

UČENIK - razvoj i učenje



UČENIK
-razvoj i učenje-



Univerzitet u Novom Sadu

Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin



Zrenjanin, 2019. godine

Autor

prof.dr Đurđa Grijak, Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin

Recenzenti

prof. dr Marija Zotović, Filozofski fakultet Novi Sad
prof.dr Ružena Šimonji-Černak, Pedagoški fakultet Sombor

Izdavač

Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin, Univerzitet u Novom Sadu

Za izdavača

prof.dr Dragica Radosav, dekan

Likovno rešenje korica

dr Aleksandar Joksimović, prof.

Lektor

Vladan Jovanović

Naslovna strana

David Grijak (8) i Danilo Grijak (6)

Tiraž

50 primeraka

Štampa

CIP - Каталогизacija у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37.015.3(075.8)
37.01:159.9(075.8)
159.922-057.87(075.8)

ГРИЈАК, Ђурђа, 1977-

Učenik [Elektronski izvor] : razvoj i učenje /Đurđa Grijak. - Zrenjanin : Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin", 2019. - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) ; 12 cm. - (Biblioteka Udžbenici / Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin", Zrenjanin ; 230)

Nasl. s naslovnog ekrana. - Tiraž 50. – Biografija autora: str. 158. - Bibliografija str. 145-154.

ISBN 978-86-7672-313-3

- a) Педагошка психологија
 - b) Педагогија – Психолошки аспект
 - c) Развојна психологија - Ученици
- COBISS.SR-ID [327679495](#)

prof.dr Đurđa Grijak

UČENIK

- razvoj i učenje -

BIBLIOTEKA

•230•

2018/2019

UDŽBENICI

Zrenjanin, 2019.

Učenik

Osoba koju podučava druga osoba.

(Oxford Dictionaries, 2018)

Razvoj

Razvoj se definiše kao proces koji obuhvata relativno trajne, kvantitativne i kvalitativne promene psihičkog života vezane za uzrast, koje mogu biti i pozