizija jako reducira vrijeme posvećeno tjelovježbi, dok TV reklame potiču djecu da jedu kalorične, nezdrave međuobroke. Kada su istraživači djeci u trećem i četvrtom razredu tijekom 2 mjeseca dva puta tjedno držali predavanja o načinima reduciranja gledanja televizije i igranja videoigara, ta su djeca to manje i radila, ali su također i izgubila na težini (Robinson, 1999).

Naposlijetku, na učestalost pretilosti utječe i šira prehrambena okolina. Pima Indijanci koji žive u Arizoni i koji su nedavno promijenili prehranu iz tradicionalne biljne hrane u obilnu prehranu bogatu mastima, imaju jednu od najvećih stopa pretilosti na svijetu. U usporedbi s Pima Indijancima koji žive u udaljenom području Sierra Madre u Meksiku, Pima Indijanci u Arizoni imaju 50% veću tjelesnu težinu. Polovina populacije ima dijabetes (8 puta više od državnog prosjeka), a mnogi su zbog svoje bolesti već u dvadesetim i tridesetim godinama invalidi – slije-



■ **SLIKA 9.2 Povezanost između gledanja televizije i razvoja pretilosti u djece.** Istraživači su tijekom 4 godine pratili djecu u dobi od 10 do 15 godina. Što su mladi više vremena provodili pred televizorom, to je bilo vjerojatnije da će na kraju istraživanja postati pretili (prilagodeno prema Gortmaker i sur., 1996).

pi, u invalidskim kolicima, na dijalizi bubrega (Gladwell, 1998, Ravussin i sur., 1994). Premda su Pime genski skloni prekomjernoj težini, ona se događa samo u uvjetima zapadnjačke prehrane.

- **Posljedice pretilosti.** Na nesreću, tjelesna privlačnost je u zapadnjačkim društvima snažan prediktor socijalne prihvaćenosti. Djeca i odrasli procjenjuju pretilu djecu nedopadljivima i stereotipno im pripisuju da su lijena, traljava, ružna, glupa, nesigurna i prijetvorna (Kilpatrick i Sanders, 1978; Tiggenmann i Anesbury, 2000). Kada dostignu srednje djetinjstvo, pretila djeca već izvještavaju da su depresivnija i pokazuju više problema u ponašanju od svojih vršnjaka. Potištenost i prejedanje doprinose jedno drugome i dijete ostaje pretjerane tjelesne težine (Braet i Mervielde, 1997). Kao što ćemo vidjeti u 13. poglavlju te psihološke posljedice kombiniraju se s trajnom diskriminacijom i rezultiraju smanjenim životnim prilikama za pretile osobe kako u bliskim odnosima, tako i pri zapošljavanju.

- **Tretman pretilosti.** Pretilost je u djetinjstvu teško tretirati jer je ona često obiteljska bolest. U slučaju Mone, školska je medicinska sestra predložila da Mona i njezina pretila majka zajedno uđu u program za smanjenje težine. No Monina majka, koja je godinama bila nesretno udana, imala je svoje razloge za prekomjerno jedenje. Odbacila je tu zamisao i tvrdila kako će Mona jednog dana sama izgubiti na težini.

Kada se roditelji odluče za tretman za pretilo dijete, događaju se dugoročne promjene u tjelesnoj težini. Najdjelotvornije intervencije su one utemeljene na obitelji i usredotočene na promjenu ponašanja. U jednom su istraživanju, roditelj i dijete revidirali svoje obrasce hranjenja, svakodnevno vježbali i uzajamno se za napredak potkrepljivali pohvalama i bodovima koje su zamjenjivali za posebne aktivnosti i zajedničko provođenje vremena. Ponovljena istraživanja na tim ispitanicima nakon 5 i 10 godina pokazala su kako su djeca svoju izgubljenu težinu održavala učinkovitije nego odrasli – nalaz koji naglašava važnost interveniranja u ranoj dobi. Štoviše, gubitak težine bio je veći kada su se tretmani usredotočili na promjene u životnom stilu i prehrani, uključujući tu i energično vježbanje (Epstein i sur., 1990, 1994).

Osiguravajući redovitu tjelesnu aktivnost i poslužujući zdravije obroke, škola može smanjiti pretilost. Budući da djeca jednu trećinu svojeg dnevnog kalorijskog unosa konzumiraju u školi, ručanje i uživanje u američkim školama uvelike mogu utjecati na njihovu tjelesnu težinu. U Singapuru su intervencije u školi, koje su se sastojale od edukacije o prehrani, izbora hrane s malo masti i dnevne tjelesne aktivnosti, dovele do smanjenja pretilosti u djece i adolescenata s 14 na 11% (Schmitz i Jeffery, 2000).

Bolesti

Budući da im je još nezreo imunološki sustav izložen rizicima vezanim uz bolesti druge djece, djeca tijekom prve dvije godine osnovne škole imaju nešto višu stopu poboljšavanja nego što će to imati poslije. Bolest u prosjeku uzrokuje oko 11 dana izostanaka iz škole godišnje, no većina izostanaka može se pripisati manjem broju učenika koji imaju kronične zdravstvene probleme (Madan-Swain, Frederick i Wallander, 1999).

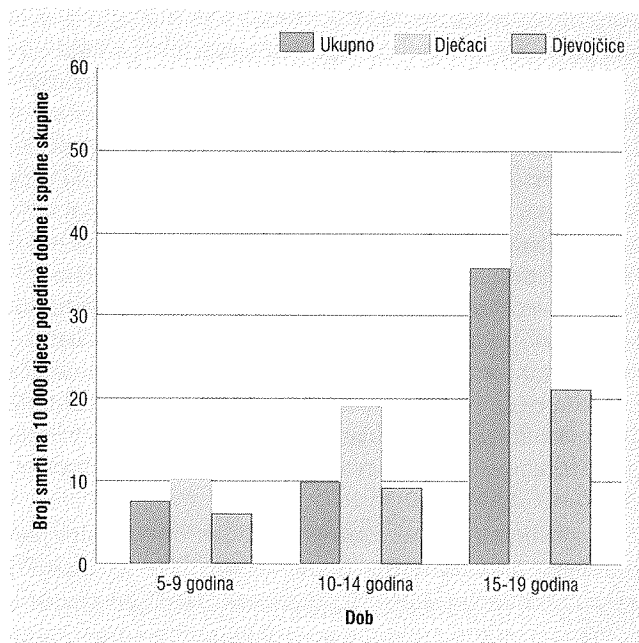
Oko 19% sjevernoameričke djece ima kronične bolesti i stanja (uključujući tjelesnu invalidnost). Daleko najuočljivija – koja objašnjava gotovo jednu trećinu kroničnih bolesti u djetinjstvu i najčešći je uzrok izostanaka iz škole i hospitalizacije u dječjoj dobi – jest *astma*. To je bolest kod koje su bronhiji (prolazi koji spajaju grlo i pluća) jako osjetljivi (Newacheck i Haflon, 2000). Reagirajući na različite podražaje poput hladnoće, infekcije, vježbe, zagađenja, alergije i emocionalnog stresa, bronhiji se pune sluzi i grče, što izaziva kašalj, škripanje i ozbiljne poteškoće u disanju.

Tijekom posljednja tri desetljeća jako je porastao broj djece s astmom. Danas od nje pati 8% američke i 12% kanadske djece (Health Canada, 1999b; U.S. Department of Health and Human Services, 2002e). Premda astmi doprinosi naslijeđe, istraživači vjeruju kako su okolinski činitelji nužni za pojavu bolesti. Najrizičniji su dječaci, djeca niskog socioekonomskog statusa i djeca koja su rođena s premalom tjelesnom težinom ili čiji roditelji puše (Chan, Matthews i Boyce, 2002; Creer, 1998).

Oko 2% američke djece ima kronične bolesti koje su ozbiljnije od astme, kao što su anemija srpastih stanica, cistična fibroza, dijabetes, artritis, rak i AIDS. Djetetov svakodnevni život ometaju bolni medicinski tretmani, tjelesna neugoda i promjene u izgledu. To im otežava koncentriranje na školu i uzrokuje povlačenje od vršnjaka. S pogoršanjem bolesti povećava se obiteljski stres. Zbog tih su razloga kronično bolesna djeca rizična za pojavu školskih, emocionalnih i socijalnih teškoća. Kod kronično bolesne djece postoji snažna povezanost između dobrog funkcioniranja obitelji i djetetove dobrobiti, baš kao i kod fizički zdrave djece (Barakat i Kazak, 1999). Intervencije koje podržavaju pozitivne obiteljske odnose pomažu djeci i roditeljima da se nose s bolešću i unapređuju dječju prilagodbu. Među te se intervencije ubrajaju zdravstveni odgoj, psihološko savjetovanje, socijalna podrška i ljetni kampovi za djecu koja boluju od određenih bolesti i u kojima se djeca uče vještinama brige o sebi, a roditeljima daju vrijeme za predah od zahtjeva skrbi za kronično bolesno dijete.

Nenamjerne ozljede

Dok zaključujemo svoju raspravu o prijetnjama za dječje zdravlje tijekom školske dobi, vratimo se na tre-



■ **SLIKA 9.3** Stopa smrtnosti od ozljeda od djetinjstva do adolescencije u Sjevernoj Americi. Fatalne ozljede rastu s dobi, pri čemu je razlika u smrtnosti dječaka i djevojčica sve veća. Prometne nesreće uzrokovane motornim vozilima (djeca kao putnici i pješaci) vodeći su uzrok smrtnosti, a slijede ozljede zadobivene pri vožnji biciklom. Stope ozljeda u Americi i Kanadi su približno iste. (Iz U.S. Department of Health and Human Services, 2002e)

nutak na temu nenamjernih ozljeda (o kojoj se detaljno raspravljalo u 7. poglavlju). Kao što je vidljivo iz slike 9.3, od srednjeg djetinjstva prema adolescenciji raste čestoća smrtnih ozljeda, s tim da stopa za dječake raste značajno brže od one za djevojčice.

Prometne nesreće u kojima sudjeluju motorna vozila, a djeca su putnici ili pješaci, nastavljaju biti vodeći uzroci ozljeda, a odmah nakon njih su biciklističke nezgode (Health Canada, 1999b; U.S. Department of Health and Human Services, 2002e). Pješačke nesreće najčešće su rezultat istrčavanja na cestu, dok su biciklističke rezultat kršenja prometnih pravila. Mlađa djeca školske dobi nisu još dobra u razmišljanju prije djelovanja, osobito kada na njih istodobno djeluje mnogo podražaja (Tuchfarber, Zins i Jason, 1997). Njima su potrebni neprekidno podsjećanje, nadzor i zabrane protiv toga da sami ne odlutaju u gust promet.

Edukacija o sigurnosti postaje osobito važna kada se djeca više počinju udaljavati od kuće. Programi koji se provode u školama i imaju trajne učinke temelje se na modeliranju i uvježbavanju sigurnosnih postupaka, pri čemu se djeci kada stječu te vještine daju povratne informacije o njihovu uratku, pohvala i opipljive nagrade, te se povre-

meno organiziraju satovi osvježavanja tih znanja (Zins i sur., 1994). Budući da roditelji često precjenjuju dječje sigurnosno znanje i ponašanje, jedan važan dio prevencije ozljeda je edukacija roditelja o dječjoj sposobnosti brige o sigurnosti u pojedinoj dobi (Rivara, 1995).

Do srednjeg djetinjstva najrizičnija su ona djeca čiji roditelji nisu odgovarajući uzori sigurnosti i savjesnosti ili koji pravila nastoje nametnuti kaznama ili nedosljednom disciplinom. Kao što smo vidjeli u 8. poglavlju, te tehnike odgoja kod djece izazivaju prkos i zapravo mogu promicati visokorizična ponašanja. Dječaci koji su jako aktivni i dalje ostaju osobito skloni ozljedama. Dječaci, u usporedbi s djevojčicama, procjenjuju manjom vjerojatnost da će rizične igre rezultirati ozljedama, i manje pozornosti posvećuju znakovima koji upućuju na rizik od ozljeda, kao što je npr. oklijevanje ili strah vršnjaka (Morrongiello i Rennie, 1998). Najveći izazov za programe kontrole ozljeda su oni mladi do kojih je "teže doprijeti", te smanjenje opasnosti kojima su oni izloženi.

Motorički razvoj i igra

Posjetite jednog popodneva tijekom vikenda dječji park i promatrajte nekoliko predškolske i školske djece kako se igraju. Vidjet ćete kako tijekom srednjeg djetinjstva rast tijela i mišićne snage podupiru poboljšanu motoričku koordinaciju. Nadalje, veća kognitivna i socijalna zrelost dopuštaju starijoj djeci da svoje nove motoričke vještine koriste na složeniji način. U ovo vrijeme u dječjoj se igri događaju velike promjene.

Razvoj grube motorike

Tijekom srednjeg djetinjstva trčanje, skakanje, poskakivanje i vještine baratanja loptom postaju sve razvijeniji. Djeca od trećeg do šestog razreda zalijeću se u sprint dok trče preko igrališta, brzo preskakuju uže koje se rotira, skaču složene obrasce u igranju "školice", udaraju i vode nogometnu loptu, udaraju bejzbol palicom lopticu koju im dobacuju njihovi suučenici i vješto balansiraju hodajući preko uske grede. Sve te različite vještine odražavaju napredak u četiri osnovne motoričke sposobnosti:

- *Gipkost.* U usporedbi s predškolicima školska su djeca fizički savitljiva i gipka, što se može vidjeti dok zamahuju palicom, šutiraju loptu, skaču preko prepona ili izvode kolute.
- *Ravnoteža.* Poboljšana ravnoteža omogućuje napredak u mnogim atletskim vještinama kao što su trčanje, poskakivanje, bacanje, te brze promjene smjera koje su potrebne u mnogim sportovima
- *Okretnost.* Brži i točniji pokreti vidljivi su u složenim obrascima rada nogu pri preskakanju užeta ili igri "školice", te u kretanju starije djece unaprijed,

unatrag i postrance kada pri igri lovice i nogometu pokušavaju izbjegavati svoje suparnike.

- *Snaga.* Starija djeca mogu jače no što su to mogla u ranijoj dobi bacati i šutirati loptu, i odraziti se dalje od tla pri trčanju i skakanju (Cratty, 1986).

Premda rast tijela uvelike doprinosi poboljšanoj motoričkoj izvedbi, važnu ulogu igra i djelotvornija obrada informacija. Mlađa djeca često imaju teškoća s vještinama koje zahtijevaju brzo reagiranje, kao što su udaranje lopte palicom ili driblanje. Zamjećuje se i stabilno napredovanje u vremenu reakcije, pri čemu 11-godišnjaci reagiraju dva puta brže od petogodišnjaka. Raste i sposobnost reagiranja samo na relevantne informacije (Band i sur., 2000; Kail, 1993). Budući da su šestogodišnjaci i sedmogodišnjaci rijetko uspješni u udaranju palicom bačene lopte, za njih je prikladniji T-ball koji je jednostavnija varijanta bejzbola nego pravi bejzbol. Tenisu, košarci i američkom nogometu u podučavanju trebaju prethoditi rukomet, igra četiri kvadrata¹ i kickball² (Seefeldt, 1996).

Razvoj fine motorike

Tijekom školske dobi unapređuje se i razvoj fine motorike. U kišna popodneva Joey i Lizzie eksperimentirali su jo-joima, gradili modele aviona i tkali miljee na malim tkalačkim stanovima. Poput mnoge djece oni su svirali glazbene instrumente, što zahtijeva značajno više fine motoričke kontrole.

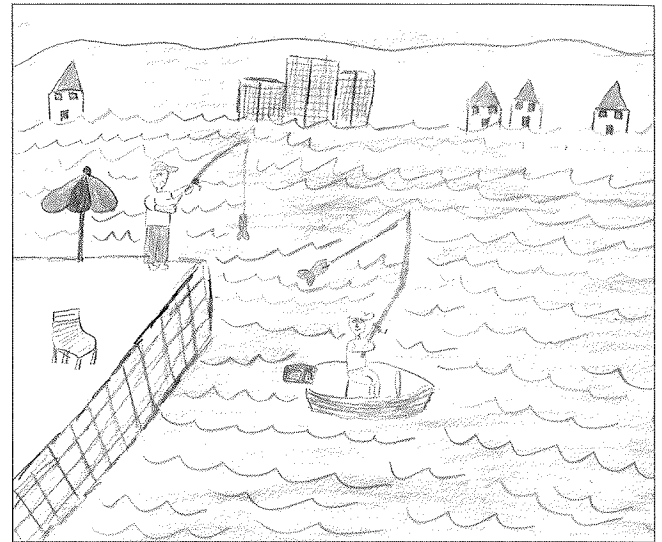
Do dobi od šest godina većina djece zna dosta jasno pisati tiskana slova, svoje ime i prezime, te brojeve od 1 do 10. Međutim, njihov je rukopis dosta velik jer pri crtanju rade pokrete cijelom rukom, a ne samo ručnim zglobovima i prstima. Djeca obično svladavaju velika tiskana slova prije jer je vodoravne i okomite pokrete potrebne za njihovo pisanje lakše kontrolirati nego male krivulje kod malih tiskanih slova. Kako djeca pišu sve točnija slova podjednake visine i razmaka, tako se čitljivost rukopisa polako povećava. Ta poboljšanja pripremaju djecu da do trećeg razreda budu spremna za svladavanje pisanih slova.³

U srednjem djetinjstvu dječji crteži pokazuju značajan napredak. Do kraja predškolske dobi, djeca mogu točno prekopirati mnogo dvodimenzionalnih oblika i integrirati ih u svoje crteže. U njihovim se crtežima počinju pojavljivati i neki znakovi za dubinu, kao što je crtanje udaljenih objekata manjima od onih bližih (Braine i sur., 1993). Oko devete do desete godine u crtežima je jasno prisutna

1 Four-square – sport koji se igra u američkim osnovnim školama s loptom i na četiri kvadrata. Nakon što lopta odskoči u jednom kvadratu, treba je ubaciti u drugi (nap. prev.)

2 Kickball - neformalna igra koja kombinira elemente bejzbola i nogometa (nap. prev.)

3 U našem školskom sustavu pisana slova uče se u 1. razredu (nap. prev.)



SLIKA 9.4 Napredak u organizaciji, detaljima i znakovima dubine na crtežima školske djece. Usporedite oba ova crteža s crtežom šestogodišnjaka sa 214. stranice. Na lijevom crtežu jedan osmogodišnjak prikazuje svoju obitelj – oca, majku i troje djece. Zamjećujete kako su svi dijelovi prikazani u odnosu jedan prema drugome, a ljudski likovi su prikazani puno detaljnije (umjetnica je autorica knjige dok je išla u treći razred. Na crtežu je Laura prikazana između starije sestre i mlađeg brata.) Kao što je vidljivo na desnoj slici, čiji je autor desetogodišnji umjetnik iz Singapura, tijekom školske dobi dramatično se povećava integracija znakova dubine. Ovdje je dubina naznačena preklapanjem objekata, dijagonalnim smještajem i konvergirajućim crtama, te crtanjem udaljenijih objekata manjima od onih koji su blizu.

treća dimenzija koja se očituje kroz preklapanje i dijagonalno smještavanje objekata i crte koje konvergiraju. Nadalje, kao što pokazuje slika 9.4, školska djeca ne samo da objekte prikazuju vrlo detaljno nego ih i povezuju jedan s drugim u organiziranu cjelinu (Case, 1998; Case i Okamoto, 1996).

Spolne razlike

Spolne razlike u motoričkim vještinama koje su se pojavile tijekom predškolske dobi nastavljaju se u srednjem djetinjstvu, a u nekim slučajevima postaju još i istaknutije. Djevojčice ostaju naprednije u području fine motorike, uključujući tu pisanje i crtanje. One su i dalje naprednije u poskakivanju, skakanju i skakanju na jednoj nozi, što ovisi o ravnoteži i agilnosti. No, dječaci nadmašuju djevojčice u svim drugim vještinama grube motorike, a spolne su razlike u bacanju i šutiranju također velike (Cratty, 1986).

Genska prednost u mišićnoj masi dječaka školske dobi nije dovoljno velika kako bi objasnila njihovu veliku premoć u gruboj motorici. Veću ulogu, zapravo, igra okolina. U studiji više od 800 učenika osnovne škole, djeca obaju spolova gledala su na sport na spolno stereotipnan način, tj. kao na nešto što je važnije za dječake. Dječaci su češće tvrdili kako je njihovim roditeljima bilo od vitalne važnosti da oni sudjeluju u sportskim aktivnostima. Ti stavovi su utjecali na samopouzdanje i ponašanje djece. Djevojčice su

za sebe smatrale da imaju manje talenta za sport, te su do šestog razreda sportu posvećivale manje vremena nego njihovi muški suučenci (Eccles i Harold, 1991; Eccles, Jacobs i Harold, 1990). Istodobno djevojčice i starija djeca školske dobi drže kako je prednost dječaka u sportu nepravedna. Primjerice, napominju kako bi treneri trebali jednaku količinu vremena posvećivati djeci obaju spolova, te kako bi ženski sportovi trebali uživati jednaku pozornost medija kao i muški sportovi (Solomon i Bredemeier, 1999).

Ti nalazi indiciraju kako se moraju poduzeti posebne mjere u cilju povećanja sudjelovanja, samopouzdanja i osjećaja pravednog tretmana djevojčica u sportu. Moglo bi biti korisno educirati roditelje o minimalnim razlikama u tjelesnim sposobnostima dječaka i djevojčica školske dobi, i senzibilizirati ih na nepravednu pristranost protiv sportskih sposobnosti djevojčica. Nadalje, uključenost djevojčica u sport vjerojatno će se povećati većim naglaskom na treningu vještina kod djevojčica, i povećanom pozornošću za njihova sportska postignuća. Srednje djetinjstvo je ključno vrijeme za poduzimanje tih koraka jer djeca tijekom školske dobi počinju otkrivati u čemu su dobra i posvećivati se nekoj određenoj vještini.

Igre s pravilima

Tjelesne aktivnosti djece školske dobi odražavaju važan napredak u kakvoći njihove igre. U kulturama diljem svijeta djeca se posvećuju najrazličitijim vrstama neformalno

organiziranih igara. Neke od njih su inačice popularnih sportova poput nogometa, bejzbola i košarke. Druge su dobro poznate dječje igre kao što su lovice, školice i skrivača. Djeca su također izmislila stotine drugih igara, uključujući tu "lanca probijanca", "crnu Maricu", "leđene kraljice", "žabice", "lopova i žandara" i druge (Kirchner, 2000).

Razvoj u sposobnosti zauzimanja uloga – osobito dječja sve veća sposobnost razumijevanja uloga različitih igrača u igri – dopuštaju taj prijelaz na igre s pravilima. Spomenuta dječja iskustva s igrama jako doprinose emocionalnom i socijalnom razvoju. Igre koje izmišljaju sama djeca obično se zasnivaju na jednostavnim tjelesnim vještinama i razmjerno velikom udjelu elementa sreće. Rezultat toga je da one rijetko postaju natjecanje u individualnim sposobnostima. Umjesto toga te igre djeci omogućuju da isprobavaju različite stilove suradnje, natjecanja, pobjeđivanja i gubljenja, a da se pritom izlažu malom osobnom riziku. Također, u svojim nastojanjima da organiziraju igru djeca otkrivaju zašto su pravila nužna i koja od njih dobro funkcioniraju. Djeca, zapravo, često provode jednaku količinu vremena razrađujući detalje o tome kako bi igra trebala teći kao i u igranju same igre! Kao što ćemo vidjeti u 10. poglavlju, ta iskustva djeci pomažu da stvore zrelije koncepte pravednosti i pravde.

Danas televizija, videoigre i sportovi koje organiziraju odrasli (poput Male lige u bejzbolu ili gradskih nogometnih i hokejaških liga) popunjavaju mnoge sate koje su djeca nekad posvećivala spontanoj igri. Neki istraživači se brinu kako sportske aktivnosti koje strukturiraju odrasli, a koje imitiraju profesionalni sport, ugrožavaju dječji razvoj. Dosadašnja istraživanja pokazuju kako za većinu djece ta iskustva ne rezultiraju psihološkom štetom (Smoll i Smith, 1996).

No, u nekim su slučajevima argumenti kritičara valjani. Djeca koja se uključuju u momčadi tako rano da su vještine koje se tamo zahtijevaju iznad njihovih sposobnosti, ubrzo gube zanimanje (Bailey i Rasmussen, 1996). Treneri koji radije kritiziraju nego potiču i koji ljutito reagiraju na poraz, kod neke djece izazivaju jaku tjeskobu. U tim uvjetima djeca sa slabijim uspjehom doživljavaju socijalno izopćivanje (Strayer, Tofler i Lapchick, 1998). Slično tome, jak roditeljski pritisak daje temelje za emocionalne teškoće i rani izlazak iz sporta, a ne za iznimne uspjehe (Marsh i Daigneault, 1999; Tofler, Knapp i Drell, 1998). Tablica u odjeljku Odgojnih pitanja na 284. stranici sažima prednosti i nedostatke sportskih liga za djecu koje organiziraju odrasli.

☛ Tjelesni odgoj

Tjelesna aktivnost podržava mnoge aspekte dječjeg razvoja – zdravlje njihovih tijela, njihov osjećaj vlastite vrijednosti kao aktivnih i sposobnih bića, te kognitivne i socijalne vještine nužne za slaganje s drugima. Pa ipak,

tjelesni odgoj se u školama ne podučava dovoljno često. Prosječno američko dijete tjedno dobiva u prosjeku samo 20 minuta tjelesnog odgoja. Kanadska djeca imaju ga puno više, oko dva sata tjedno (Canadian Fitness i Lifestyle Research Institute, 2002; U.S. Department of Health and Human Services, 2000b). No u obje je zemlje široko raširena tjelesna neaktivnost. Među sjevernoameričkom djecom u dobi od 5 do 17 godina, samo je 40% djevojčica i 50% dječaka dovoljno aktivno da bi imali dobro zdravlje – to znači da dnevno provode najmanje 30 minuta u žustroj aerobnoj aktivnosti i da najmanje 1 sat hodaju.

Mnogi stručnjaci drže kako bi škole, uz nudenje većeg broja satova tjelesnog odgoja, trebale promijeniti i nastavne programe za taj predmet. U tim je programima često najveće značenje dano natjecateljskim sportovima, za koje je najmanje vjerojatno da će obuhvatiti najmanje tjelesno spremnu djecu koja se povlače kada neka aktivnost zahtijeva visoku razinu tjelesnih sposobnosti (Portman, 1995). Programi bi, umjesto toga, trebali naglašavati neformalne igre u kojima je većina djece uspješna i individualno vježbanje – hodanje, trčanje, skakanje, kotrljanje i penjanje. Nadalje, kada se nastavnici usredotoče na osobno napredovanje svakog djeteta i njegov doprinos postignuću ekipe, tada su djeca različitih sposobnosti sklona ustrajati u tjelesnoj aktivnosti (Whitehead i Corbin, 1997). Tada tjelesni odgoj podupire zdrav osjećaj osobnosti i istodobno zadovoljava potrebe školske djece za odnosima s drugima.

Djeca koja su u tjelesnoj formi postaju odraslim osobama koje od toga imaju mnoge dobrobiti (Dennison i sur., 1998). One uključuju veću tjelesnu snagu, otpornost na mnoge bolesti, od prehlade i gripe, do raka, dijabetesa i bolesti srca, psihičku dobrobit i dulji život.



☐ Tjelesna aktivnost podupire mnoge aspekte dječjeg razvoja – tjelesno zdravlje, osjećaj vrijednosti kao aktivnih i sposobnih bića, te njihove kognitivne i socijalne vještine nužne za odnose s drugima.

Odgojna pitanja

Prednosti i nedostaci sportova koje za djecu u srednjem djetinjstvu organiziraju odrasli

PREDNOSTI

Sportovi strukturirani od strane odraslih pripremaju djecu za realistično natjecateljstvo – ono s kojim će se suočavati kao odrasli.

Redoviti treninzi i utakmice osiguravaju djeci puno tjelevoježbe i ispunjavaju im slobodno vrijeme koje bi inače posvetili manje konstruktivnim aktivnostima.

Djecu se podučava tjelesnim vještinama koje će im biti potrebne za budući uspjeh u sportu.

Roditelji i djeca zajednički sudjeluju u aktivnosti u kojoj svi uživaju.

NEDOSTACI

Uključenost odraslih stavlja djecu pod prevelik pritisak i dovodi do toga da su utakmice suviše kompetitivne.

Kada odrasli kontroliraju igru, djeca malo uče o vodstvu, slijedenju i fer igri.

Kada odrasli djeci dodjeljuju specifične uloge (kao što su hvatač, igrač na prvoj bazi), djeca gube priliku da eksperimentiraju pravilima i strategijama.

Visokostrukturirani, natjecateljski sportovi manje su zabavni nego igre koje organiziraju djeca: oni više nalikuju na "posao" nego na "igru".

PREPORUKE ZA TRENERE I RODITELJE

Dopustite djeci da među prikladnim aktivnostima odaberu onu koja im najbolje odgovara. Ne tjerajte djecu na sportove u kojima ne uživaju.

Kod djece mlađe od 9 godina naglašavajte temeljne vještine poput šutiranja, bacanja, udaranja palicom i pojednostavljenih igara koje svoj djeci osiguravaju odgovarajuće vrijeme sudjelovanja u igri.

Dopustite djeci da napreduju svojim vlastitim tempom i da se igraju radi uživanja u igri, bez obzira na to hoće li postati vješti igrači. Prilagodite vrijeme za treniranje djetetovu rasponu pažnje i potrebi provođenja nestrukturiranog vremena s vršnjacima, obitelji i u izradi domaćih zadaća. Za djecu nižih razreda osnovne škole dovoljna su dva treninga tjedno, ne duža od 30 minuta, a za djecu starije školske dobi 60 minuta.

Naglašavajte trud, razvoj vještine i timski rad, a ne pobjeđivanje. Izbjegavajte kritiku za pogreške i poraze jer to potiče tjeskobu i izbjegavanje sporta.

Uključite djecu u donošenje odluka o timskom radu. Kako bi ojačali poželjne reakcije, potkrepljujte pridržavanje pravila, a ne kažnjavajte neposluh.

Izvori: Smith i Smoll, 1997; Strayer, Tofler i Lapchick, 1998.

Zapitajte se

PONOVI TE

Koji aspekti tjelesnog rasta objašnjavaju dugonogi izgled mnoge djece u dobi od 8 do 12 godina?

PONOVI TE

Odaberite jedan od sljedećih zdravstvenih problema srednjeg djetinjstva: kratkovidnost, pretilost, astma ili nenamjerne ozljede. Objasnite kako tim problemima doprinose genetski i okolinski činitelji.

PRIMIJENITE

Joey se požalio svojoj majci kako nije fer što je njegova mlađa sestra Lizzie gotovo iste visine kao i on. Brine se da ne raste dovoljno brzo. Kako bi Rena trebala reagirati na Joeyevu zabrinutost?

PRIMIJENITE

Osmogodišnja Gina nalazi se subotama s prijateljima u gradskom parku kako bi igrali kickball. Što ona uči osim što unapređuje svoju vještinu baratanja loptom?

KOGNITIVNI RAZVOJ

"Napokon!" - uskliknula je Lizzie na dan kada je krenula u prvi razred. "Sada idem u pravu školu, baš kao i Joey!" Rena se prisjetila kako je šestogodišnja Lizzie samopouzdanu ušetala u razred s olovkama, pastelama i bilježnicom u ruci. Bila je spremna za disciplinirani pristup učenju od onoga koji je iskusila u ranom djetinjstvu.

Lizzie je ušla u potpuno novi svijet izazovnih mentalnih aktivnosti. Samo u jedno jutro ona i njezini suučenicu pisali su u svoje dnevničke, sastali se u grupama za čitanje, prorađivali zbrajanje i oduzimanje i razvrstavali lišće skupljeno na igralištu u svrhu projekta iz prirode. Kako su Lizzie i Joey napredovali kroz razrede osnovne škole, bavili su se sve složenijim zadacima i postajali sve vješitiji u čitanju, pisanju, matematičkim vještinama i općenitom znanju o svijetu. Za ovaj novi stadij pripremio ih je napredak u njihovu kognitivnom razvoju.

Piagetova teorija:

Stadij konkretnih operacija

Kada je Lizzie kao četverogodišnjakinja gostovala na mojem predavanju iz dječje psihologije, Piagetovi za-

daci konzervacije lako su je zbunili (vidi 7. poglavlje). Primjerice, ona je uporno tvrdila kako se količina vode promijenila nakon što je iz visoke uske posude prelivena u kratku i široku posudu. Kada je Lizzie ponovno došla na predavanje s 8 godina, ti su joj zadaci bili lagani. "Naravno da je ista količina", tvrdila je. "Voda je niža, no isto tako je i šira. Pretoči je nazad" - uputila je studenta koji ju je intervjuirao – "vidjet ćeš da je količina ista!"

Postignuća stadija konkretnih operacija

Lizzie je ušla u ono što Piaget naziva **stadijem konkretnih operacija** i traje od 7. do 11. godine. Tijekom tog razdoblja mišljenje je daleko logičnije, fleksibilnije i organiziranije no što je bilo tijekom ranog djetinjstva.

- **Konzervacija.** Sposobnost rješavanja *zadataka konzervacije* pruža jasan dokaz za postojanje *operacija* – mentalnih akcija koje se podvrgavaju pravilima logike. Zamjećujete kako je Lizzie sposobna **decentrirati** se, usredotočiti se na nekoliko aspekata problema i povezivati ih, a ne se centrirati samo na jedan. Lizzie također pokazuje sposobnost **reverzibilnosti**, sposobna je razmišljati kroz niz koraka i potom u mislima obrnuti redoslijed misli, vraćajući se na početnu točku. Iz 7. se poglavlja sjećate kako je reverzibilnost dio svake logičke operacije. Ona se čvrsto uspostavlja u srednjem djetinjstvu.
- **Klasifikacija.** U dobi između 7 i 10 godina djeca uspješno rješavaju Piagetov *zadatak inkluzije klasa*. To upućuje na činjenicu da su djeca svjesnija klasifikacijske hijerarhije, da se istodobno mogu usredotočiti na odnose između opće kategorije i dviju specifičnih kategorija – tj. na tri odnosa istodobno (Hodges i French, 1988; Ni, 1998). To se može vidjeti i u dječjoj igri. U srednjem djetinjstvu postaje uobičajeno sakupljanje stvari – maraka, kovanica, karata s igračima bejzbola, kamenčića, čepova od boca, i drugih stvari. U dobi od 10 godina Joey je satima slagao i slagao svoju veliku kutiju karata s igračima bejzbola. Katkada ih je grupirao prema ligama i ekipama, a katkada prema pozicijama koje igraju i prema prosječnom broju postignutih udaraca. Mogao je igrače razdvojiti u različite klase i potklase i fleksibilno ih premještati iz jedne u drugu.
- **Serijacija.** Sposobnost redanja jedinica uzduž kvantitativne dimenzije, poput dimenzije duljine ili težine, naziva se **serijacija**. Kako bi je testirao, Piaget je od djece tražio da štapiće različitih dužina poredaju od najkraćeg do najdužeg. Stariji predškolci mogu stvarati nizove, no oni to čine po slučaju. Stave štapiće u red, ali pritom čine mnogo pogrešaka. Za razliku od njih, djeca između 6 i 7 godina vode se urednim planom. Ona djelotvorno slažu nizove tako da počinju najmanjim štapićem, prelaze na sljedeći koji je veći i tako dalje sve dok niz nije potpun.

Dijete koje se nalazi u stadiju konkretnih operacija ima sposobnost serijacije mentalnim putem, a ta se sposobnost naziva **tranzitivno zaključivanje**. U poznatom zadatku tranzitivnog zaključivanja Piaget je djeci pokazivao parove različito obojenih štapića. Opažajući da je štapić A duži od štapića B, a štapić B duži od štapića C, djeca moraju mentalnim putem donijeti zaključak da je A duži od C. Zamjećujete kako ovaj zadatak, baš kao i Piagetov zadatak inkluzije klasa, od djece zahtijeva da istodobno integriiraju tri odnosa – u ovom slučaju odnose A-B, B-C i A-C. Otprilike pola šestogodišnjaka dobro rješava ovakve zadatke, a uspješnost rješavanja značajno se poboljšava oko dobi od 8 godina (Andrews i Halford, 1998).

- **Prostorno rezoniranje.** Piaget je ustanovio kako djeca školske dobi imaju točnije shvaćanje prostora. Uzmimo dva primjera: razumijevanje smjera i zemljovida.

Smjer. Kada petogodišnjake i šestogodišnjake tražite da imenuju objekt koji se nalazi s lijeve ili desne strane neke druge osobe, oni odgovaraju netočno jer primjenjuju vlastito gledište. U dobi između 7 i 8 godina djeca počinju izvoditi *mentalne rotacije* u kojima svoje gledište podešavaju tako da odgovara položaju druge osobe. Kao rezultat toga djeca mogu identificirati lijevo i desno za pozicije na kojima se ne nalaze ona sama (Roberts i Aman, 1993). U dobi od oko 8 do 10 godina djeca mogu dati jasne, dobro organizirane upute o tome kako s jednog mjesta doći na drugo, koristeći pritom strategiju "hoda u mislima" u kojoj zamišljaju kako se druga osoba kreće nekom putanjom. Ako ih se posebno ne upozori, šestogodišnjaci se samo fokusiraju na krajnju točku, a da pritom ne opisuju točno kako do nje stići (Gauvain i Rogoff, 1989; Plumert i sur., 1994).

Zemljovidi. Od ranog do srednjeg djetinjstva mijenja se i dječji crteži poznatih širih prostora kao što su susjedstvo ili škola. Predškolci i djeca mlađe školske dobi na svojim zemljovidima crtaju istaknute karakteristične objekte, no njihov je smještaj fragmentaran. Kada se od njih traži da zalijepe naljepnice kojima će označiti lokaciju stolova i ljudi na zemljovidu svojeg razreda, uradak im je bolji. No, ako se zemljovid zaokrene u odnosu na orijentaciju razreda, ona imaju teškoća u točnom smještaju naljepnica (Liben i Down, 1993).

Tijekom školske dobi zemljovidi djece postaju sve organiziranijima. Oni crtaju istaknute karakteristične objekte uzduž *organizirane trase puta* – postignuće koje nalikuje na njihovu sve bolju sposobnost davanja uputa o smjeru. Do kraja srednjeg djetinjstva djeca kombiniraju istaknute objekte i trase u *ukupni pregled šireg prostora*, te spremno crtaju i čitaju zemljovide čak i kada orijentacija zemljovida i prostora koji on predstavlja nisu međusobno usklađeni (Liben, 1999).

● Ograničenja konkretno-operacijskog mišljenja

Premda su djeca školske dobi mnogo sposobniji rješavači problema nego predškolci, konkretno-operacijsko mišljenje ima jedno važno ograničenje. Djeca misle na organizirani, logični način samo kada se bave konkretnim informacijama, onima koje izravno mogu percipirati. Njihove mentalne operacije loše funkcioniraju kada se bave apstraktnim idejama – onima koje nisu vidljive u stvarnom svijetu.

Dobra ilustracija toga su dječja rješenja problema tranzitivnog zaključivanja. Kada su Lizzie prikazani parovi štapića nejednake dužine, ona je lako dokučila da ako je štapić A duži od štapića B i štapić B duži od štapića C, da je tada štapić A duži od štapića C. No, ona je imala velikih poteškoća s hipotetičkom verzijom ovog zadatka kao što je, primjerice: "Susan je viša od Sally, a Sally je viša od Mary. Tko je najviši?" Djeca sve do dobi od 11 ili 12 godina ne mogu lako riješiti ovaj problem.

Činjenica da je logičko mišljenje isprva vezano uz neposredne situacije, pomaže pri objašnjenju jedne posebne značajke konkretno-operacijskog rezoniranja. Možda ste zamijetili kako djeca školske dobi postupno, a ne odjednom, svladavaju piagetovske zadatke konzervacije. Primjerice, ona obično prije usvajaju konzervaciju broja nego konzervaciju duljine, mase i tekućine. Kako bi opisao to postupno ovladavanje logičkim konceptima, Piaget je koristio naziv **vodoravna raslojenost** (*horizontal décalage* – što znači razvoj unutar jednog stadija). Vodoravna raslojenost je još jedan indikator poteškoća koje dijete s konkretno-operacijskim mišljenjem ima s apstrakcijama. Djeca školske dobi ne usvajaju logička načela i potom ih primjenjuju na sve relevantne situacije. Čini se kako ona, zapravo, rješavaju logiku svakog problema zasebno.

● Novija istraživanja o konkretno-operacijskom mišljenju

Prema Piagetu, sazrijevanje mozga kombinirano s iskustvom u bogatoj i raznolikoj okolini trebalo bi djecu svugdje na svijetu dovesti do konkretno operacijskog stadija. Pa ipak, novija istraživanja indiciraju kako su specifična kulturalna i školska praksa uvelike povezane s rješavanjem piagetovskih zadataka (Rogoff i Chavajay, 1995). Pristup obrade informacija pomaže u objašnjavanju postupnog ovladavanja logičkim pojmovima u srednjem djetinjstvu.

- **Utjecaj kulture i školovanja.** U plemenskim i seoskim društvima, konzervacija često jako kasni. Među nigerijskim Hausima koji žive u malim poljoprivrednim naseljima i rijetko djecu šalju u školu, primjerice, čak i najosnovniji zadaci konzervacije – broja, duljine i tekućine – ne razumiju se do dobi od 11 godina ili čak i kasnije (Fahrmeier, 1978). To sugerira da djeci sudjelovanje u re-

levantnim svakodnevnim aktivnostima pomaže u ovladavanju konzervacijom i drugim piagetovskim problemima (Light i Perrett-Clermont, 1989). Joey i Lizzy, primjerice, o pravednosti razmišljaju u terminima jednake raspodjele – vrijednosti koja se naglašava u njihovoj kulturi. Oni često različite materijale kao što su bojice, slatkiši koje dobiju za poklade i skokove, dijele na jednake dijelove među svojim prijateljima. Budući da oni često vide istu količinu raspodijeljenu na različite načine, rano stječu sposobnost konzervacije.

Čini se kako čak i samo iskustvo pohađanja škole promiče izlaženje nakraj s piagetovskim zadacima. Kada se testiraju djeca iste dobi, ona koja duže pohađaju školu, bolje rješavaju zadatke tranzitivnog zaključivanja (Artman i Cahan, 1993). Za to su vjerojatno zaslužne prilike redanja objekata, učenje o odnosima redosljeda i pamćenje dijelova složenih problema. Pa ipak i određena neformalna iskustva koja nisu vezana uz školu mogu poticati razvoj operacijskog mišljenja. Brazilski ulični prodavači u dobi od 6 do 9 godina, koji rijetko pohađaju školu, loše rješavaju piagetovske zadatke inkluzije klasa, no vrlo su uspješni u verzijama tih zadataka koje su relevantne za prodavanje na ulici, primjerice: "Ako imaš 4 paketića žvakaće gume s okusom mentola i 2 paketića žvakaće gume s okusom grožđa, je li bolje da mi prodaš žvakaće gume od mentola ili[sve] žvakaće gume" (Ceci i Roazzi, 1994).

Na temelju nalaza poput ovih, neki su istraživači zaključili kako se oblici logike koji se zahtijevaju u piagetovskim zadacima ne pojavljuju spontano, nego su pod jakim utjecajem vježbe, konteksta i kulturalnih uvjeta. Podsjeća li vas to gledište na sociokulturalnu teoriju Lava Vigotskog o kojoj smo raspravljali u prethodnim poglavljima?

- **Operacijsko mišljenje u svjetlu pristupa obrade informacija.** Piagetova tvrdnja o vodoravnoj raslojenosti potiče poznata pitanja o njegovoj teoriji: Je li nagli prijelaz na logičko mišljenje, prijelaz koji nalikuje na stadij, najbolji način za opisivanje kognitivnog razvoja u srednjem djetinjstvu?

Neki *neo-piagetovski teoretičari* tvrde kako se razvoj operacijskog mišljenja najbolje može razumjeti u terminima dobitaka u kapacitetu obrade informacija, a ne kao iznenađan prelazak na novu fazu razvoja. Tako je, primjerice, Robbie Case (1992, 1998) predložio objašnjenje prema kojem kognitivne sheme putem vježbe zahtijevaju sve manje pažnje i postaju sve više automatske. Takav napredak oslobađa prostor u *radnom pamćenju* te se djeca mogu usredotočiti na kombiniranje starih i generiranje novih shema. Tako, primjerice, dijete suočeno s prelijevanjem vode iz jedne posude u drugu prepoznaje da se visina tekućine mijenja. Kada takvo shvaćanje za njega postane rutinom, dijete zamjećuje da se i širina vode također mijenja. Uskoro djeca usklađuju ta zapažanja i konzerviraju količinu tekućine. Potom, kada tu logičku ideju dobro izvežba, dijete je prenosi na zahtjevnije situacije.

Kada sheme nekog piagetovskog stadija postanu dovoljno automatizirane, preostaje dovoljno raspoloživog radnog pamćenja kako bi se one integrirale u poboljšanu reprezentaciju. Kao rezultat toga, djeca stječu *središnje konceptualne strukture*, mrežu pojmova i odnosa koja im omogućuje da djelotvornije razmišljaju o širokom spektru situacija (Case, 1996, 1998). Središnje konceptualne strukture koje se mogu pojaviti iz integracije konkretnih operacijskih shema jako su učinkovita, apstraktna načela, o kojima ćemo raspravljati u kontekstu formalno-operacijskog mišljenja u 11. poglavlju.

Case je svoje gledište obrade informacija primijenio na vrlo raznolike zadatke, uključujući rješavanje aritmetičkih problema, razumijevanje priča, crtanje slika i interpretacije društvenih situacija. U svakom od njih sheme predškola usredotočene su samo na jednu dimenziju. Prilikom razumijevanja priča, primjerice, djeca shvaćaju samo jedan tijek priče. Prilikom crtanja slika oni prikazuju objekte odvojeno. Do rane školske dobi djeca koordiniraju dvije sheme – dva tijeka neke priče u jednom zapletu i crteže koje prikazuju značajke objekata i njihove međusobne odnose. U dobi od oko 9 do 11 godina, središnje konceptualne strukture integriraju više različitih dimenzija. Djeca su sposobna pričati koherentne priče s glavnim i nekoliko sporednih zapleta. Njihovi crteži slijede skup pravila za prikazivanje perspektive i zato uključuju nekoliko referenčnih točaka, kao što su blizu, u sredini i daleko.

Prema Caseu dva su razloga vodoravne raslojenosti u djece. Prvo, različiti oblici jednog te istog logičkog uvida, kao što su, primjerice, različiti zadaci konzervacije, razlikuju se u zahtjevnosti informacijske obrade. Oni koji se kasnije stječu, zahtijevaju više resursa radnog pamćenja. Drugo, dječja iskustva jako variraju. Dijete koje često priča priče, ali rijetko crta slike, iskazuje naprednije središnje konceptualne strukture u pričanju priča nego u crtanju. Djeca koja ne pokazuju središnje konceptualne strukture koje se očekuju za njihovu dob, obično ih mogu usvojiti putem vježbe. Tako unaprijedeno shvaćanje ta djeca spremno prenose na akademske zadatke (Case, Griffin i Kelly, 2001). Kao rezultat toga, primjena Caseove neo-piagetovske teorije na učenje može pomoći djeci koja zaostaju u školskom uratku da sustignu drugu djecu i učinkovitije uče.

● Evaluacija stadija konkretnih operacija

Piaget je bio u pravu kada je tvrdio kako djeca školske dobi većini problema pristupaju na sustavan i racionalan način koji nije bio moguć u ranom djetinjstvu. No, ono što je izazvalo mnogo nesuglasica je pitanje da li se ta razlika pojavljuje zbog *kontinuiranog* poboljšanja logičkih vještina ili *diskontinuiranog* restrukturiranja djetetova mišljenja (kao što to pretpostavlja Piagetova zamisao o stadijima). Mnogi istraživači misle kako se može raditi o

obje spomenute vrste promjena (Carey, 1999; Case, 1998; Fisher i Bidell, 1998). Od ranog do srednjeg djetinjstva djeca logičke sheme primjenjuju na sve više zadataka. Pa ipak, čini se kako tijekom tog procesa njihovo mišljenje prolazi kvalitativnu promjenu – promjenu koja ide k sveobuhvatnom zahvaćanju načela logičkog mišljenja koja im se nalaze u podlozi. Čini se kako je u samom svom konceptu vodoravne raslojenosti i sam Piaget priznavao mogućnost da se to događa. Tako, možda neka mješavina piagetovskih ideja i ideja pristupa obrade informacija najviše obećava kao pristup razumijevanju kognitivnog razvoja u srednjem djetinjstvu.

Zapitajte se

❑ PONOVI TE

Svladavanje konzervacije daje jednu ilustraciju Piagetove vodoravne raslojenosti. Pregledajte prethodne odjeljke i nabrojite daljnje primjere koji pokazuju kako se operacijsko rezoniranje razvija na postupan način.

❑ PONOVI TE

Navedite dokaze za to da specifično iskustvo utječe na djetetovo svladavanje konkretno-operacijskih zadataka.

❑ POVEŽITE

Objasnite kako napredak u zauzimanju perspektive doprinosi poboljšanoj sposobnosti školske djece da daju upute o smjeru i da crtaju i koriste zemljovide.

Obrada informacija

Za razliku od Piagetova pristupa koji se usredotočuje na sveukupnu kognitivnu promjenu, gledište obrade informacija zasebno istražuje različite aspekte mišljenja. Pažnja i pamćenje, koji leže u temeljima svake misaone radnje, od središnjeg su interesa u srednjem djetinjstvu, baš kao što su bili i tijekom dojenačke i predškolske dobi. Također, sve bolje razumijevanje načina na koji školska djeca obrađuju informacije primjenjuje se na njihovo školsko učenje – posebice na čitanje i matematiku.

Istraživači vjeruju kako razvoj mozga doprinosi dvjema osnovnim promjenama u obradi informacija koje olakša-

Biologija i okolina

Djeca s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem

Dok su ostala djeca u petom razredu tiho radila u svojim klupama, Calvin se u svojoj stolici vrpolio, ispala mu je olovka na pod, gledao je kroz prozor, igrao se sa svojim vezicama za cipele i glasno govorio. "Hej Joey, hoćeš li igrati bejzbol poslije škole?" - povikao je preko nekoliko klupa. Joey i druga djeca nisu baš imala volje igrati se s Calvinom. Vani, na igralištu Calvin je slabo slušao druge i nije slijedio pravila igre. Imao je poteškoća pri izmjenjivanju na udaranju palicom. Na igralištu, bacakao je svoju rukavicu u zrak i gledao uokolo kada je lopta dolazila prema njemu. Calvinova školska klupa i njegova soba kod kuće bile su u kaotičnom neredu. Često je gubio olovke, knjige i druge materijale potrebne za ispunjavanje domaćih zadaća.

Simptomi ADHD-a

Calvin je jedno od 3 do 5% djece školske dobi koje ima **deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj** (attention-deficit hyperactivity disorder, engl. ADHD),

poremećaj koji uključuje nepažnju, impulzivnost i pretjeranu motoričku aktivnost koji rezultiraju problemima u školi i socijalnim problemima (American Psychiatric Association, 1994). Dječacima se ovaj poremećaj dijagnosticira 3 do 9 puta češće nego djevojčicama. Međutim, kod mnogih djevojčica ADHD se previdi jer njihovi simptomi obično nisu toliko zamjetljivi (Gaub i Carlson, 1997). Djeca s ADHD ne mogu ostati usredotočena na zadatak dulje od nekoliko minuta. Nadalje, ona često reagiraju impulzivno, ignorirajući društvena pravila i udarajući nasilno kada su frustrirana. Mnogi od njih (ali ne svi) su *hiperaktivni*. Oni su tijekom dana puni pretjerane motoričke aktivnosti iscrpljujući roditelje i nastavnike, te toliko iritirajući drugu djecu u razredu da ih ona ubrzo odbacuju. Djeca s ADHD-om imaju malo prijatelja: njihovi ih suučenci snažno odbijaju. Da bi se kod djeteta dijagnosticirao ADHD, spomenuti simptomi mo-

raju se pojaviti prije dobi od 7 godina i biti trajan problem.

Inteligencija djece s ADHD je normalna i ona ne pokazuje znakove ozbiljnog emocionalnog poremećaja. Prema jednom gledištu, poduprtom brojnim značajnim istraživanjima, postoji zajednička tema koja ujedinjava ADHD simptome: nedostatak inhibicije koji djetetu otežava da odgodi postupanje u korist promišljanja (Barkley, 1997, 1999). Posljedica toga je da ta djeca slabo uspijevaju na zadacima koji zahtijevaju održavanje pažnje, teško im je zanemarivati irelevantne informacije, te imaju poteškoća s pamćenjem, planiranjem, rezoniranjem i rješavanjem problema (Denckla, 1996).

Porijeklo ADHD-a

Glavnu ulogu u ADHD-u igra naslijeđe. Taj se poremećaj pojavljuje unutar nekih obitelji i jednojajčani blizanci imaju ih (oba) puno češće nego oba dvojajčana blizanca (Sherman, Iacono i McGue,

vaju različite aspekte mišljenja koje ćemo ovdje razmotriti:

- *Povećanje kapaciteta obrade informacija.* Između 6. i 12. godine jako se skraćuje vrijeme potrebno da se obrade informacije u različitim vrstama kognitivnih zadataka (Kail i Park, 1992, 1994). To sugerira biološki utemeljeni napredak u brzini mišljenja koji se možda temelji na mijelinizaciji i sinaptičkom obrezivanju u mozgu (Kail, 2000). Mnogo djelotvornije mišljenje povećava kapacitet obrade informacija budući da brži mislilac može istodobno držati na umu više informacija i s više njih operirati.
- *Napredak u kognitivnoj inhibiciji. Kognitivna inhibicija* – sposobnost kontroliranja unutarnjih i vanjskih ometajućih podražaja – poboljšava se od dojenačke dobi. No, tijekom srednjeg djetinjstva događaju se veliki pomaci u tom poboljšanju. Vjeruje se kako je napredak u kognitivnoj inhibiciji rezultat daljnjeg razvoja u čeonim režnjevima kore velikog mozga (Dempster i Corkill, 1999). Osobe koje su vješte u kognitivnoj inhibiciji mogu spriječiti svoje umove da odlutaju prema irelevantnim mislima, a to je sposobnost koja podržava mnoge vještine obrade informacija.

Učinkovitijoj obradi informacija osim razvoja mozga doprinosi i uporaba strategija. Kao što ćemo vidjeti, djeca školske dobi u puno većoj mjeri strateški razmišljaju nego predškolci.

Pažnja

Pažnja se tijekom srednjeg djetinjstva mijenja na tri načina. Postaje selektivnija, prilagodljivija i u većoj mjeri planska. Djeca ponajprije sve bolje namjerno usmjeravaju pažnju samo na one aspekte situacije koji su relevantni za njihove ciljeve, dok druge zanemaruju. Tu rastuću selektivnost istraživači proučavaju tako da u zadatak uvode nevažne podražaje i promatraju koliko se dobro djeca fokusiraju na njegove važne elemente. Uradak djece u takvim zadacima između 6. i 9. godine naglo se popravlja (Lin, Hsiao i Chen, 1999; Smith i sur., 1998).

Drugo, starija djeca fleksibilno prilagođavaju svoju pažnju trenutačnim zahtjevima različitih situacija. Primjerice, kada je desetogodišnji Joey učio za test iz pisanja, najviše je pozornosti posvetio onim riječima koje je najslabije znao. Lizzie je to činila u puno manjoj mjeri (Masur, McIntyre i Flavell, 1973).

Konačno, u srednjem se djetinjstvu jako popravlja sposobnost *planiranja* (Scholnick, 1995). Djeca školske dobi puno temeljitije od predškolske djece pregledavaju slike i

1997). Djeca s ADHD-om također pokazuju abnormalno funkcioniranje mozga, što između ostalog uključuje smanjenu električnu aktivnost i protok krvi u čeonim režnjevima kore velikoga mozga i u drugim područjima odgovornim za pažnju i inhibiciju ponašanja (Giedd i sur., 2001; Rapport i Chung, 2000). S ovim je poremećajem povezano i nekoliko gena koji utječu na komunikaciju među neuronima (Biederman i Spencer, 2000; Quist i Kennedy, 2001).

Istodobno, ADHD se povezuje i s okolinskim činiteljima. Ta djeca češće dolaze iz obitelji u kojima su brakovi nesretni, a obiteljski stres visok (Bernier i Siegel, 1994). No, stresan obiteljski život rijetko izaziva ADHD. Umjesto toga, ponašanje te djece može doprinijeti obiteljskim problemima, a to opet intenzivira djetetove prethodne teškoće. Štoviše, prenatalni teratogeni činitelji (osobito oni koji se odnose na dugotrajnu izloženost nelegalnim dro-

gama, alkoholu i cigaretama) povezani su s nepažljivošću i hiperaktivnošću (Milberg i sur., 1997).

Tretman ADHD-a

Naposlijetku je liječnik Calvinu prepisao lijek stimulans, najčešći lijek za ADHD. Dokle god se doza pažljivo regulira, ti lijekovi kod oko 70% djece smanjuju razinu aktivnosti i poboljšavaju pažnju, školski uradak i odnose s vršnjacima (Greenhill, Halperin i Abikoff, 1999). Izgleda kako stimulansi povećavaju aktivnost u čeonim režnjevima i tako poboljšavaju djetetovu sposobnost održavanja pažnje i inhibiraju samostimulirajuće ponašanje i ponašanje koje nije povezano sa zadatkom. Premda su lijekovi stimulansi razmjerno sigurni, njihov utjecaj je kratkotrajan. Lijekovi ne mogu naučiti djecu kako da kompenziraju svoju nepažnju i impulzivnost. Izgleda kako je najučinkovitiji tretmanski pristup onaj u kojem se lijekovi kombiniraju s intervencijama kojima se modelira i

pokrpepljuje prikladno školsko i socijalno ponašanje (Pelham, Wheeler i Chronis, 1998). Jednako je tako važna i obiteljska intervencija. Nepažljiva, pretjerano aktivna djeca iscrpljuju strpljenje svojih roditelja, koji zbog toga reagiraju kažnjavanjem i nedosljednošću – a to je stil odgoja djece koji ojačava neprikladna ponašanja. Prekidanje tog ciklusa jednako je važno za djecu s ADHD-om kao i za prkosnu i agresivnu djecu o kojima je bilo riječi u 8. poglavlju. Ustvari, u najmanje 35% slučajeva te dvije skupine problema u ponašanju pojavljuju se zajedno (Lahey i Loeber, 1997). Budući da ADHD može biti cjeloživotni poremećaj, on često zahtijeva dugoročnu terapiju. Odrasli s ADHD-om trebaju pomoć u strukturiranju svoje okoline, u reguliranju negativnih emocija, odabiru prikladnog zanimanja i shvaćanju svoga stanja kao biološkog nedostatka, a ne lošeg karaktera.

pisani materijal tražeći sitne sličnosti i razlike u njima. Također, u zadacima koji se sastoje od mnogo dijelova oni po redu donose odluku o tome što će rješavati prvo, a što ostaviti za poslije. U jednom su istraživanju djeci u dobi od 5 do 9 godina dali popis od 25 stvari koje je trebalo kupiti u trgovini za igranje. Starija su si djeca, prije no što su krenula u obilazak za kupnju, češće nego mlađa djeca uzela vremena da pregledaju trgovinu, te su također tijekom kupnje birala kraće putove kroz redove u trgovini (Szepekouski, Gauvain i Carberry, 1994).

Djeca puno uče o planiranju surađujući na zadacima s puno vještijim planerima. Napretku u sposobnosti planiranja doprinose i zahtjevi školskih zadataka i upute nastavnika o tome kako planirati. Roditelji također mogu kod svoje djece jačati sposobnost planiranja tako da je potiču u svakodnevnim aktivnostima: od pisanja zadaće do stavljanja posuđa u perilicu. U jednom istraživanju obiteljskih interakcija utvrđeno je kako je sudjelovanje djece u dobi od 4 i 9 godina u raspravama koje se odnose na planiranje, dobro predviđalo njihovo preuzimanje inicijative pri planiranju u adolescenciji (Gauvain i Huard, 1999).

Opisane selektivne, adaptivne i planske strategije ključne su za uspjeh u školi. Na nesreću, nekoj je djeci jako teško održavati pažnju. U Okviru Biologija i okolina možete vidjeti raspravu o ozbiljnim problemima u učenju

i ponašanju djece koja imaju deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj.

Strategije pamćenja

S poboljšanjem pažnje poboljšavaju se i *strategije pamćenja*, tj. mentalne aktivnosti koje koristimo kako bismo informacije pohranili i zadržali u pamćenju. Kada je Lizzie trebala naučiti neki popis stvari poput, primjerice, brojeve telefona ili glavne gradove država u Sjedinjenim Američkim Državama, odmah je upotrijebila strategiju ponavljanja informacija. Ova se strategija pamćenja prva pojavljuje u ranim razredima osnovne škole. Uskoro poslije toga postaje uobičajena druga strategija: organizacija – grupiranje međusobno povezanih jedinica koje treba zapamtiti (primjerice, grupiranje svih glavnih gradova država koje su smještene u istom dijelu zemlje). Taj pristup znatno povećava sposobnost dosjećanja (Gathercole, 1998).

Da bi se strategije pamćenja usavršile, potrebno ih je dugo i naporno vježbati. Osmogodišnja Lizzie je, primjerice, ponavljala u dijelovima. Nakon što je na popisu riječi dobila riječ *mačka*, ponavljala ju je govoreći: "Mačka, mačka, mačka." Za razliku od nje, desetogodišnji je Joey svaku novu riječ kombinirao s prije naučenim riječima s popisa i ponavljao na sljedeći način: "Stol, čovjek, vrt, mačka, mačka." (Kunzinger, 1985). Joey je također vješti-

je organizirao riječi, grupirajući ih u manji broj kategorija. Nadalje, on je organizaciju koristio prilikom rješavanja različitih zadataka pamćenja, dok ju je Lizzie rabila samo kada su kategorijalni odnosi između jedinica koje je trebalo zapamtiti bili očigledni (Bjorklund i sur., 1994). Joey je često kombinirao nekoliko strategija – primjerice, organiziranje, izgovaranje imena kategorija i ponavljanje (Coyle i Bjorklund, 1997). Zbog svega toga Joey je zapamtio puno više informacija.

Do kraja srednjeg djetinjstva djeca počinju upotrebljavati **elaboraciju**. Ona se odnosi na stvaranje povezanosti, ili zajedničkog značenja, između dviju ili više informacija koje nisu članice iste kategorije. Zamislite, primjerice, da su na popisu riječi koje morate naučiti riječi *riba* i *lula*. Možete si stvoriti mentalnu predodžbu ribe koja puši lulu. Kada djeca jednom otkriju tu strategiju, drže je toliko učinkovitom da su njome skloni zamijeniti sve ostale strategije. Elaboracija se razvija kasno jer zahtijeva značajan mentalni napor i kapacitet radnog pamćenja. Ova strategija postaje sve uobičajenija tijekom adolescencije i rane odrasle dobi (Schneider i Pressley, 1997).

Budući da strategije organizacije i elaboracije kombiniraju jedinice koje treba zapamtiti u *smislene cjeline*, one djeci omogućuju da zadrže puno više informacija. Tako strategije rezultiraju daljnjim proširenjem radne memorije. Štoviše, kada djeca novu informaciju povezuju s onima koje već znaju, mogu je se lako i *dosjetiti* misleći na ostale informacije koje su s njome povezane. Kao što ćemo vidjeti u sljedećem poglavlju, to je jedan od razloga neprekidnog poboljšanja pamćenja tijekom školske dobi.

● Baza znanja i učinak u pamćenju

Dugoročna baza znanja se tijekom srednjeg djetinjstva povećava i organizira u elaborirane, hijerarhijski strukturirane mreže. Taj brz porast znanja pomaže djeci pri uporabi strategija i pri pamćenju (Schneider, 1993). Drugim riječima, veće znanje o nekoj temi čini nove informacije smislenijima i poznatijima, te ih je stoga lakše pohraniti i dosjetiti ih se.

U cilju provjere ove zamisli istraživači su učenike četvrtog razreda klasificirali u skupine stručnjaka i početnika u znanju o nogometu. Potom su objema skupinama dali da uče liste riječi nevezanih i povezanih s nogometom. Stručnjaci su zapamtili puno više riječi s liste vezane uz nogomet nego početnici (ali ne i riječi s liste nevezane uz nogomet). Tijekom dosjećanja stručnjaci su bolje organizirali riječi, grupirajući ih u kategorije (Schneider i Bjorklund, 1992). Ti nalazi upućuju na to da djeca s puno znanja o nogometu organiziraju informacije iz svoje stručne domene bez imalo ili tek uz malo napora. Kao rezultat toga stručnjaci mogu više svoje radne memorije posvetiti uporabi zapamćenih informacija u svrhu rasuđivanja i rješavanja problema (Bjorklund i Douglas, 1997).

No, znanje nije jedini važan činitelj u strateškoj obradi informacija djece. Djeca koja su stručnjaci u nekom području, obično su jako motivirana. Zato ona ne samo da brže stječu znanja nego i aktivno koriste ta znanja kako bi stekli nova. Za razliku od njih djeca neuspješna u školi se ne pitaju kako im prije pohranjene informacija mogu pojašniti novi materijal. To pak zauzvrat ometa razvoj široke baze znanja (Schneider i Bjorklund, 1998). Tako su do kraja školske dobi široka znanja i uporaba strategija pamćenja tijesno povezani i podupiru jedno drugo.

● Kultura, školovanje i strategije pamćenja

Razmislite u kojim su situacijama korisne strategije ponavljanja, organizacije i elaboracije. Ljudi obično koriste te strategije kada trebaju zapamtiti informacije same po sebi. U mnogim drugim prilikama ljudi sudjelujući u dnevnim aktivnostima izvrsno pamte, a to je pamćenje prirodni popratni proizvod same aktivnosti.

Opetovano se nalazi da ljudi iz ne-zapadnjačkih kultura koji nisu formalno obrazovani ne rabe strategije pamćenja niti imaju koristi od podučavanja o njima (Rogoff i Chavajay, 1995). Zadaci koji od djece zahtijevaju da se prisjete izoliranih informacija uobičajeni su za školu te potiču djecu da koriste strategije pamćenja. Zapravo, zapadnjačka djeca su toliko izvježbana u toj vrsti učenja da ne usavršavaju druge tehnike pamćenja koje se temelje na prostornoj lokaciji i rasporedu objekata – znakovima koji su često na raspolaganju u svakodnevnom životu. Djeca australskih Aboridžina i gvatemalskih Maya značajno su bolja u tim vještinama pamćenja (Kearins, 1981; Rogoff, 1986). Gledamo li na taj način, možemo zaključiti kako razvoj strategija pamćenja nije samo stvar sve kompetentnijeg sustava obrade informacija, već i proizvod zahtjeva zadataka i kulturalnih okolnosti.

● Teorija uma školskog djeteta

Dječja teorija uma ili skup ideja o mentalnim aktivnostima ljudi, tijekom srednjeg djetinjstva postaje sve razrađenija i rafiniranija. Prisjetite se da smo u 7. poglavlju rekli kako se ta svijest o mišljenju često naziva *metakognicijom*. Još jedan razlog za napredak u dječjem mišljenju i rješavanju problema školske djece je i njihova poboljšana sposobnost razmišljanja o vlastitom umnom životu.

Za razliku od predškolske djece, koja na um gledaju kao na pasivno spremište informacija, starija djeca um drže aktivnim, konstruktivnim agensom koji je informacije sposoban selekcionirati i transformirati (Kuhn, 2000). Posljedica toga je da ona puno bolje razumiju proces mišljenja i utjecaj psiholoških činitelja na uradak. Tako djeca, primjerice, znaju da mentalno zaključivanje može biti

izvorom spoznaje i da uspješnost na zadatku ovisi o usredotočivanju pažnje – koncentriranju na zadatak, želi da se on riješi i odolijevanju iskušenju da se radi nešto drugo (Carpendale i Chandler, 1996; Miller i Bigi, 1979). Ona su također puno svjesnija strategija pamćenja te imaju i više znanja o tome koje su od njih najdjelotvornije (Justice i sur., 1997). Štoviše, oni shvaćaju odnos između određenih mentalnih aktivnosti – primjerice, da je pamćenje ključno za razumijevanje i da razumijevanje jača pamćenje (Schwanenflugel, Henderson i Fabricius, 1998).

Što promiče to reflektivno, na proces usmjereno gledašće na um? Možda djeca postaju svjesna mentalnih aktivnosti tijekom tihog opažanja vlastitog mišljenja (Wellman i Hickling, 1994). Određeni doprinos može imati i škola. Kada djecu upozoravamo da misle na ono što rade i da pritom pamte mentalne korake kroz koje prolaze, obraćamo im pozornost na rad njihova uma. Također, dok čitaju, pišu i rješavaju matematičke probleme djeca često koriste privatni govor koji se najprije odvija naglas, a potom tiho u njihovim glavama. Djeca vjerojatno “slušajući sebe kako misle” otkrivaju mnoge aspekte mentalnoga života (Flavell, Green i Flavell, 1995).

Kada djeca jednom postanu svjesna mnogih činitelja koji utječu na mentalnu aktivnost, ona ih kombiniraju u integrirano shvaćanje uma. Djeca školske dobi uzimaju u obzir *interakcije* među varijablama – kako dob i motivacija onoga koji uči, njegovo učinkovito korištenje strategija, te narav i težina zadatka zajednički utječu na kognitivni uradak (Wellman, 1990). Na taj način metakognicija istinski postaje sveobuhvatna teorija.

● Kognitivna samoregulacija

Premda se metakognicija proširuje, djeca školske dobi često imaju problema da upotrijebe ono što znaju o mišljenju. Ona još uvijek nisu dobra u **kognitivnoj samoregulaciji**, tj. u procesu kontinuiranog nadziranja napredovanja prema cilju, provjeravanja ishoda i preusmjeravanja neuspješnih napora. Tako, primjerice, Lizzie zna da bi pri pamćenju trebala pojmove grupirati ili, ako želi biti sigurna da je razumjela neki složeni odlomak, da bi ga trebala ponovno pročitati. Međutim, ona ne čini to uvijek kada radi na nekom zadatku.

Proučavajući kognitivnu samoregulaciju, istraživači katkad promatraju kakav je utjecaj djetetove svjesnosti o strategijama pamćenja na uspješnost njegova pamćenja. Do drugog razreda opaža se da što djeca više znaju o strategijama pamćenja, to se više stvari mogu dosjetiti – ta povezanost jača tijekom srednjeg djetinjstva (Pierce i Lange, 2000).

Zašto se kognitivna samoregulacija postupno razvija? Nadziranje ishoda učenja kognitivno je zahtjevan proces

koji zahtijeva neprekidnu evaluaciju napora i napretka. U razdoblju adolescencije samoregulacija postaje jakim prediktorom školskog uspjeha (Joyner i Kurtz-Costes, 1997). Dobri učenici znaju kada im učenje ide dobro, a kada ne. Kada naiđu na prepreke, poput loših uvjeta za učenje, zbuñujućeg odlomka nekog teksta ili nejasnog predavanja u razredu, poduzimaju korake kako bi organizirali svoju okolinu za učenje, ponovno proučili odlomak ili potražili druge izvore podrške. Taj aktivni, svrhoviti pristup jako se razlikuje od pasivne orijentacije loših učenika (Zimmerman i Risemberg, 1997).

Roditelji i nastavnici mogu poticati razvoj samoregulacije ističući posebne zahtjeve pojedinih zadataka, sugerirajući djelotvorne strategije i naglašavajući vrijednost samokorekcije. Sve te intervencije imaju značajan utjecaj na djetetovo učenje. Nadalje, ako djeci objasnimo zašto su strategije djelotvorne, to će ih potaknuti da ih upotrijebe u novim situacijama (Pressley, 1995).

Djeca koja steknu djelotvorne vještine kognitivne samoregulacije razvijaju samopouzdanje u vlastite sposobnosti, a to ih uvjerenje potiče da koriste samoregulaciju i ubuduće (Zimmerman, 2002). Na nesreću, neka djeca od roditelja i nastavnika primaju poruke koje ozbiljno narušavaju njihovo školsko samopoštovanje i vještine samoregulacije. O toj djeci koja su razvila *naučenu bespomoćnost* i o načinima na koje im se može pomoći bit će riječi u 10. poglavlju.

● Primjena obrade informacija na školsko učenje

Temeljna otkrića o razvoju obrade informacija upotrebljavaju se kod dječjeg učenja čitanja i matematike. Ističući razlike u kognitivnim vještinama, istraživači su identificirali kognitivne elemente dobro razvijenih sposobnosti čitanja i računanja, pratili njihov razvoj i naučili razlikovati djecu koja dobro uče te vještine od onih koji ih slabo uče. Kao rezultat tih otkrića istraživači se nadaju da će moći razviti metode podučavanja koje će školskoj djeci pomoći da ovladaju tim osnovnim vještinama.

- **Čitanje.** Prilikom čitanja istodobno koristimo velik broj vještina, oslanjajući se na sve aspekte naših sustava za obradu informacija. Tako Joey i Lizzie moraju opažati pojedinačna slova i kombinacije slova, prevoditi ih u govorne glasove, držati dijelove teksta u radnom pamćenju dok interpretiraju njihovo značenje, te kombinirati različite dijelove teksta u razumljivu cjelinu. Čitanje je, zapravo, toliko zahtjevno da se većina ili sve te radnje moraju izvršavati automatski (Perfetti, 1988). Ako je samo jedna ili više tih vještina slabo razvijena, one će se nadmetati za prostor u našem ograničenom radnom pamćenju i uspješnost čitanja će opasti.

Istraživači još uvijek na znaju kako djeca uspijevaju steći i kombinirati sve te različite vještine u sposobnost fluentnog čitanja. Zato psiholozi i nastavnici imaju "velike rasprave" o tome kako djecu podučavati početnom čitanju. S jedne strane su oni koji se zauzimaju za **pristup cjelovitog čitanja**. Oni tvrde kako bi se čitanje trebalo podučavati na način koji je usporediv s prirodnim učenjem govora. Od samih početaka djeca bi trebala biti izložena cjelovitim tekstovima – pričama, pjesmama, pismima, posterima i popisima – te bi na taj način naučila cijeniti komunikacijsku funkciju pisanoga jezika. Dokle god se čitanje održava cjelovitim i smislenim, drže stručnjaci koji se zalažu za ovaj pristup, djeca će biti motivirana da otkrivaju specifične vještine koje su im za to potrebne (Goodman, 1986; Watson, 1989). Na suprotnoj strani su oni koji zagovaraju **pristup temeljnih vještina čitanja**. Prema ovom gledištu djeci treba davati pojednostavljene materijale za čitanje. Isprva ih treba poučavati *fonetskim vještinama* – temeljnim pravilima pretvorbe pisanih simbola u glasove. Tek nakon što svladaju te vještine, trebalo bi im davati složene materijale za čitanje (Rayner i Pollatsek, 1989).

Trenutno većina stručnjaka smatra kako djeca najbolje uče čitati kada su izložena mješavini ovih dvaju pristupa. "Male škole" uglavnom naglašavaju uporabu cjelovitog pristupa s postupnim uvođenjem fonetskog pristupa (Jeynes i Littell, 2000). U prvom razredu rezultati na testovima čitanja poboljšavaju se podučavanjem koje uključuje fonetski pristup, osobito kada se radi o djeci niskog socioekonomskog statusa koja su rizična za poteškoće u čitanju (Rayner i sur., 2001). Prvašići pokazuju najbolji napredak u opismenjivanju kada nastavnici kombiniraju čitanje i pisanje iz stvarnog života s podučavanjem temeljnih vještina i koriste druge vrste postupaka podučavanja kao što su poticanje djece da se okušavaju u izazovima čitanja i integriraju čitanje u sve školske predmete (Pressley i sur., 2001).

Zašto ima smisla kombinirati fonetski i cjeloviti pristup? Učenje osnova – veze između slova i glasova – omogućuje djeci da dekodiraju riječi koje nisu nikada prije vidjela. Kada taj proces postane automatiziran, oslobađa se radno pamćenje za aktivnosti višeg stupnja potrebne za razumijevanje značenja teksta. Međutim, ako se pretjerano naglašavaju temeljne vještine, djeca mogu izgubiti iz vida cilj čitanja, a to je razumijevanje. Mnogi nastavnici izvješćuju o slučajevima učenika koji glatko čitaju naglas, no pritom malo što od toga razumiju. Takva djeca malo znaju o djelotvornim strategijama čitanja – primjerice, da moraju pažljivije čitati ako će ih se podvrgnuti provjeri znanja o onome što su čitali. Ta djeca nemaju nadzor nad time koliko razumiju ono što čitaju. Od trećeg razreda nadalje sposobnost čitanja može se unaprijediti ako se djeca pod-

vrgnu podučavanju usmjerenom na povećavanje znanja o strategijama čitanja i na njihovu uporabu (Dickson i sur., 1998).

- **Matematika.** Podučavanje matematike u osnovnoj školi temelji se na dječjem neformalnom znanju o konceptima brojeva i brojenja i jako ga proširuje. Sustavi pismenog bilježenja i formalni postupci računanja ojačavaju djetetove sposobnosti reprezentacije brojeva i računanja. Tijekom ranijih razreda osnovne škole djeca stječu osnovne matematičke činjenice putem kombinacije čestog vježbanja, rezoniranja o brojevnim konceptima i putem podučavanja kojim se prenose djelotvorne strategije (Alibali, 1999; Canobi, Reeve i Pattison, 1998). Kada, primjerice, djeca u prvom razredu shvate da se isti rezultat postiže bez obzira na poredak brojeva u dva izraza zbrajanja ($2 + 6 = 8$ i $6 + 2 = 8$), tada češće počinju zbrajati polazeći od većeg broja (6) i broje dalje (7, 8) što je strategija koja minimalizira napor potreban da se dođe do zbroja. Konačno, djeca se odgovora dosjećaju automatski i to znanje primjenjuju na kompleksnije probleme.

Argumenti o tome kako podučavati matematiku nalikuju na one koji se odnose na čitanje. Ovdje se suprotstavljaju pristup mehaničkog učenja ili "dril" u vještinama računanja i "smisao za broj" ili razumijevanje. No, ponovno je najdjelotvornija mješavina tih dvaju pristupa. Učenici koji su loši u matematici, prilikom učenja matematičkih činjenica provode malo vremena eksperimentirajući strategijama, već se umjesto toga brzo pokušavaju prisjetiti odgovora iz pamćenja. Njihovi su odgovori često netočni zato što strategije nisu upotrebljavali dovoljno dugo kako bi provjerili koja od njih dovodi do brzih, točnih rješenja. Iskušavajući strategije, dobri učenici hvataju se u koštac s konceptima koji su u njihovoj podlozi i razvijaju učinkovite tehnike rješavanja zadataka (Siegler, 1996). To sugerira kako je za solidno ovladavanje osnovama matematike od najveće važnosti da učenike potičemo da primjenjuju strategije i da se pritom pobrinemo da shvate zašto su određene strategije djelotvorne.

Djeca u azijskim zemljama dobivaju različite vrste podrške za stjecanje matematičkih znanja i često se ističu u računanju i matematičkom rezoniranju. Tako, primjerice, uporaba metričkog sustava pomaže azijskoj djeci da shvate vrijednost decimalnih mjesta. Dosljedna struktura izraza za brojeve koja se koristi u azijskim jezicima ("deset dva" za 12, "deset tri" za 13) također pojašnjava taj koncept (Ho i Fuson, 1998). Štoviše, azijske riječi za brojeve kraće su i brže se izgovaraju. Zato se u radnom pamćenju istodobno može držati više brojeva, a to povećava brzinu mišljenja (Geary i sur., 1996). Naposljetku, kao što ćemo vidjeti poslije u ovom poglavlju, u azijskim se razredima provodi mnogo više vremena u istraživanju koncepata koji

se nalaze u osnovi matematičkih pojmova, a puno se manje vremena posvećuje vježbi ili drilu vještina i ponavljanju.

Zapitajte se

PONOVI TE

Navedite dokaze koji govore u prilog tome da školska djeca na um gledaju kao na aktivni, konstruktivni agens.

PONOVI TE

Zašto je za solidno ovladavanje čitanjem i matematikom od vitalne važnosti podučavati i osnovne vještine i razumijevanje pojmova i strategija?

PRIMIJENITE

Djeci u drugom i petom razredu prikazan je niz slajdova o ugroženim životinjskim vrstama i od njih se tražilo da zapamte što je moguće više tih životinja. Objasnite zašto su se učenici petih razreda prisjetili mnogo više životinja od učenika drugih razreda?

PRIMIJENITE

Lizzie zna da ako joj je teško naučiti neki dio zadatka, da se tom dijelu treba posvetiti posebna pažnja. Međutim, kada uči svirati, ona umjesto da ponavlja samo teške dijelove klavirskih stavaka, ona ih svira svaki put od početka do kraja. Objasnite zašto Lizzie prilikom učenja ne primjenjuje svoje znanje?

Individualne razlike u kognitivnom razvoju

Kada žele utvrditi individualne razlike u kognitivnom razvoju tijekom srednjeg djetinjstva, stručnjaci iz područja obrazovanja u velikoj se mjeri oslanjaju na testove inteligencije. Kvocijent inteligencije oko šeste godine postaje puno stabilniji no što je bio u ranijoj dobi i dobro korelira sa školskim uspjehom. Budući da kvocijent inteligencije predviđa školski uspjeh, na njemu se često djelomično temelje odluke o obrazovanju djece. No, da li testovi inteligencije pružaju točnu prognozu sposobnosti djeteta da profitira od podučavanja školskoga tipa? Razmotrimo pobliže to kontroverzno pitanje.

Definiranje i mjerenje inteligencije

Gotovo svi testovi inteligencije daju ukupni rezultat (IQ ili kvocijent inteligencije) koji predstavlja *opću inteligenciju* ili sposobnost rezoniranja, kao i niz posebnih rezultata koji mjere specifične mentalne sposobnosti. Inteligencija je skup mnogih sposobnosti, od kojih nisu sve uključene u danas korištene testove inteligencije. Kako bi identificirali različite sposobnosti koje mjere testovi inteligencije, njihovi konstruktori rabe složene statističke postupke koji se nazivaju *faktorskom analizom*. Taj postupak određuje koje čestice ili zadaci testa uzajamno visoko koreliraju. Pretpostavlja se da oni koji međusobno visoko koreliraju mjere sličnu sposobnost i zato se odvajaju kao zasebni faktor. Na slici 9.5 možete vidjeti neke od zadataka koji se obično nalaze u testovima inteligencije za djecu.

Testovi inteligencije koji se svako malo daju djeci u razredima jesu *grupno primjenjivi testovi*. Oni omogućuju da se odjednom testira mnogo djece i od strane ispitivača koji ih primjenjuju zahtijevaju vrlo malo uvježbavanja. Grupni su testovi korisni za planiranje nastave i za identifikaciju djece kojoj je potrebna opsežnija evaluacija *s individualno primjenjivim testovima*. Za razliku od grupnih testova, primjena individualnih testova od ispitivača zahtijeva opsežan trening i iskustvo. Ispitivač tijekom testiranja ne razmatra samo djetetove odgovore nego i opaža njegovo ponašanje i bilježi svoje dojmove o, primjerice, pažnji i zainteresiranosti djeteta za zadatak ili nepovjerenosti prema ispitivaču. Ta zapažanja daju uvid u to je li testovni rezultat točan ili podcjenjuje djetetove sposobnosti. Za identificiranje jako inteligentne djece i dijagnozu djece koja imaju problema u učenju često se koriste dva individualna testa: Stanford-Binetov i Wechslerov test inteligencije.

Stanford-Binetova ljestvica inteligencije, koja je suvremeni nasljednik prvog uspješnog testa inteligencije Alfreda Bineta, prikladna je za osobe između druge godine života i odrasle dobi. Ona mjeri opću inteligenciju i četiri faktora inteligencije: verbalno rezoniranje, numeričko rezoniranje, spacijalno ili prostorno rezoniranje i kratkoročno pamćenje (Thorndike, Hagen i Sattler, 1986). Spomenuti faktori ispituju se pomoću 15 subtestova koji omogućavaju detaljnu analizu svake od djetetovih mentalnih sposobnosti. Verbalni i numerički faktori naglašavaju kulturom zasićene, na činjenice usmjerene informacije poput znanja rječnika i razumijevanja izreka. Drži se kako je spacijalni faktor manje pod utjecajem kulture jer zahtijeva malo specifičnih informacija (pogledajte zadatak spacijalne vizualizacije na slici 9.5).

Wechslerova ljestvica inteligencije za djecu (WISC-III), treće je izdanje često korištenog testa za djecu od 6 do 16 godina. Osim opće inteligencije ona mjeri dva široka faktora inteligencije: (1) verbalni, koji ima šest subtestova i (2) neverbalni ili izvedbeni, koji ima pet subtestova.

Zapitajte se

PONOVI TE

Objasnite ograničenja suvremenih mentalnih testova za procjenu složene pojave kao što je inteligencija koristeći Sternbergovu trijarhičnu teoriju inteligencije i Gardnerovu teoriju višestrukih inteligencija.

PONOVI TE

Sažmite etničke razlike u kvocijentu inteligencije i nabrojite okolinske činitelje koji im doprinose.

PRIMIJENITE

Afroamerikanka Desiree dijete je koje je bilo tiho i povučeno dok je rješavala test inteligencije. Nakon toga rekla je svojoj majci: "Ne shvaćam zašto mi je ta gospođa postavljala sva ta pitanja. Pa ona je odrasla. Mora znati čemu služe lopta i pećnica!" Objasnite Desireeinu reakciju. Zašto je izgledno da će njezin IQ rezultat vjerojatno podcijeniti njezinu inteligenciju?

POVEŽITE

Objasnite kako je dinamičko testiranje u skladu s pojmovima zone proksimalnog razvoja i građenjem skela Lava Vigotskog. (Pogledajte 7. poglavlje.)

Jezični razvoj

Premda manje očito nego u ranijoj dobi, rječnik, gramatika i pragmatika nastavlja svoj razvoj i u srednjem djetinjstvu. Osim toga, djeca školske dobi u ovo vrijeme temeljito mijenjaju svoj stav prema jeziku. To se očituje u razvoju *jezične svijesti*.

Rječnik

Kako je rječnik prosječnog šestogodišnjaka već dosta bogat, roditelji i nastavnici obično ne zamjećuju brzo obogaćivanje rječnika koje se odvija tijekom školske dobi. Od početka osnovne škole do njezina završetka rječnik djeteta se učeterostruči i na kraju sadrži oko 40 000 riječi. Djeca u prosjeku svakoga dana nauče 20 novih riječi, što je brzina rasta rječnika koja prelazi onu u ranom djetinjstvu. Osim strategija učenja riječi, koje su opisane u 7. poglavlju, školska djeca svoj rječnik obogaćuju analizirajući strukturu složenih riječi. Ona iz riječi "sretan" i "odlučiti" vrlo brzo mogu izvesti značenje riječi "sreća" i "odlučka" (Anglin, 1993).

Paralelno s napretkom u organizaciji dječjeg znanja, raste i preciznost u njihovu razmišljanju o riječima i u njihovoj uporabi. Definiranje riječi dobar je primjer tih promjena. Petogodišnjaci i šestogodišnjaci daju konkretne opise riječi koji se odnose na funkciju ili izgled objekata – primjerice *nož* je "kada režeš mrkvu", a *bicikl* "ima kotače, lanac i ručke za držanje". Do kraja osnovne škole u rječniku se pojavljuju sinonimi i objašnjenja kategorijalnih odnosa poput, primjerice, objašnjenja za riječ *nož* kao "nešto čime možeš rezati". Pila je poput noža. Ona isto može biti oružje." (Wehren, De Lissi i Arnold, 1981) Taj napredak odražava djetetovu sposobnost baratanja značenjem riječi na potpuno verbalnome planu. Starija djeca mogu svome rječniku dodati novu riječ jednostavno tako da im se da njezina definicija.

Refleksivniji i analitičniji pristup jeziku omogućuje školskoj djeci da shvate i višestruko značenje riječi. Primjerice, ona shvaćaju kako mnoge riječi, poput engleskih riječi "cool" (hladan, ali i otkaćen, zanimljiv) ili "neat" (uredan, ali i izvrstan ili "guba") imaju ne samo fizičko značenje nego i psihološko. Primjerice: "Kakva otkaćena majica!" ili "Taj je film bio stvarno guba!" To shvaćanje dvostrukog značenja omogućuje djeci od osam do deset godina da shvate značenje suptilnih metafora poput "Oštar poput igle" ili "Izlajati se" (Nippold, Taylor i Baker, 1996; Winner, 1988). To također dovodi do promjena u dječjem humoru. Postaju uobičajene zagonetke i šale koje koriste različita značenja jedne riječi.

Gramatika

Tijekom školske dobi poboljšava se i ovladavanje složenim gramatičkim konstrukcijama. Primjerice, djeca engleskog govornog područja sve češće koriste pasiv, te im rečenice iz skraćenog oblika ("Razbila se") postaju potpune ("Mary je razbila čašu") (Horgan, 1978; Pinker, Lebeaux i Frost, 1987). Premda je pasivni oblik dosta zahtjevan, kontakt s pasivom olakšava njegovu uporabu. Ako odrasli govore jezikom koji naglašava potpuni pasiv, kao što je slučaj u inukitutskom jeziku koji govore Inuiti, ljudi koje žive u arktičkoj Kanadi, i djeca ga prije počinju koristiti (Allen i Crago, 1996).

Druga gramatička postignuća srednjeg djetinjstva su sve bolje razumijevanje rečenica u infinitivu, kao, primjerice, razlike između rečenica: "John rado udovoljava drugima" i "Johnu je lako udovoljiti" (Chomsky, 1969). U osnovi razlikovanja ovih suptilnih gramatičkih razlika, jednako kao i u osnovi napretka u rječniku, je poboljšana sposobnost analize i razmišljanja o jeziku.

Pragmatika

Dolazi i do napretka u *pragmatici*, tj. komunikacijskom aspektu jezika. U zahtjevnim situacijama, poput

one u kojoj je između nekoliko vrlo sličnih stvari potrebno opisati samo jednu, djeca se počinju prilagođavati potrebama slušača. Dok su predškolci skloni davanju neodređenih opisa poput, primjerice, "onaj crveni", školarci su puno precizniji. Oni mogu reći nešto poput "onaj crveni okrugli s crtama po sebi" (Deutsch i Pechmann, 1982).

Strategije vođenja razgovora postaju sve razrađenije. Tako su, primjerice, starija djeca bolja u oblikovanju rečenica na način koji će im omogućiti da postignu ono što žele. Kada se nađu pred odraslom osobom koja im odbija dati željeni predmet, tada devetogodišnjaci, za razliku od petogodišnjaka, svoju drugu molbu sročte pristojnije (Axia i Baroni, 1985). Školska djeca su također puno osjetljivija od predškolaca na razlike u onome što ljudi govore i što misle. Tako je, primjerice, Lizzie znala da kada njezina majka kaže: "Smeće počinje smrdjeti" zapravo stvarno misli reći: "Ondesi to smeće van!" (Ackerman, 1978).

● Istodobno učenje dvaju jezika

Joey i Lizzie govore samo jedan jezik, njihov materinski engleski jezik. Pa ipak, diljem svijeta mnoga djeca odrastaju *bilingvalno* ili *dvojezično*, tj. učeći istodobno dva, a katkada i više od dva, jezika. Procjenjuje se kako 15% američke djece, što znači njih ukupno 16 milijuna, kod kuće govori još jedan jezik osim engleskoga (U.S. Bureau of the Census, 2002c). U Kanadi, u kojoj su engleski i francuski dva službena jezika, 17% populacije, ili ukupno 4,8 milijuna ljudi, je francusko-engleski bilingvalno (Statistics Canada, 2001e). Većina njih su mladi ljudi, što je rezultat kanadskih školskih programa koji se odvijaju na oba jezika.

- **Dvojezični razvoj.** Djeca mogu postati dvojezična na dva načina: (1) usvajajući u ranom djetinjstvu oba jezika istodobno, ili (2) učeći drugi jezik nakon što su savladali prvi. Djeca dvojezičnih roditelja koju roditelji u ranom djetinjstvu uče oba jezika nemaju posebnih problema s razvojem govora. Ona razvijaju normalnu sposobnost izvornog govora jezika okoline u kojoj žive i dobru ili izvornu sposobnost govora drugog jezika, ovisno o tome koliko su mu izložena (Genessee, 2001). Kada djeca uče drugi jezik nakon što već govore prvi, obično im je potrebno oko 3 do 5 godina da ga počnu govoriti toliko fluentno kao i njihov vršnjaci kojima je taj jezik materinski (Ramirez i sur., 1991).

Osjetljivo razdoblje za učenje drugog jezika postoji baš kao i osjetljivo razdoblje za razvoj prvog jezika. Da bi se jezik naučio u potpunosti, nužno je da njegovo svladavanje započne u djetinjstvu. U jednom istraživanju odraslih Kineza i Korejaca koji su se doselili u Sjedinjene Američke Države u različitoj dobi, pokazalo se da su oni koji su engleski počeli učiti između 3. i 7. godine na testovima gramatike postizali rezultate jednake izvornim govornicima

engleskoga. Rezultati na testu gramatike bili su to lošiji što je dob dolaska tih osoba u Sjedinjene Države bila viša (Newport, 1991). Međutim, nije ustanovljena precizna dobná granica za pad u sposobnosti učenja drugog jezika. Štoviše, postoji kontinuirani pad povezan s dobi (Hakuta, Bialystok i Wiley, 2003).

Istraživanja pokazuju kako dvojezičnost ima pozitivne posljedice za dječji razvoj. Djeca koja fluentno govore dva jezika postižu bolje rezultate od druge djece na testovima selektivne pažnje, analitičkog rasuđivanja, stvaranja pojmova i kognitivne fleksibilnosti (Bialystok, 1999, 2001). Bilingvalna djeca također su naprednija u sposobnosti razmišljanja o jeziku. Ona su svjesnija da su riječi proizvoljni simboli, svjesniji su jezične strukture i zvukova te bolje zamjećuju pogreške u gramatici i značenju, a sve su to sposobnosti koje poboljšavaju razvoj vještine čitanja (Bialystok i Herman, 1999; Campbell i Sais, 1995).

- **Dvojezično obrazovanje.** Prednosti bilingvizma daju snažno opravdanje za dvojezične obrazovne programe u školama. U Kanadi, u kojoj su engleski i francuski službeni jezici, oko 7% djece u osnovnim školama upisano je u *programe jezičnog uranjanja*, u kojem se djecu čiji je materinji jezik engleski nekoliko godina podučava isključivo na francuskome. Kanadska strategija uranjanja u jezik uspješna je u educiranju djece koja izvrsno vladaju obama jezicima (Harley i Jean, 1999; Holobow, Genessee i Lambert, 1991).

No ipak i dalje vlada žučna rasprava o tome kako treba obrazovati djecu iz američkih etničkih manjina koja ograničeno vladaju engleskim jezikom. Na jednoj su strani oni koji vjeruju kako vrijeme koje dijete provodi komunicirajući na svome materinskom jeziku umanjuje postignuća u engleskom jeziku koji je ključan za uspjeh u školi i na poslu. Na drugoj su strani edukacijski stručnjaci koji zagovaraju dvojezično obrazovanje – obrazovanje pri kojem se razvija djetetov materinski jezik i potiče učenje engleskoga jezika. Pružanje nastave na materinskom jeziku daje djeci iz etničkih manjina do znanja da se poštuju njihova baština. Nadalje, ono sprječava *semilingvizam* ili neodgovarajuće vladanje obama jezicima. Naime, kada se manjinska djeca podučavaju na drugom jeziku, ona postupno gube prvi jezik i na kraju završe s ograničenim znanjem obaju jezika, što opet dovodi do ozbiljnih poteškoća u obrazovanju (Ovando i Collier, 1998). Vjeruje se kako je semilingvizam jedan od činitelja koji doprinosi visokoj stopi neuspjeha u školi i prekida školovanja siromašne latinoameričke djece, koja čine gotovo 50% ukupne američke jezične manjinske populacije.

Trenutno je javno mnijenje na strani prvog od spomenuta dva gledišta. Mnoge savezne države u SAD su zakonski proglasile engleski svojim službenim jezikom i tako stvorile uvjete u kojima škole nemaju obvezu djecu iz manjina podučavati na drugim jezicima osim englesko-

Jednog kasnog popodneva Rena je čula kako njezin sin Joey utrčava kroz ulazna vrata, trči na gornji kat i zove svoga najboljeg prijatelja Terryja. "Terry, moram razgovarati s tobom" - uspuhan od trčanja zavikao je Joey. "Sve je bilo u redu dok nisam dobio tu riječ 'porcupine' (dikobraz), "rekao je Joey govoreći o natjecanju iz pravopisa koje je toga dana u školi imao peti razred. "Ja sam je napisao 'P-o-r-k-u-p-i-n-e'. Ne mogu vjerovati! Možda mi baš i ne idu društveni predmeti" - nadodao je Joey. "Ali *znam* da sam bolji u pravopisu od one umišljene Belinde Brown. Zbogom, a ubio sam se učeći kako se pišu riječi s popisa. Onda je ona dobila sve lagane riječi. Jesi li vidio kako se napuhano ponašala kad je pobijedila? Ako već *moram* izgubiti, zašto ne bih izgubio od neke drage osobe?"

Joeyev razgovor odražava čitavo novo ustrojstvo njegovih emocionalnih i socijalnih kapaciteta. Kao prvo, Joey pokazuje znakove *produktivnosti*. Ulazeći u grupu za natjecanje iz pravopisa, on je energično slijedio u svojoj kulturi smisljeni cilj – to je velika promjena koja se pojavljuje u srednjem djetinjstvu. Istodobno se i njegovo socijalno razumijevanje proširilo. On može procjenjivati prednosti, slabosti i osobne značajke ljudi. Nadalje, Joeyu prijateljstvo znači nešto drugo no što mu je to značilo dok je bio mlađi. Terry mu je najbolji prijatelj, na kojega Joey računa da će mu pružiti razumijevanje i emocionalnu podršku.

Ovo poglavlje započinjemo vraćajući se na Eriksonovu teoriju, koja će nam dati pregled promjena u ličnosti koje se odvijaju u srednjem djetinjstvu. Potom ćemo pobliže razmotriti kako se odvija djetetov emocionalni i socijalni razvoj. Vidjet ćemo kako pod utjecajem njihova učinkovitijeg rasuđivanja i veće količine vremena koju provode u školi i s vršnjacima, gledište djece o samima sebi, drugima i socijalnim odnosima postaje sve složenije.

Premda školska djeca s roditeljima provode manje vremena nego što su to činila kada su bila mlađa, obitelj i dalje ima na njih jako velik utjecaj. Joey i Lizzie odrastaju u obitelji koja je duboko pod utjecajem društvenih promjena. Njihova majka Rena zaposlena je još od njihove predškolske dobi. Nadalje, životi Joeya i Lizzie narušeni su razvodom njihovih roditelja. Premda su danas obiteljski životni stilovi raznolikiji nego ikada prije, iskustva Joeya i Lizzie pomoći će nam da shvatimo kako je funkcioniranje obitelji za dječju dobrobit puno važnije od same obiteljske strukture. Ovo poglavlje završavamo nekim uobičajenijim emocionalnim problemima srednjeg djetinjstva.

Eriksonova teorija:

Sposobnost nasuprot nesposobnosti

Prema Eriksonu (1950), promjene u ličnosti koje se događaju u školskoj dobi nadovezuju se na Freudov *stadij latencije* (pogledajte 1. poglavlje). Premda Freudeova

teorija više nije široko prihvaćena, djeca čija su iskustva bila pozitivna ulaze u srednje djetinjstvo s mirnim samopouzdanjem koje je Freud imenovao nazivom *latencija*. Njihova energija je preusmjerena iz simboličke igre zamišljanja kojom su se bavili u ranom djetinjstvu na realističnija postignuća.

Erikson je vjerovao kako kombinacija očekivanja koja odrasli postavljaju pred djecu i njihov nagon za ovladavanjem okolinom stvara uvjete za psihološki konflikt srednjeg djetinjstva koji je nazvao **sposobnost nasuprot nesposobnosti ili inferiornosti**. Taj je konflikt pozitivno razriješen kada iskustva dijete dovedu do toga da razvije osjećaj kompetencije u izvršavanju korisnih vještina i zadataka. U svim kulturama djeci s povećanjem njihovih tjelesnih i kognitivnih kapaciteta počinju nametati nove zahtjeve. Zauzvrat, djeca su spremna suočiti se s tim izazovima i od njih imati koristi.

U industrijaliziranim zemljama, prijelaz u srednje djetinjstvo obilježen je početkom formalnog školovanja. S njim dolazi do razvoja pismenosti, koje dijete priprema za čitav niz specijaliziranih zanimanja koja postoje u složenim društvima. U školi djeca postaju svjesna jedinstvenih sposobnosti sebe i drugih, uče vrijednosti podjele rada i razvijaju osjećaj moralne obveze i odgovornosti. Opasnost ovog stadija je *osjećaj nesposobnosti*, koji se očituje u tužnom pesimizmu djece koja imaju malo samopouzdanja u to da nešto mogu dobro učiniti. Ovaj osjećaj neadekvatnosti može se razviti kada obiteljski život nije dijete pripremio za školski život ili kada su iskustva s nastavnicima i vršnjacima toliko negativna da uništavaju djetetove osjećaje kompetencije i sposobnosti ovladavanja.

Eriksonov pojam osjećaja sposobnosti kombinira nekoliko razvojnih postignuća srednjeg djetinjstva: pozitivan, no realističan pojam o sebi, ponos zbog postignuća, moralnu odgovornost i suradnju s vršnjacima. Pogledajmo kako se ti aspekti vlastitoga ja i socijalnih odnosa mijenjaju tijekom školske dobi.

Razumijevanje samoga sebe

Tijekom srednjeg djetinjstva događa se nekoliko transformacija u razumijevanju samoga sebe. Prvo, djeca sebe mogu opisivati u pojmovima psihičkih crta ličnosti. Drugo, ona počinju uspoređivati svoje karakteristike s karakteristikama svojih vršnjaka. Napokon, počinju nagadati o uzrocima svojih prednosti i nedostataka. Ti novi načini razmišljanja o sebi imaju velik utjecaj na djetetovo samopoštovanje.

Promjene u pojmu o sebi

Tijekom školske dobi djeca razvijaju puno istančaniji pojam o sebi, koji nastaje tako da se opažanja vlastitih

ponašanja i unutarnjih stanja organiziraju u opće dispozicije. Pritom se najveće promjene u pojmu o sebi odvijaju između 8. i 11. godine. Sljedeći opis samoga sebe jedne jedanaestogodišnjakinje odražava te promjene:

Zovem se A. Ja sam ljudsko biće. Djevojčica sam. Iskrena sam osoba. Nisam lijepa. U školi mi ide tako-tako. Vrlo sam dobra čelistica. Vrlo sam dobra pijanistica. Malo sam previsoka za svoju dob. Sviđa mi se nekoliko dečki. Volim nekoliko djevojčica. Staromodna sam. Igram tenis. Jako sam dobra plivačica. Pokušavam pomagati drugima. Sa svima sam uvijek spremna biti prijatelj. Uglavnom sam dobra, ali se katkada razbjesnim. Neke cure i dečki me baš ne vole. Ne znam sviđam li se dečkima ili ne. (Montemayor i Eisen, 1977, str. 317-318)

Zamjećujete kako ovo dijete, umjesto da spominje specifična ponašanja, naglašava svoje kompetencije, kao npr. "Vrlo sam dobra čelistica" (Damon i Hart, 1988). Također, ona jasno opisuje svoju ličnost i spominje i pozitivne i negativne osobine – "iskrena", ali "nisam lijepa", "dobra čelistica i pijanistica", ali "u školi mi ide tako-tako". Starija školska djeca puno su manje sklona sebe opisati u crno-bijeloj tehnici nego mlađa djeca (Harter, 1996).

Glavni razlog za te kvalificirane samoopise je to što školska djeca često rade **socijalne usporedbe**, tj. prosuđuju svoj izgled, sposobnosti i ponašanja u odnosu na druge. Komentirajući natjecanje pravopisa, Joey je izrazio neka mišljenja o tome koliko je dobar u usporedbi s vršnjacima – bolji je u pravopisu, ali nije toliko dobar u društvenim predmetima. Premda već i djeca u dobi od 4 do 6 godina mogu svoj uradak usporediti s uratkom jednog vršnjaka, starija djeca mogu uspoređivati više osoba istodobno, uključujući i sebe (Butler, 1998).

Koji su činitelji odgovorni za te promjene u pojmu o sebi? Kognitivni razvoj utječe na promjenu u *strukтури* pojma o sebi – djetetovu sposobnost da kombinira tipična iskustva i ponašanja u psihološke dispozicije (Harter, 1999). Sadržaj pojma o sebi proizvod je kako vlastitih kognitivnih kapaciteta, tako i povratnih informacija od drugih. Sociolog George Herbert Mead (1934) tvrdio je da se dobro organizirani psihološki pojam o sebi pojavljuje kada djetetov pojam o sebi kao subjektu ili *Ja* prihvati gledište pojma o sebi kao objektu ili *Mene*, a koji pak nalikuje na stavove drugih prema djetetu. Meadove ideje sugeriraju kako su *vještine zauzimanja perspektive* – unaprijedena sposobnost zaključivanja što drugi ljudi misle – posebno zaslužne za razvoj pojma o sebi utemeljenog na crtama ličnosti. Tijekom školske dobi djeca postaju bolja u "čitajući" poruka koje dobivaju od drugih i njihovu ugrađivanju u definiciju samoga sebe. Kada djeca internaliziraju tuđa očekivanja, ona stvaraju *idealno ja* koje koriste kako bi vrednovali svoje *stvarno ja*. Kao što ćemo ubrzo vidjeti, veliki raskorak između toga dvoga može uvelike ugroziti

samopoštovanje i dovesti do osjećaja tuge, beznađa i depresije.

Tijekom srednjeg djetinjstva djeca ulaze u širi svijet okruženja u školi i zajednici te od više ljudi skupljaju informacije o sebi. To se odražava u tome da se djeca u svojim samoopisima često pozivaju na socijalne grupe. "Ja sam izviđač, raznoslač novina i nogometaš Prairie Cityja" – rekao je Joey kada su ga zatražili da se opiše. Postupno, kako djeca ulaze u adolescenciju, izvorni njihove samodefinicije postaju selektivniji. Premda roditelji i dalje ostaju utjecajni, u dobi između 8 i 15 godina vršnjaci postaju utjecajniji. Također, s vremenom pojam o sebi postaje sve više utemeljen na povratnim informacijama od bliskih prijatelja (Oosterwegel i Oppenheimer, 1993).

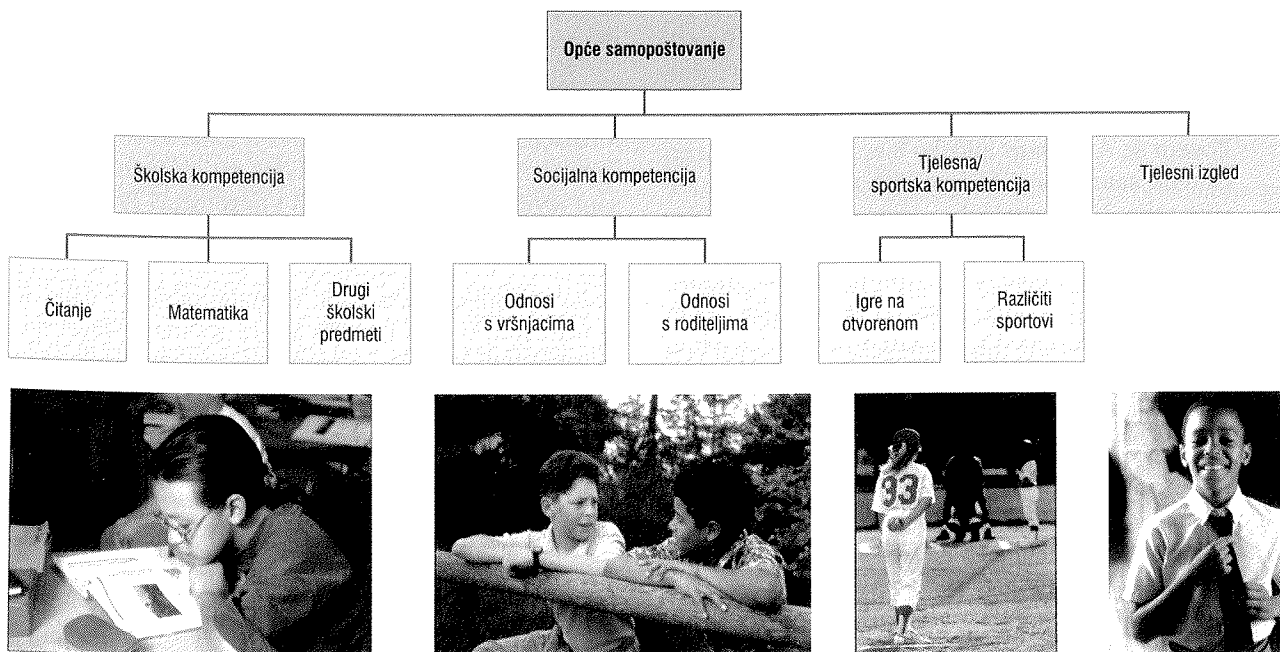
● Razvoj samopoštovanja

Sjetite se kako većina predškolaca ima vrlo visoko samopoštovanje. Kako djeca ulaze u srednje djetinjstvo, primaju puno više povratnih informacija o svojem uspjehu u različitim aktivnostima, a ne toliko informacija o sebi od svojih vršnjaka. Posljedica toga je da se samopoštovanje diferencira, ali i ugađa na realističniju razinu.

- **Hijerarhijski strukturirano samopoštovanje.** Istraživači su tražili od djece da označe koliko su različite tvrdnje, poput onih: "Dobro pišem domaće zadaće" ili "Mene obično biraju u igrama", za njih točne. Nalazi su otkrili kako djeca od 6. do 7. godine stvaraju najmanje četiri aspekta samopoštovanja – školsku kompetenciju, socijalnu kompetenciju, tjelesnu/sportsku kompetenciju i tjelesni izgled – koji s dobi postaju sve istančaniji (Marsh, 1990). Štoviše, sposobnost da sebe vide u terminima stabilnih dispozicija dopušta školskoj djeci da kombiniraju zasebne evaluacije sebe u opću psihološku sliku samih sebe – opći osjećaj samopoštovanja (Harter, 1998, 1999). Posljedica toga je da samopoštovanje poprima hijerarhijsku strukturu prikazanu na slici 10.1.

Međutim, pojedini aspekti samopoštovanja ne doprinose jednako općem samopoštovanju. Nekim sudovima o sebi djeca pridaju veću važnost, a nekima manju. Premda postoje individualne razlike, tijekom djetinjstva i adolescencije, percipirani tjelesni izgled jače korelira s općim samopoštovanjem nego bilo koji drugi aspekt samopoštovanja (Hymel i sur., 1999). Naglasak koji društvo i mediji stavljaju na izgled ima značajne implikacije za opće zadovoljstvo sobom kod mladih ljudi.

- **Promjene u razini samopoštovanja.** Kako djeca vrednuju sebe u različitim područjima, tako tijekom prvih nekoliko godina osnovne škole njihovo samopoštovanje opada (Marsh, Craven i Debus, 1998; Wigfield i sur., 1997). Obično taj pad nije dovoljno velik da bi bio štetan. Većina djece (ali ne sva) svoje karakteristike i kompetencije procjenjuje realistično, a istodobno zadržava stav samopri-



SLIKA 10.1 Hijerarhijska struktura samopoštovanja u srednjim razredima osnovne škole. Na temelju svojih iskustava u različitim okruženjima djeca formiraju najmanje četiri odvojena aspekta samopoštovanja: školsku kompetenciju, socijalnu kompetenciju, tjelesnu/sportsku kompetenciju i tjelesni izgled. Oni se diferenciraju u nekoliko samoevaluacija i kombiniraju kako bi stvorili opći osjećaj samopoštovanja.

hvaćanja i samopoštovanja. Potom, od četvrtog do šestog razreda, samopoštovanje većine djece raste jer se osjećaju osobito dobro zbog svojih odnosa s vršnjacima i zbog svojih sportskih sposobnosti (Twenge i Campbell, 2001; Zimmerman i sur., 1997).

Utjecaji na samopoštovanje

Od srednjeg djetinjstva nadalje postoji snažna povezanost između samopoštovanja i svakodnevnog ponašanja. Školsko samopoštovanje predviđa djetetovo školsko postignuće (Marsh, Smith i Barnes, 1985). Djeca s visokim samopoštovanjem omiljenija su kod vršnjaka (Harter, 1982). Također, kao što smo vidjeli u 8. poglavlju, dječaci počinju vjerovati da imaju više sportskog talenta od djevojčica i napredniji su u nizu tjelesnih vještina. Štoviše, profil niskog samopoštovanja u svim područjima povezan je s tjeskobom, depresijom i sve izrazitijim antisocijalnim ponašanjem (DuBois i sur., 1999). Koji socijalni utjecaji mogu dovesti do toga da neka djeca imaju visoko, a neka nisko samopoštovanje?

- **Kultura.** Kulturalne silnice snažno utječu na samopoštovanje. Tako, primjerice, osobito jak naglasak na socijalnoj usporedbi može objasniti zašto kineska i japanska

djeca usprkos svom višem školskom postignuću imaju niže rezultate samopoštovanja nego djeca Sjeverne Amerike (Chiu, 1992-1993; Hawkins, 1994). U azijskim razredima nadmetanje je oštro, a pritisak za uspjehom jak. Istodobno, azijska djeca puno se rjeđe pozivaju na socijalnu usporedbu kako bi promaknula svoje vlastito samopoštovanje. Ona su rezervirana u pozitivnim prosudbama o sebi, a velikodušna u svojim pohvalama drugih zato što njihova kultura cijeni skromnost i društveni sklad (Heine i Lehman, 1995; Falbo i sur., 1997).

Nadalje, iako je široko prihvaćeno kulturalno uvjerenje da je opće samopoštovanje dječaka veće od samopoštovanja djevojčica, ta je razlika mala. Djevojčice možda o sebi mogu misliti lošije jer internaliziraju tu negativnu kulturalnu poruku (Kling i sur., 1999). U usporedbi sa svojim bjelačkim vršnjacima, afroamerička djeca imaju nešto više samopoštovanje, koje je možda rezultat tople podrške iz proširene obitelji i jakog osjećaja etničkog ponosa (Gray-Little i Hafsdahl, 2000). Također, djeca i adolescenti koji idu u školu ili žive u susjedstvu u kojem su dobro zastupljene njihove etničke i socioekonomske skupine imaju jači osjećaj pripadanja i imaju manje problema sa samopoštovanjem (Gray-Little i Carels, 1997).

• **Načini odgoja djece.** Djeca čiji roditelji koriste *autoritativni* roditeljski stil (pogledajte 8. poglavlje) osobito dobro misle o sebi (Carloson, Uppal i Prosser, 2000; Feiring i Taska, 1996). Toplo, pozitivno ponašanje roditelja pokazuje djeci da su prihvaćena kao kompetentna i vrijedna. Čini se kako čvrsta, ali prikladna očekivanja, koja su poduprta objašnjenjima, pomažu djeci da vrednuju vlastito ponašanje prema razumnim standardima.

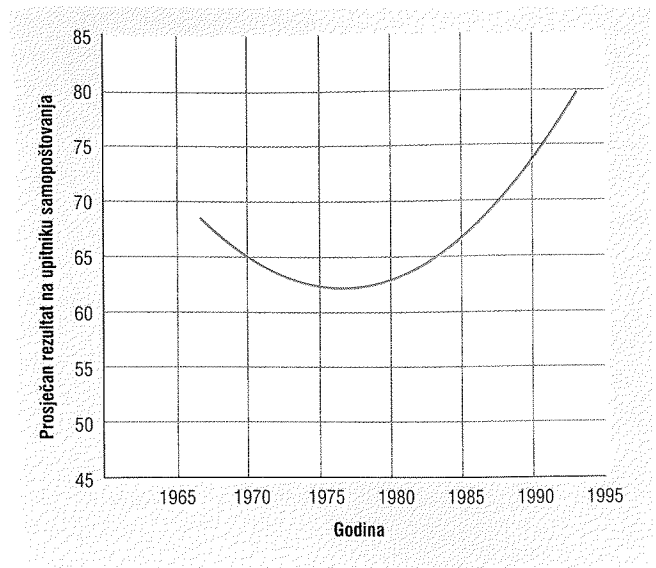
Kada roditelji pomažu djeci ili za njih donose odluke i onda kada im pomoć i ne treba, djeca često pate od niskog samopoštovanja. Ti kontrolirajući roditelji djeci prenose osjećaj neadekvatnosti (Pomeranz i Eaton, 2000). Pretjerano tolerantno, ugađajuće roditeljstvo povezano je s ne-realistično visokim samopoštovanjem koje također potkopava razvoj. Djeca koja se osjećaju nadmoćnima drugima, sklona su verbalnim napadima kada se ugrozi njihova prenapuhana slika o sebi i imaju probleme prilagodbe, uključujući tu zlobnost i agresivnost (Hughes, Cavell i Grosman, 1997).

Osobito je zabrinjavajuće što američke kulturalne vrijednosti sve više stavljaju naglasak na vlastito ja i time vjerojatno potiču roditelje da ugađaju djeci i previše jačaju njihovo samopoštovanje. Kao što ilustrira slika 10.2, samopoštovanje američke mladeži je u proteklih nekoliko desetljeća jako poraslo (Twenge i Campbell, 2001). Pa ipak, u usporedbi s prijašnjim generacijama, američka mladež sve je manje uspješna, a pokazuje i sve više anti-socijalnog ponašanja.

Budući da je opisana veza između odgoja djece i samopoštovanja korelacijska, ne možemo zaista reći u kojoj mjeri ponašanja roditelja utječu na djetetov osjećaj vlastite vrijednosti. Istraživanja o preciznom sadržaju poruka koje odrasli šalju djeci izdvojila su činitelje koji utječu na samopoštovanje. Pogledajmo kako te poruke oblikuju djetetovo vrednovanje samoga sebe u kontekstu postignuća.

• **Stvaranje atribucija povezanih s postignućem.** *Atribucije* su naša obična, svakodnevna objašnjenja uzroka ponašanja – naši odgovori na pitanje: "Zašto sam ja (ili neka druga osoba) to učinio?" Sjetite se kako Joey na početku poglavlja, govoreći o natjecanju iz pravopisa, svoj razočaravajući uradak pripisuje *sreći* (Belinda je dobila sve lagane riječi), a svoj uobičajeni uspjeh *spособnosti* (on zna da je u pravopisu bolji od Belinde). Joey također razumije kako trud ima utjecaj na uspjeh: "Ubio sam se učeći kako se pišu riječi".

Razvoj kognitivnih sposobnosti omogućuje školskoj djeci da prilikom objašnjavanja razine svog uspjeha razluče sve spomenute varijable (Skinner, 1995). Oni koji imaju jako dobro školsko samopoštovanje stvaraju **atribucije usmjerene na svladavanje**, tj. da svoj uspjeh pripisuju sposobnosti – karakteristici koju oni sami mogu unaprije-



SLIKA 10.2 Učinak kohorte na samopoštovanje američkih učenika niže srednje škole za razdoblje od 1965. do 1995. Samopoštovanje je malo opalo tijekom kasnih 1960-ih i 1970-ih godina. Od 1980-ih godina nadalje značajno javno zanimanje i poticanje jačanja dječjeg samopoštovanja dovelo je do oštrog porasta u prosječnom samopoštovanju. Rezultati samopoštovanja za mlađe i starije učenike pokazuju sličan porast. (Iz J. M. Twenge i W. Keith Campbell, 2001, "Age and Birth Cohort Differences in Self-Esteem: A Cross-Temporal Meta-Analysis", *Personality and Social Psychology Review*, 5, p. 336. Prilagođeno s dopuštanjem.)

điti jače se trudeći i na koju se, kada su suočeni s novim izazovima, mogu osloniti. Također, oni neuspjeh pripisuju činiteljima koji se mogu promijeniti i kontrolirati kao što su nedovoljan trud ili vrlo težak zadatak (Heyman i Dweck, 1998). Tako bez obzira na to uspiju li ili ne uspiju, takva djeca imaju radišan, ustrajan pristup učenju.

Nažalost, djeca koja razviju **naučenu bespomoćnost** svoje neuspjehe, a ne uspjehe, pripisuju vlastitim sposobnostima. Kada pak uspiju, vjerojatnije će zaključiti da su za to odgovorni vanjski činitelji poput sreće. Štoviše, za razliku od svojih vršnjaka koji su orijentirani na svladavanje, oni su stvorili uvjerenje da su sposobnosti zadane i da se ne mogu promijeniti većim trudom. Tako kada je zadatak težak, ta djeca doživljavaju tjeskoban gubitak kontrole – što se u Eriksonovim terminima može nazvati trajnim osjećajem inferiornosti. Ona odustaju i prije no što su se zapravo počela truditi (Elliot i Dweck, 1988).

S vremenom sposobnosti djece s naučenom bespomoćnošću ne predviđaju više njihov uspjeh. Budući da se kod njih ne razvija veza između truda i uspjeha, djeca s naučenom bespomoćnošću ne razvijaju metakognitivne i samo-

regulacijske vještine nužne za dobre uspjehe (pogledajte 9. poglavlje). Kod njih se u začaranom krugu međusobno podupiru nedostatak djelotvornih strategija učenja, smanjena ustrajnost i osjećaj da su pod kontrolom vanjskih sila (Pomerantz i Saxon, 2001).

• **Utjecaji na atribucije povezane s postignućem.** Što objašnjava različite atribucije djece koja su usmjerena na svladavanje i djece s naučenom bespomoćnošću? Djeca s naučenom bespomoćnošću imaju roditelje koji postavljaju neobično visoke standarde, a ipak vjeruju kako njihova djeca nisu jako sposobna i kako, da bi uspjela, trebaju raditi više od drugih. Nakon što njihova djeca ne uspiju, ti roditelji mogu reći: "Ne možeš to učiniti, zar ne? U redu je ako odustaneš." (Hokoda i Fincham, 1995) Kada pak takvo dijete uspije, bespomoćnost može podržavati vrednovanje njegova uspjeha njegovim osobinama, primjerice: "Ti si tako pametan". Ako se tvrdnje o osobinama često koriste, one mogu dovesti do gledišta fiksiranog na sposobnosti, a to potiče djecu da pri susretu s neuspjehom sumnjaju u svoju kompetentnost (Erdley i sur., 1997).

Djetetove atribucije su i pod utjecajem poruka koje dobivaju od nastavnika. Kada su nastavnici brižni i pomažu te više naglašavaju učenje, a manje dobivanje dobre ocjene, njihovi su učenici uglavnom orijentirani na svladavanje (Anderman i sur., 2001). U istraživanju 1600 djece u dobi od trećeg do osmog razreda, učenici koji su smatrali da im njihovi nastavnici osiguravaju pozitivne, podupiru-

će uvjete za učenje, više su radili i više sudjelovali u aktivnostima u razredu. Upravo to su činitelji koji predviđaju visoko postignuće i održavaju djetetovo uvjerenje o važnoj ulozi truda. Za razliku od toga, učenici s nepodupirućim nastavnicima držali su da je njihov uradak kontroliran izvana (od strane nastavnika ili sreće). To pak predviđa povlačenje iz aktivnosti učenja i opadanje postignuća, a to su ishodi koji dovode djecu u situaciju da sumnjaju u svoje sposobnosti (Skinner, Zimmer-Gembeck i Connell, 1998).

Uradak neke djece je osobito osjetljiv na povratne informacije odraslih. Usprkos višim postignućima, djevojčice češće za svoje loše uratke krive svoje sposobnosti. Djevojčice su također sklone primati poruke od nastavnika i roditelja kako su, kada ne uspijevaju, za to krive njihove sposobnosti (Cole i sur., 1999; Ruble i Martin, 1998). U nekoliko istraživanja utvrđeno je kako afroamerička i američka djeca meksičkog porijekla od nastavnika dobivaju manje povoljne povratne informacije (Irvine, 1986; Losey, 1995). Štoviše, kada djeca pripadnici etničkih manjina vide kako odrasli u njihovim vlastitim obiteljima nisu od društva nagrađeni za svoje napore, mogu odustati od truda da i sama nešto postignu (Ogbu, 1997).

• **Podržavanje dječjeg samopoštovanja.** Istraživanja atribucije sugeriraju kako katkada i dobronamjerne poruke od odraslih narušavaju dječju kompetenciju. *Mijenjanje atribucija (reinterpretacija) atribucija* intervencija

Odgojna pitanja

Načini za podržavanje pristupa učenju orijentiranog na svladavanje

TEHNIKA	OPIS
Pribavljanje zadataka	Odaberite zadatke koji su smisleni, zanimljivi za različite interese učenika i prikladno usklađeni s njihovom trenutačnom kompetencijom tako da djetetu budu izazovni, a ne nesavladivi.
Ohrabrivanje od strane roditelja i nastavnika	Prenosite djetetu toplinu, uvjerenje u njegove sposobnosti, uvjerenje u vrijednost postignuća i važnost truda za uspjeh. Pružite uzor koji će pokazati kako je jako zalaganje važno za prevladavanje neuspjeha. (Za nastavnike) Često komunicirajte s roditeljima, sugerirajte im načine za poticanje djetetova zalaganja i napretka. (Za roditelje) Nadzirite djetetov rad u školi, pružite djetetu pomoć koja promiče učenje djelotvornih strategija i samoregulaciju.
Vrednovanje učinka	Neka evaluacija bude privatna stvar. Izbjegavajte javno obznanjivanje uspjeha ili neuspjeha putem zidnih plakata, zvjezdica, privilegija za "pametnu" djecu i nagrada za "najbolji" učinak.
Školsko okruženje	Formirajte male razrede koji nastavnicima dopuštaju da djeci pruže individualiziranu podršku za ovladavanje. Omogućite djeci suradničko učenje u kojem si djeca međusobno pomažu i pritom izbjegavajte grupiranje prema sposobnostima jer ono javno obznanjuje ocjenu djetetova napretka. Prilagodite se individualnim i kulturalnim razlikama u stilovima učenja. Stvorite ozračje koje šalje jasnu poruku da svi učenici mogu učiti.

Izvori: Ames, 1992; Eccles, Wigfield i Schiefele, 1998.

je koja ohrabruje djecu s naučenom bespomoćnošću da vjeruju kako mogu prevladati neuspjeh ulažući više truda. Najčešće djeca dobivaju zadatke koji su dovoljno teški da iskuse poneki neuspjeh. Potom dobivaju ponovljenu povratnu informaciju koja im pomaže da revidiraju svoje atribucije poput, primjerice: "Ako se jače potruđiš, ti to možeš." Dajući dodatne povratne informacije nakon uspjeha, poput, primjerice: "Stvarno si u tome dobra", djecu se također podučava da svoj uspjeh vide kao rezultat ne slučaja, već sposobnosti i truda. Drugi je pristup ohrabriti djecu niskog zalaganja da se manje usredotočuju na ocjene, a više na svladavanje zadatka zbog njega samoga (Ames, 1992). Korisno je i podučavanje metakognicije i samoregulacije koje može nadoknaditi nedostatke učenja u ovom području i osigurati da će se obnovljeni trud isplatiti (Borkowski i Muthukrisna, 1995).

Da bi mijenjanje (**reinterpretacija**) atribucije bila djelotvorna, najbolje je započeti je rano, prije no što djetetova gledišta o sebi postanu tako čvrsta da bi ih bilo teško promijeniti (Eccles, Wigfield i Schiefele, 1998). Još bolji pristup je prevencija naučene bespomoćnosti uz pomoć strategija sažetih u tablici Odgojna pitanja.

Zapitajte se

PONOVI TE

Na koji se način u srednjem djetinjstvu mijenja razina samopoštovanja i čime se te promjene mogu objasniti?

PRIMIJENITE

Bi li roditelji trebali promicati djetetovo samopoštovanje govoreći mu kako je "pametno" i "sjajno"? Je li štetno ako se djeca ne osjećaju dobro ni u čemu što rade? Zašto da ili zašto ne?

POVEŽITE

Koje kognitivne promjene, opisane u 9. poglavlju, podupiru prelazak na samopoimanje koje se više temelji na kompetencijama, osobinama ličnosti i socijalnoj usporedbi?

Emocionalni razvoj

Veća svijest o sebi i socijalna osjetljivost podržava emocionalni razvoj u srednjem djetinjstvu. Najveći pomaci događaju se u doživljavanju emocija samosvijesti, razumijevanja emocionalnih stanja i samoregulaciji emocija.

Emocije samosvjesnosti

U srednjem djetinjstvu emocije samosvjesnosti u koje se ubrajaju ponos i krivnja postaju jasno upravljane osobnom odgovornošću. Da bi se pojavila iskra ponosa pri novom postignuću ili krivnja pri prijestupu, više nije nužno da uz dijete bude odrasla osoba (Harter i Whitesell, 1989). Djeca, također, više ne osjećaju krivnju za svaki prijestup, kao što su to osjećala u mladoj dobi, već samo za namjerne prijestupe kao što je ignoriranje odgovornosti, varanje ili laganje (Ferguson, Steggee i Damhuis, 1991).

Ponos djecu motivira da se nose s budućim izazovima. Krivnja ih pak potiče da se ispričaju i teže k poboljšanju svojeg ponašanja. Međutim oštri, intenzivni prijekori od odraslih poput, primjerice: "Svi drugi to mogu učiniti? Zašto ne možeš i ti?", mogu dovesti do intenzivnog srama koji je (kako smo zabilježili u 8. poglavlju) osobito razoran. Dok djeca stvaraju opći osjećaj samopoštovanja, mogu pomisliti kako jedan ili dva nevažna postupka određuju čitavu vlastitu vrijednost i tako uspostavljaju neprilagođene reakcije jakog samookrivljavanja i pasivnog povlačenja ili intenzivnog bijesa prema drugima koji su sudjelovali u situacijama izazivanja srama (Ferguson i sur., 1999; Lindsay-Hartz, de Rivera i Mascolo, 1995).

Razumijevanje emocija

Školska djeca, za razliku od predškolaca, shvaćaju mentalnu aktivnost na način da su emocije skloniji objasniti referirajući se na unutarnja stanja kao što su vedre ili tužne misli nego na vanjske događaje (Flavell, Flavell i Green, 2001). Starija djeca su također svjesnija raznolikosti emocionalnih iskustava. Oko 8. godine djeca uviđaju da je istodobno moguće doživljavati više od jedne emocije, pri čemu svaka od njih može biti pozitivna ili negativna i razlikovati se po intenzitetu (Wintre i Vallance, 1994). Tako je, razmišljajući o poklonu koji je za rodendan dobio od bake, Joey rekao: "Bio sam vrlo sretan što sam nešto dobio, ali i malo tužan jer nisam dobio ono što sam želio."

Uviđanje pomiješanih emocija pomaže djeci da shvate kako ono što ljudi izražavaju ne mora odražavati njihove istinske osjećaje (Saarni, 1997). Ono također potiče svijest o emocijama samosvjesnosti. Primjerice, osmogodišnjaci i devetogodišnjaci razumiju da je ponos kombinacija dvaju izvora sreće – radosti zbog postignuća i radosti da je zna-

čajna osoba prepoznala to postignuće (Harter, 1999). Nadalje, djeca te dobi mogu pomiriti kontradiktorne znakove lica i situacije i odgonetnuti osjećaje drugih, dok se mlađa djeca oslanjaju samo na vanjske izraze emocija (Hoffner i Badzinski, 1989).

Kao i razumijevanje samoga sebe i napredak u razumijevanju emocija poduprt je kognitivnim razvojem i socijalnim iskustvima, osobito osjetljivošću odraslih na djetetove osjećaje i spremnošću da o njima razgovaraju. Ti činitelji zajedno dovode također i do porasta empatije (Richard i Kamberk-Kilicci, 1995). S približavanjem adolescenciji, napredak u zauzimanju perspektive omogućuju djeci da empatijski reagiraju ne samo na nelagodu koju drugi doživljavaju, već i na njihove opće životne uvjete (Hoffman, 2000). Dok su Joey i Lizzie zamišljali kako se osjećaju ljudi koji su kronično bolesni ili gladni i oživljavali te emocije u sebi, dio svoga džeparca dali su u dobrotvorne svrhe i pridružili su se projektima prikupljanja novca u organizaciji škole, crkve i izviđača.

Samoregulacija emocija

U srednjem djetinjstvu dolazi do velikog napretka u samoregulaciji emocija. Uspoređujući se s drugima i tražeći odobravanje vršnjaka, djeca se moraju naučiti kako se nositi s negativnim emocijama koje prijete njihovu samopoštovanju.

Do desete godine djeca imaju adaptivni skup strategija za regulaciju emocija (Kliewer, Fearnow i Miller, 1996). U situacijama u kojima imaju neku kontrolu nad ishodom (zastašujući test krajem tjedna) djeca misle kako su najbolje strategije za nošenje s njima rješavanje problema i traženje socijalne podrške. Kada su ishodi izvan njihove kontrole (dobivanje loše ocjene), djeca se odlučuju za distrakciju ili redefiniranje situacije ("Moglo je biti i gore. Bit će još testova."). U usporedbi s predškolicima školska djeca za nošenje s emocijama češće koriste unutarnje strategije, a za to je zaslužna njihova poboljšana sposobnost razmišljanja o vlastitom mišljenju i osjećajima (Brenner i Salovey, 1997).

Kada se dobro razvije samoregulacija emocija, školska djeca stječu osjećaj *emocionalne samoeffikasnosti* – osjećaj da kontroliraju svoja emocionalna iskustva (Saarni, 1999). To podupire povoljnu sliku o sebi i optimistično gledište koje djetetu omogućuje da se dalje suočava s emocionalnim izazovima.

Djeca koja imaju dobro razvijenu samoregulaciju emocija općenito su vedrog raspoloženja, empatičnija su i više se prosocijalno ponašaju, te su omiljenija među vršnjacima. Za razliku od njih, djeca s lošom samoregulacijom emocija preplavljena su negativnim emocijama, što je stanje koje interferira s prosocijalnim ponašanjem i pri-

hvaćanjem od strane vršnjaka (Eisenberg, Fabes i Losoya, 1997). Sjetite se iz prethodnih poglavlja da na samoregulaciju emocija utječu temperament i roditeljstvo. Ponovno ćemo se baviti tim temama kada budemo govorili o prihvaćanju od strane vršnjaka i o djetetovoj sposobnosti nošenja sa stresnim obiteljskim okolnostima.

Razumijevanje drugih: zauzimanje perspektive

Već smo vidjeli da srednje djetinjstvo donosi veliki napredak u **zauzimanju perspektive**, sposobnosti zamisljanja što bi drugi ljudi mogli misliti i osjećati – to su promjene koje podržavaju pojam o sebi i samopoštovanje, razumijevanje drugih i čitav niz različitih socijalnih vještina. Robert Selman je u svojem slijedu od pet stadija opisao promjene u sposobnosti zauzimanja perspektive. One se temelje na odgovorima djece i adolescenata na socijalne dileme u kojima likovi imaju različite informacije i mišljenja o nekom događaju.

Kao što je prikazano u tablici 10.1, djeca isprva imaju samo ograničenu ideju o tome što bi drugi ljudi mogli misliti i osjećati. S vremenom ona postaju svjesnija kako ljudi mogu različito interpretirati isti događaj. Uskoro ona mogu "ući u kožu drugih" i razmišljati o tome što druga osoba može misliti o svojim vlastitim mislima, osjećajima i ponašanjima. To se vidi u njihovim izjavama poput ove: "Mislila sam da ćeš ti misliti da sam se samo šalila kada sam to rekla." Konačno, ona mogu istodobno razmatrati perspektive dvoje ljudi, isprva iz pozadinskog gledišta nezainteresiranog opažača, a potom u odnosu na društvene vrijednosti. Sljedeće objašnjenje odražava tu naprednu razinu u razvoju zauzimanja perspektive: "Znam zašto je Joey u podrum sakrio mačkicu, premda je njegova mama bila protiv toga da je zadrže. On vjeruje u zaštitu životinja. Ako ostaviš mačića vani ili ga baciš na ulicu, mogao bi uginuti."

Sposobnost zauzimanja perspektive jako varira među djecom iste dobi. Individualne razlike rezultat su kognitivnog sazrijevanja, ali i iskustava tijekom kojih su odrasli i vršnjaci objašnjavali svoja gledišta i na taj način poticali dijete da zamijeti tuđe gledište (Dixon i Moore, 1990). Djeca s lošim socijalnim vještinama – osobito ona s ljutitim, agresivnim stilovima o kojima smo raspravljali u 8. poglavlju – imaju velikih poteškoća u zamišljanju tuđih misli i osjećaja. Ona često loše postupaju s odraslima i vršnjacima, ne osjećajući krivnju i žaljenje koji bi bili izazvani sviješću o tuđem gledištu. Intervencije koje pružaju vođenje i vježbanje zauzimanja perspektive korisne su za smanjivanje antisocijalnog ponašanja i povećavanja empatije i prosocijalnog ponašanja (Chalmers i Townsend, 1990; Chandler, 1973).

Tablica 10.1 Selmanovi stadiji razvoja sposobnosti zauzimanja perspektive

Stadij	Približni dobni raspon	Opis
Razina 0: Neizdiferencirano zauzimanje perspektive	3 - 6	Dijete uvida da ono i drugi mogu imati različite misli i osjećaje, ali ih često međusobno brka.
Razina 1: Zauzimanje perspektive na temelju socijalnih informacija	4 - 9	Djeca razumiju da se mogu pojaviti razlike u perspektivi jer ljudi imaju pristup različitim informacijama.
Razina 2: Zauzimanje perspektive utemeljeno na razmišljanju o sebi	7 - 12	Djeca mogu "ući u tuđu kožu" i opažati vlastite misli, osjećaje i ponašanje iz perspektive druge osobe. Ona također prepoznaju da i drugi mogu učiniti to isto.
Razina 3: Zauzimanje perspektive treće strane	10 - 15	Djeca mogu napraviti iskorak iz situacije dviju osoba i zamisliti kako njih same i drugu osobu vidi treća, neutralna strana
Razina 4: Društveno zauzimanje perspektive	14 - odrasla dob	Pojedinci razumiju kako zauzimanje perspektive neke treće strane može biti pod utjecajem jednog ili više sustava širih društvenih vrijednosti

Izvori: Selman, 1976; Selman i Byrne, 1974.

Moralni razvoj

Sjetite se iz 8. poglavlja da predškolci mnogo moralno relevantnih ponašanja pokupe učenjem po modelu i potkrepljivanjem. Do srednjeg djetinjstva imali su već dosta vremena da razmisle o svojim iskustvima i internaliziraju pravila za dobra ponašanja poput, primjerice: "Dobro je pomagati ljudima u nevolji" ili "Loše je uzeti nešto što nije tvoje". Ta promjena dovodi djecu do toga da postaju pouzdanija i nezavisnija. Djeca mogu preuzeti mnogo više odgovornosti, od opskrbe u samoposluživanju do čuvanja mlađe braće i sestara (Weisner, 1996). Naravno, taj napredak vidljiv je samo kod djece koja su imala dosljedan odgoj i uzore brižnih odraslih u svojem životu.

U 8. poglavlju također smo vidjeli da djeca ne kopiraju jednostavno svoj moral od drugih. Kako to naglašava kognitivni razvojni pristup, ona aktivno razmišljaju o dobru i zlu. Činitelji koji dovode do velikog napretka u moralnom razumijevanju tijekom srednjeg djetinjstva su sve širi socijalni svijet, sposobnost razmatranja više informacija prilikom rasuđivanja i sposobnost zauzimanja perspektive.

Učenje o pravdi putem dijeljenja s drugima

U dnevnom životu djeca često doživljavaju situacije koje podrazumijevaju **distributivnu pravdu** – uvjerenja o tome kako na pravedan način podijeliti materijalna dobra. Žučne rasprave vode se oko toga koliko tjednog džeparca treba dati braći i sestrama različite dobi, tko gdje treba sjediti u obiteljskome autu na dugom putovanju, te na koji bi se način pizza od osam dijelova trebala podijeliti između

šestero gladnih prijatelja u igri. William Damon (1977, 1988) je pratio dječji pojam distributivne pravde tijekom ranog i srednjeg djetinjstva.

Premda čak i četverogodišnjaci uviđaju važnost dijeljenja, njihovo rasuđivanje često izgleda da ide njima u korist: "Podijelio sam s njom jer da nisam, ne bi se sa mnom htjela igrati" ili "Dat ću joj malo, ali veći dio je za mene jer sam ja stariji". Ulaskom u srednje djetinjstvo, djeca izražavaju zrelije shvaćanje distributivne pravde. Njihovo rasuđivanje razvija se u tri uz dob vezana koraka:

1. *Jednakost* (5 do 6 godina). U ranijim razredima osnovne škole djeca nastoje da svaka osoba dobije jednaku količinu nečeg vrijednog, kao što je novac, red u igri ili ukusna poslastica.
2. *Zasluga* (6 do 7 godina). Nedugo potom, djeca kažu kako posebnu nagradu zaslužuje onaj tko se posebno trudio ili na neki drugi način nešto osobito dobro izveo.
3. *Dobrohotnost* (oko 8. godine). Naposljetku djeca uviđaju kako se posebno treba brinuti o onima koji su uskraćeni – primjerice, da se veći iznos može dati djetetu koje ne može samo proizvesti dovoljno ili koje nema džeparac. Starija djeca svoju osnovu fer raspodjele prilagođavaju situaciji i kada su u interakciji s nepoznatima, više se oslanjaju na jednakost, dok su dobronamjerniji kada su u interakcijama s prijateljima. (McGillcuddy-De-Lisi, Watkins i Vinchur, 1994).

Prema Damonu (1988), davanje i primanje u vršnjačkim interakcijama čini djecu osjetljivijima na tuđe perspektive, a to, zauzvrat, podržava razvoj njihovih ideja o

pravdi. Naprednije rezoniranje o distributivnoj pravdi je opet povezano s djelotvornijim rješavanjem socijalnih problema i većom spremnošću da se pomaže i dijeli s drugima (Blotner i Bearison, 1984; McNamee i Peterson, 1986).

● Promjene u razumijevanju moralnih normi i društvenih konvencija

S razvojem ideja o pravdi, djeca pojašnjavaju i povezuju moralna pravila i društvene konvencije. S vremenom njihovo razumijevanje postaje složenije i mogu uzimati u obzir sve veći broj varijabli.

Školska djeca, primjerice, razlikuju društvene konvencije s jasnom svrhom (ne smije se trčati školskim hodnikom da se ne bi ozlijedili) od onih bez očiglednog opravdanja (prekoračivanje "granične zabranjene" crte na igralištu). Ona drže kako je kršenje smislenih socijalnih konvencija bliže moralnome prijestupu (Buchanan-Barrow i Barrett, 1998). Također shvaćaju kako namjere ljudi i kontekst njihovih akcija utječe na moralne implikacije kršenja društvenih konvencija. U jednoj kanadskoj studiji djeca u dobi od 8 do 10 godina prosuđivala su kako je, zbog njezine simbolične vrijednosti, spaljivanje zastave da bi se pokazalo negodovanje prema nekoj zemlji ili potpaljivanje njome vatre za kuhanje gore od njezina slučajnog paljenja. Istodobno su desetogodišnjaci razumjeli kako je paljenje zastave oblik slobode izražavanja. Većina njih složila se kako bi to bilo prihvatljivo učiniti u nekoj nepravednoj zemlji (Helwig i Prencipe, 1999).

Djeca u zapadnjačkim i drugim kulturama koriste iste kriterije kako bi razlikovala moralna i društveno-konvencionalna pitanja (Nucci, Camino i Sapiro, 1996; Tisak, 1995). Kada je nalog pravedan i upućuje na brigu kao, primjerice, kada djeci kažemo da se prestanu tući ili da podijele bombone, školska djeca ga vide pravednim bez obzira na to tko ga je izdao – ravnatelj, nastavnik ili dijete bez autoriteta. To vrijedi čak i za korejsku djecu, čija kultura jako vrednuje pokoravanje autoritetima. Korejska djeca od 7. do 11. godine negativno procjenjuju naredbu nastavnika ili ravnatelja da učine neki nemoralni čin, kao što je krađa ili odbijanje dijeljenja s drugima – to je odgovor koji je s dobi sve učestaliji (Kim, 1998; Kim i Turiel, 1996).

Zapitajte se

PONOVI TE

Na koji se način u srednjem djetinjstvu poboljšava samoregulacija emocija? Kakve implikacije te promjene imaju za djetetovo samopoštovanje?

PRIMIJENITE

Joeyov četvrti razred je sudjelovao u akciji prikupljanja novca u dobrotvorni fond za djecu koja boluju od raka. Objasnite kako takve aktivnosti mogu potaknuti emocionalni razvoj, sposobnost zauzimanja perspektiva i moralno razumijevanje.

POVEŽITE

Opišite kako sposobnost starije djece da istodobno u obzir uzmu više informacija utječe na svaki od sljedećih pojmova: pojam o sebi, razumijevanje emocija, zauzimanje perspektive i moralno razumijevanje.

Odnosi s vršnjacima

U srednjem djetinjstvu društvo vršnjaka postaje sve važniji kontekst djetetova razvoja. Odnosi s vršnjacima, kao što smo vidjeli, doprinose razvoju sposobnosti zauzimanja perspektive i razumijevanju sebe i drugih. Sva ta nova dostignuća u razvoju, zauzvrat, unapređuju interakciju s vršnjacima, koja tijekom školske dobi postaju sve više prosocijalna. Zajedno s tom promjenom, opada učestalost agresivnosti, no pad je najveći za tjelesne napade (Tremblay, 2000). Drugi oblici agresivnosti, kao što ćemo vidjeti, ostaju jer djeca formiraju vršnjačke grupe i počinju u tim grupama razlikovati "pripadnike" i "nepripadnike".

● Vršnjačke grupe

Ako pogledate djecu u školskom dvorištu ili susjedstvu, vidjet ćete kako se često skupljaju u grupice od tri do dvanaest članova. Organizacija tih skupina s dobi se jako mijenja. Do kraja srednjeg djetinjstva djeca pokazuju snažnu želju za grupnim pripadanjem. Ona stvaraju **vršnjačke grupe**, skupine koje stvaraju jedinstvene vrijednosti i standarde ponašanja, kao i socijalnu strukturu vođa i sljedbenika. Vršnjačke grupe organiziraju se na temelju blizine (pohadanje istog razreda) i sličnosti prema spolu, etničkome porijeklu i popularnosti (Cairns, Xie i Leung, 1998).



▣ Vršnjačke se grupe prvi put stvaraju u srednjem djetinjstvu. Okupljajući se na zajedničkim aktivnostima, ove su djevojčice vjerojatno razvile društvenu strukturu voditeljice i sljedbenica.

Postupci tih neformalnih grupa dovode do "vršnjačke kulture" koja se obično sastoji od vlastitog žargona, kodeksa odijevanja i mjesta za "višenje" u slobodno vrijeme. Tako je, primjerice, Joey formirao klub s tri druga dječaka. Oni se susreću u kućici na drvetu u Joeyevu dvorištu i nose "odoru" koja se sastoji od majice, traperica i tenisica. Nazvali su se "Čopor", razvili su tajni način rukovanja i Joeya izabrali za vođu. Njihove aktivnosti uključuju usavršavanje klupske kućice, razmjenu bejzbol kartica, igranje videoigara i – jednako važno – držanje djevojčica izvan svoga društva!

Razvijajući te ekskluzivne udruge, kodeksi odijevanja i ponašanja koja one određuju šire svoje područje utjecaja. U školi djecu koja od njih odstupaju, često odbijaju. "Uvlačenje" nastavnica, nošenje majica ili cipela krive vrste i cinkanje suučenika temelj su za kritičke poglede i komentare. Ti posebni običaji povezuju vršnjake i stvaraju osjećaj grupnog identiteta. Unutar grupa djeca stječu mnoge socijalne vještine – surađivanje, vodstvo, slijedeće i lojalnost kolektivnim ciljevima. Kroz ta iskustva djeca eksperimentiraju socijalnim organizacijama i o njima uče.

Početak grupnih veza također je i vrijeme kada se i neka od "najbolje djece počinju ponašati na najgori način" (Redl, 1966). Od trećeg razreda nadalje, među djevojčicama raste odnosna agresivnost – tračanje, širenje glasina i isključivanje – jer one (zbog očekivanja vezanih uz rodnu

ulogu) izražavaju nasilnost na prikrivene, indirektno načine (Crick i Grotper, 1995). Dječaci su puno izravniji u svojem nasilju prema osobama iz "vanjskih grupa". Među malim skupinama dječaka, koji jedni drugima pružaju privremenu socijalnu podršku za ta blaga antisocijalna ponašanja, pojavljuje se otvorena agresivnost u obliku verbalnih uvreda i psina – razvlačenja toaletnog papira po tuđem dvorištu ili zvonjenje na vrata i bježanje.

Nažalost, vršnjačke grupe često usmjeravaju svoje neprijateljstvo prema vlastitim članovima, isključujući djecu koju više "ne cijene". Ti odbačeni članovi su duboko ranjeni i mnogi od njih imaju problema s uspostavljanjem novih grupnih veza. Njihova ranija ponašanja, uključujući i izraženi prezir prema autsajderima, smanjuju njihove izgleda da budu uključeni u neku drugu grupu. Da bi našli svoju grupnu pripadnost, isključena se djeca često okreću drugim vršnjacima niskog statusa (Bagwell i sur., 2001). Pridružujući se grupama djece s lošim socijalnim vještinama, ta djeca smanjuju svoje prilike da nauče socijalno kompetentno ponašanje.

Želja školskog djeteta za grupnom pripadnošću može se zadovoljiti i kroz formalne grupne veze – izviđačke organizacije, omladinske organizacije mladih iz ruralnih sredina SAD pod nazivom 4-H, vjerske grupe i druge udruge. Uključenost odraslih u te skupine drži na uzdi negativna ponašanja povezana s dječjim neformalnim vršnjačkim skupinama. Također, dok djeca rade na zajedničkim projektima i pomažu svojoj zajednici, ona napreduju u socijalnoj i moralnoj zrelosti (Killen i Nucci, 1995; Vandell i Shumow, 1999).

▣ Prijateljstvo

Dok vršnjačke grupe djeci pružaju uvid u veće društvene strukture, prijateljstvo jedan-na-jedan doprinosi razvoju povjerenja i osjetljivosti. Tijekom školske dobi prijateljstvo postaje kompleksnije i psihološki utemeljeno. Razmotrite razmišljanja ove osmogodišnjakinje:

Zašto je Shelly tvoja najbolja prijateljica? Zato što mi pomaže kada sam tužna i dijeli sa mnom stvari... Što čini Shelly tako posebnom? Znam je dugo, sjedim kraj nje i dobro sam je upoznala....Kako to da Shelly voliš više od svih drugih? Ona je najviše učinila za mene. Nikad se ne sukobljava sa mnom, nikad me ne napušta kada plačem i pomaže mi sa zadaćama... Kako postižeš da se ti nekome sviđiš?... Ako si ti dobar [prema svojim prijateljima] i oni će biti dobri prema tebi. (Damon, 1988, str. 80-81)

Kako pokazuju ovi odgovori, prijateljstvo više nije samo stvar bavljenja istim aktivnostima. Umjesto toga, ono postaje odnos uzajamnog sporazumijevanja u kojem se djeci sviđaju njihove osobne kvalitete i uzajamno si zadovoljavaju potrebe i želje. Kada se prijateljstvo jednom

uspostavi, *povjerenje* postaje njegova definirajuća značajka. Djeca školske dobi izjavljuju kako se dobro prijateljstvo temelji na dobrohotnim postupcima koji označavaju da osobe mogu računati na uzajamnu podršku. Zato starija djeca drže kako kršenje povjerenja, primjerice, nepomaganjem kada prijatelj treba pomoć, kršenjem obećanja i ogovaranjem iza leđa, znače ozbiljno ugrožavanje prijateljstva (Damon, 1977; Selman, 1980).

Zbog spomenutih značajki prijateljstva školske djece su selektivnija. Dok predškolci kažu kako imaju mnogo prijatelja, u dobi od 8 ili 9 godina djeca navode samo nekoliko dobrih prijatelja. Budući da djevojčice zahtijevaju veću bliskost nego dječaci, one su osobito isključive u svojim prijateljstvima (Markovitz, Benenson i Dolensky, 2001). Nadalje, djeca su sklona birati prijatelje slične sebi po dobi, spolu, rasi, etničkoj pripadnosti i SES-u. Prijatelji si međusobno sličie i prema osobinama ličnosti (socijalnost, agresivnost), popularnosti među vršnjacima, školskom postignuću i prosocijalnom ponašanju (Hartup, 1996). Međutim, treba imati na umu kako i značajke škole i susjedstva utječu na izbor prijatelja. Primjerice, u integriranim školama 50% učenika izvještava kako ima barem jednog bliskog prijatelja druge rase (DuBois i Hirsch, 1990).

Tijekom srednjeg djetinjstva prijateljstva ostaju dosta stabilna i većina traje nekoliko godina. Djeca kroz njih uče o važnosti emocionalnog obvezivanja. Počinju shvaćati kako bliski odnosi mogu preživjeti nesuglasice ako su prijatelji sigurni u to da jedan drugoga vole (Rose i Asher, 1999). Posljedica toga je da prijateljstvo pruža važan kontekst u kojemu djeca uče tolerirati kritiku i razrješavati razmirice.

Pa ipak, utjecaj koji prijateljstvo ima na djetetov razvoj ovisi o naravi tih prijatelja. Djeca koja u svoje prijateljstvo unose dobrotu i suosjećanje jačaju uzajamno svoje prosocijalne sklonosti. Međutim, kada se sprijatelje agresivna djeca, njihov odnos često pojačava antisocijalna ponašanja. Prijateljstva agresivnih djevojčica sadrže mnogo razmjene osobnih osjećaja, ali su puna ljubomore, sukoba i izdaje (Grotperter i Crick, 1996). Agresivni dječaci koji su prijatelji u razgovoru često spominju prisilu i napade (Dishion, Andrews i Crosby, 1995). Spomenuti nalazi indiciraju kako društveni problemi agresivne djece djeluju i unutar njihovih bliskih vršnjačkih veza. Kao što ćemo uskoro vidjeti, ta su djeca također sklona riziku od odbačivanja od šireg kruga vršnjaka.

● Prihvaćenost od strane vršnjaka

Prihvaćenost od strane vršnjaka odnosi se na dopadljivost – stupanj u kojem grupe vršnjaka poput suučeni-ka u razredu, drže dijete vrijednim socijalnim partnerom.

Ona se razlikuje od prijateljstva utoliko što ne znače uzajaman odnos. Prihvaćenost je umjesto toga jednosmjerna perspektiva koja podrazumijeva grupno gledište na pojedinca. Usprkos tome, neke socijalne vještine koje doprinose prijateljstvu također pogoduju i prihvaćanju od strane vršnjaka. Rezultat toga je da djeca koja su bolje prihvaćena imaju i više prijatelja i bolje odnose s njima (Gest, Graham-Bermann i Hartup, 2001).

Istraživači obično prihvaćenost od strane vršnjaka procjenjuju samoizvještavajućim mjerama u kojima se od djece unutar razreda traži da uzajamno evaluiraju dopadljivost drugih. Dječji odgovori upućuju na četiri različite kategorije djece: **popularnu djecu**, koja dobivaju mnogo pozitivnih glasova; **odbačenu djecu**, prema kojoj se antipatija aktivno iskazuje; **kontroverznu djecu**, koja dobivaju velik broj pozitivnih i velik broj negativnih glasova i **zanemarenu djecu**, koju rijetko biraju, bilo u pozitivnom ili u negativnom smislu. Oko dvije trećine učenika u tipičnom razredu osnovne škole spada u jednu od navedenih kategorija (Coie, Dodge i Coppotelli, 1982). Preostala jedna trećina ne dobiva ekstremne rezultate te su *prosječni* u prihvaćenosti od strane vršnjaka.

Prihvaćenost od vršnjaka moćan je prediktor psihološke prilagodbe. Odbačena djeca su posebno nesretna, otuđena, slabog uspjeha i niskog samopoštovanja. Za njih nastavnici i roditelji procjenjuju kako imaju čitav niz emocionalnih i socijalnih problema. Odbačenost od strane vršnjaka u srednjem djetinjstvu također je jako povezana s lošim školskim uspjehom, prekidom školovanja, antisocijalnim ponašanjem i delinkvencijom u adolescenciji, te s kriminalitetom u mladoj odrasloj dobi (Laird i sur., 2001; Parker i sur., 1995).

Prethodni utjecaji – djetetove značajke u kombinaciji s roditeljskim ponašanjima – mogu dobro objasniti vezu između prihvaćenosti od strane vršnjaka i prilagodbe. Školska djeca s problemima u odnosima s vršnjacima u većem broju slučajeva imaju iskustva s obiteljskim stresom povezanim s niskim prihodima, neosjetljivim odgojnim metodama i strogom disciplinom (Woodward i Fergusson, 1999). Usprkos tome, kao što ćemo vidjeti, odbačena djeca kod vršnjaka izazivaju reakcije koje doprinose njihovom nepovoljnom razvoju.

- **Odrednice prihvaćenosti od strane vršnjaka.** Što uzrokuje da je neko dijete prihvaćeno, a drugo odbijeno? Mnoštvo istraživanja otkriva kako moćnu ulogu ima socijalno ponašanje.

Popularna djeca. Premda je većina popularne djece dobro i obzirno, samo mali broj njih ima ponašanja kojima se dive zato što su dosjetljiva, ali nepoželjna. Velika većina njih su **popularna-prosocijalna djeca**, koja kombiniraju školsku i socijalnu kompetenciju. Ona su uspješna

Biologija i okolina

Nasilnici i njihove žrtve

Ako tijekom jednog školskog dana pratimo aktivnosti agresivne djece, uočiti ćemo da oni svoje neprijateljstvo usmjeravaju na određene vršnjake. Osobito destruktivan oblik interakcije je **viktimizacija vršnjaka** u kojem određena djeca postaju česte mete verbalnih i tjelesnih napada ili drugih oblika zlostavljanja. Što održava taj opetovani ciklus napada i povlačenja unutar parova djece? Istraživanja pokazuju kako većina žrtava potkrepljuje nasilnike popuštajući pred njihovim zahtjevima, plačući, zauzimajući obrambeni položaj tijela i izbjegavajući uzvratiti napad. Viktimizirani dječaci su pasivni kada se od njih očekuje aktivno ponašanje. Biološki utemeljene karakteristike – inhibirani temperament i nježna tjelesna građa – doprinose njihovu ponašanju. No, viktimizirana djeca imaju također povijest opiruće privrženosti, pretjerano nametljiv, kontrolirajući roditeljski odgoj i majčino prezaštićivanje. Takva roditeljska ponašanja potiču tjeskobu, nisko samopoštovanje i ovisnost i rezultiraju plašljivim ponašanjima koja zrače ranjivošću (Ladd i Ladd, 1998; Pepler i Craig, 2000). Oko 10% djece i adolescenata maltretiraju agresivni vršnjaci koji napadaju kako bi postigli socijalni

status (Nansl i sur, 2001). Vršnjaci očekuju da će im njihove žrtve prepuštiti poželjne objekte, pokazati znakove stresa i da neće uzvratiti nasiljem. Osim toga, djeca, osobito ona koja su agresivna, ne osjećaju veliku neugodu na pomisao da žrtvama uzrokuju bol i patnju (Pellegrini, 2002). Premda su nasilnici i žrtve najčešće dječaci, povremeno su i djevojčice te koje bombardiraju ranjivog suučenika svojom odnosnom agresivnošću (Crick i Grotpeter, 1996). Viktimizacija još od vrtića može uzrokovati čitav niz problema prilagodbe poput depresije, usamljenosti, niskog samopoštovanja, anksioznosti i izbjegavanja škole (Hawker i Boulton, 2000; Kochenderfer-Ladd i Wardrop, 2001). Agresivnost i viktimizacija nisu suprotni polovi. Mali broj ekstremnih žrtava su i agresivna djeca koja izazivaju sukobe ili se osvećuju odnosnom agresijom (Boulton i Msith, 1994; Crick i Bigbee, 1998). Možda ta djeca nesmotreno izazivaju jače vršnjake, koji ih onda nadvladaju. Među odbačenom djecom ta su djeca žrtve/nasilnici najprezrenija, a to ih stavlja u skupinu visokorizičnih za probleme prilagodbe.

Od najveće su važnosti intervencije koje mijenjaju negativne stavove viktimizirane djece prema sebi i uče ih kako na nepotkrepljujući način reagirati na napadače. Usprkos tome, ne smije se zaključiti kako su djeca žrtve kriva zato što su zlostavljana. Donošenje školskog kodeksa protiv nasilništva, angažiranje roditelja u pomoći u promjeni ponašanja kako nasilnika tako i žrtava i premještanje agresivne djece u drugi razred ili školu u velikoj mjeri mogu smanjiti vršnjačku viktimizaciju (Olweus, 1995). Drugi način da se pomogne djeci žrtvama jest da im se pomogne razviti socijalne vještine potrebne za formiranje i održavanje zadovoljavajućeg prijateljstva. Tjeskobna, povučena djeca koja imaju najboljeg prijatelja obično su bolje opremljena za opiranje napadima od strane vršnjaka. Ona pokazuju manje problema prilagodbe nego žrtve bez bliskih prijatelja (Hodges i sur., 1999).

u školi i komuniciraju s vršnjacima na načine koji odražavaju njihovu osjetljivost za tuđe potrebe, prijateljstvo i suradnju (Newcomb, Bukowski i Pattee, 1993). Za razliku od njih, skupinu **popularne-antisocijalne djece** čine većinom "grubi" dječaci koji su dobri sportaši ali loši učenici. Premda su ta djeca agresivna, njihovi vršnjaci smatraju da su oni "cool", možda zbog njihove sportske sposobnosti i domišljatih, ali devijantnih socijalnih vještina (Rodkin i sur., 2000). Mnogi od njih su djeca manjinskih etničkih skupina niskog SES-a koja su zaključila da školski ne mogu uspjeti (Stormshak i sur., 1999). Premda njihova dopadljivost može ponuditi neku vrstu zaštite od buduće neprilagođenosti, njihov loš školski uspjeh i antisocijalno ponašanje zahtijevaju intervenciju.

Odbačena djeca. Odbačena djeca iskazuju široku lepezu negativnih socijalnih ponašanja. Najveća podgrupa, **odbačena-agresivna djeca**, pokazuju visoku stopu sukoba, neprijateljstva i hiperaktivnog, nepažljivog i impulzivnog ponašanja. Ta djeca su također slaba u sposobnosti zauzimanja perspektive i regulaciji negativnih emocija. Primjerice, ona su sklona krivo interpretirati nedužna po-

našanja vršnjaka kao neprijateljska, kriviti druge za svoje socijalne poteškoće i u djelo provoditi svoju ljutnju (Coie i Dodge, 1998; Rubin i sur., 1995). Za razliku od njih **odbačena-povučena djeca** su pasivna i socijalno čudna. Ta plaha djeca preplavljena su socijalnom tjeskobom, imaju negativna očekivanja o tome kako će ih vršnjaci tretirati i vrlo ih brine hoće li ih drugi napadati i zadirkivati (Hart i sur., 2000; Ladd i Burgess, 1999). Odbačena-povučena djeca su zbog svog nespretnog, submisivnog stila interakcije, rizična za zlostavljanje od strane vršnjaka-nasilnika (pogledajte okvir Biologija i okolina).

Vršnjaci isključuju odbačenu djecu još od male škole. Posljedica toga je da odbačena djeca sve manje sudjeluju u razrednim aktivnostima, raste njihov osjećaj usamljenosti, njihova školska postignuća stagniraju i ona žele izbjeći školu (Bush i Ladd, 2001). Odbačena djeca obično imaju malo prijatelja, a ponekad i ni jednoga.

Kontroverzna i zanemarena djeca. Kontroverzna djeca, u skladu s mješovitim mišljenjima svojih vršnjaka, pokazuju i ponašanja koja su mješavina socijalno pozitivnih i negativnih ponašanja. Ona se poput odbačene-agresivne

djece ponašaju nasilno i uznemiruju druge, no katkad se također ponašaju pozitivno i prosocijalno. Premda ih neki vršnjaci ne vole, ona imaju kvalitete koje ih zaštićuju od društvene odbačenosti. Posljedica toga je da su ta djeca razmjerno sretna i zadovoljna svojim odnosima s vršnjacima (Newcomb, Bukowski i Pattee, 1993).

Konačno, možda je najčudniji nalaz da su zanemarena djeca, za koju se nekada smatralo da im treba tretman, zapravo obično dobro prilagođena. Premda se angažiraju u malo interakcija, većina njih ima socijalne vještine koje su razvijene kao u prosječne djece. Ne izvještavaju kako su naročito usamljena ili nesretna i kada to žele mogu prekinuti svoj uobičajeni obrazac igranja nasamo (Harrist i sur., 1997; Ladd i Burgess, 1999).

Zanemarena djeca nas podsjećaju kako postoje i drugi putovi k emocionalnoj dobrobiti osim putem otvorenosti i druželjubivosti. Sjetite se iz 6. poglavlja kako u Kini odrasli suzdržanu, opreznu djecu drže naprednijom u socijalnoj zrelosti od druge djece. Možda zato što je sramežljivost u skladu s kulturalnim naglašavanjem na neizdvajanju od kolektiva, ona je među kineskom djecom u dobi od 8 do 10 godina povezana s prihvaćanjem od strane vršnjaka i socijalnom kompetencijom (Chen, 2002; Chen, Rubin i Li, 1995).

• **Pomaganje odbačenoj djeci.** Postoji niz intervencija kojima se poboljšavaju odnosi s vršnjacima i psihološka prilagodba odbačene djece. Većina uključuje vođenje, modeliranje i potkrepljivanje pozitivnih socijalnih vještina kao, primjerice, kako započeti interakciju s vršnjakom, surađivati u igrama i odgovoriti drugom djetetu prijateljskim emocijama i odobravanjem. Trajni napredak u socijalnoj kompetenciji i prihvaćanju od strane vršnjaka postiže se pomoću nekoliko trening programa socijalnih vještina (Asher i Rose, 1997).

Kombiniranje treninga socijalnih vještina s drugim tretmanima povećava njihovu djelotvornost. Odbačena djeca često su loši učenici i njihovo loše školsko samopostovanje povećava negativne reakcije na nastavnike i suučenike. Intenzivno školsko mentoriranje poboljšava kako njihovo školsko postignuće tako i socijalnu prihvaćenost (O'Neil i sur., 1997).

Još jedan pristup uključuje trening sposobnosti zauzimanja perspektive i rješavanja socijalnih problema. Mnoga odbačena-agresivna djeca nesvjesna su svojih loših socijalnih vještina i ne preuzimaju odgovornost za svoje socijalne neuspjehe (Mrug, Hoza i Gerdes, 2001). Odbačena-povučena djeca, s druge strane, sklona su razvijanju pristupa naučene bespomoćnosti problemu prihvaćenosti od strane vršnjaka. Nakon opetovanih odbijanja, oni uključuju kako se nikada nikome neće svidjeti (Rubin, Bukowski i Parker, 1998). Obje vrste djece trebaju pomoć kako bi svoje probleme s vršnjacima počela pripisivati promjenjivim internalnim uzrocima.

Naposlijetku, budući da socijalno nekompetentna ponašanja odbačene djece često izvire iz loše usklađenosti između djetetova temperamenta i roditeljskog ponašanja, katkada nisu dovoljne intervencije koje se fokusiraju samo na dijete. Ako se ne promijeni kakvoća interakcije roditelja i djeteta, djeca se uskoro mogu vratiti na svoje stare obrasce ponašanja.

Rodno tipiziranje

Djetetovo razumijevanje spolnih uloga u srednjem se djetinjstvu širi, dok se njihov identitet spolne uloge (gledanje ne sebe kao razmjerno maskuline ili feminine) također mijenja. Vidjet ćemo kako se razvoj razlikuje za dječake i djevojčice, a može i značajno varirati u različitim kulturama.

● Rodno stereotipna uvjerenja

Tijekom školske dobi djeca proširuju rodno stereotipna uvjerenja koja su stekla u ranom djetinjstvu. Budući da o ljudima počinju više misliti kao o ličnostima, i neke osobine imenuju više tipičnima za jedan spol nego za drugi. Tako, primjerice, djeca drže kako su osobine "čvrst", "agresivan", "racionalan" i "dominantan" maskuline, a "nježan", "suosjećajan" i "ovisan" feminine – to je stereotipno gledanje koje stabilno jača s dobi (Serbin, Powlisha i Guliko, 1993). Djeca te razlike deriviraju opažajući razlike među spolovima i doživljavajući različit tretman od odraslih. Tako, primjerice, roditelji koriste više direktivnog govora (govore djeci što da rade) s djevojčicama, njih rjeđe ohrabruju da same donose odluke i rjeđe ih hvale za postignuća (Leaper, Anderson i Sanders, 1998; Pomeranz i Ruble, 1998).

Osnovnoškolska djeca ubrzo nakon polaska u školu otkrivaju koji su školski predmeti i područja vještina "maskulini" a koji "feminini". Djeca drže kako su čitanje, pravopis, umjetnost i glazba više za djevojčice, a matematika, tjelesni i mehaničke vještine više za dječake (Eccles, Jacobs i Harold, 1990; Jacobs i Weisz, 1994). Ti stereotipi utječu na dječje preferencije i osjećaj kompetentnosti u pojedinim predmetima. Tako se, primjerice, dječaci osjećaju kompetentniji nego djevojčice u matematici i prirodnim znanostima, dok se djevojčice osjećaju kompetentnijima od dječaka u čitanju i pravopisu – to vrijedi čak i kada se uspoređuju djeca iste razine znanja i vještina (Andre i sur., 1999; Freedman-Doan i sur., 2000). Kao što ćemo vidjeti u 11. poglavlju, ta uvjerenja u adolescenciji za mnoge mlade ljude postaju stvarnost.

Premda su djeca školske dobi svjesna mnogih stereotipa, ona imaju otvoreniji pogled na ono što muškarci i žene mogu učiniti. Tu promjenu omogućuje sposobnost fleksibilne klasifikacije. Djeca školske dobi razumiju kako

osoba može spadati u više nego jednu socijalnu kategoriju – primjerice, može biti “dječak”, a ipak se “igrati kuće” (Bigler, 1995). Međutim, priznavanje da ljudi *moгу* prelaziti spolne granice ne znači kako djeca uvijek *odobravaju* takav prelazak. Djeca i odrasli su dosta tolerantni kada djevojčice krše pravila spolnih uloga. No, kada dječaci to čine (igraju se lutkama ili oblače haljine), to se oštro osuđuje – gotovo jednako strogo kao moralni prijestup (Levy, Taylor i Gelman, 1995).

Spolni identitet i ponašanje

Spolni identiteti dječaka i djevojčica u srednjem se djetinjstvu razvijaju različitim putevima. Od trećeg do šestog razreda dječaci jačaju svoju identifikaciju s “maskulinim” osobinama ličnosti, dok identifikacija djevojčica s “femininim” osobinama opada. Djevojčice se počinju opisivati kao da imaju neke od karakteristika “drugog spola” (Serbin, Powlisha i Gulko, 1993). Te se razlike očituju i u dječjim aktivnostima. Dječaci se obično drže “maskulinih” aktivnosti, dok djevojčice eksperimentiraju širim rasponom mogućih aktivnosti. One se ne bave samo kuhanjem, ručnim radom i čuvanjem djece, nego se učlanjuju u sportske klubove, izrađuju znanstvene projekte i u dvorištu grade tvrđave.

Spomenute promjene rezultat su mješavine kognitivnih i društvenih sila. Djeca oba spola svjesna su da društvo drži kako su “maskuline” karakteristike prestižnije. Primjerice, djeca ocjenjuju “maskulina” zanimanja kao ona koja su višeg statusa nego “feminina” zanimanja (Liben, Bigler i Krogh, 2001). Utjecajne su i poruke odraslih i vršnjaka. U 8. smo poglavlju vidjeli kako se roditelji osobito brinu da se dječaci konformiraju sa svojom rodnom ulogom. “Muškobanjasta” djevojčica može izboriti svoje mjesto u aktivnostima dječaka a da ne izgubi status kod svojih ženskih vršnjakinja, no dječak koji se druži s djevojčicama vjerojatno će biti ismijavan i odbačen.

Kulturalni utjecaji na rodno tipiziranje

Premda su opisane spolne razlike tipične u zapadnim zemljama, one ne vrijede za djecu u svim dijelovima svijeta. U kulturama i subkulturama u kojima je jaz između muške i ženske spolne uloge osobito velik, djevojčice su manje sklone eksperimentirati “maskulinim” aktivnostima. Kada socijalni i ekonomski uvjeti prisiljavaju dječake da preuzmu “feminine” zadatke, njihove su ličnosti i ponašanja manje stereotipni.

Primjerice, u malom poljoprivrednom naselju u Nyan-songo u Keniji, majke po 4 do 5 sati dnevno rade u vrtovima. One brigu za malu djecu, održavanje vatre za kuhanje i pranje posuđa povjeravaju starijoj djeci. Budući da te zadatke izvršavaju djeca oba spola, djevojčice su oslobođene potpune odgovornosti za “feminine” zadatke i imaju više vremena za interakciju s vršnjacima. Njihova veća slo-

boda i nezavisnost dovode do toga da postižu više rezultate nego djevojčice iz drugih sela i plemenskih kultura na osobinama dominacije, asertivnosti i grubom načinu igranja. Nasuprot tome, odgovornosti koje za brigu o braći i sestrama preuzimaju dječaci znači da se oni često angažiraju u davanju pomoći i emocionalne podrške (Whiting i Edwards, 1988a).

Mogu li se ti rezultati uzeti kao dokaz da bi dječacima iz zapadnjačkih kultura trebalo zadavati više zadataka tipičnih za suprotni spol? Posljedice takvog postupanja nisu sasvim jasne. Istraživanja pokazuju da kada očevi imaju tradicionalna uvjerenja o rodnoj ulozi, a njihovi se sinovi angažiraju u “femininim” kućanskim poslovima, tada dječaci doživljavaju napetost u odnosima s ocem i procjenjuju sebe manje kompetentnima (McHale i sur., 1990). Dakle, da bi djeca imala neke koristi od obavljanja zadataka suprotnoga spola, potrebno je da roditeljske vrijednosti budu sukladne s njihovim ponašanjem.

Zapitajte se

PONOVI TE

Vratite se nakratko u 8. poglavlje i ponovite pojam androgenosti. Djeca kojeg od dvaju spolova imaju u srednjem djetinjstvu više androgenih osobina i zašto?

PONOVI TE

Na koji se način u srednjem djetinjstvu mijenja prijateljstvo?

PRIMIJENITE

Koje su promjene u odnosu roditelja i djeteta vjerojatno potrebne da se pomogne odbačenoj djeci?

POVEŽITE

Koristeći svoje razumijevanje atribucija, objasnite kako bi odbačena-agresivna i odbačena-povučena djeca najvjerojatnije objasnila svoj neuspjeh u postizanju prihvaćenosti od strane vršnjaka? Kako bi te atribucije mogle utjecati na njihova buduća socijalna ponašanja?

Obiteljski utjecaji

S djetetovim ulaskom u kontekste škole, vršnjaka i zajednice, odnos između roditelja i djeteta se mijenja.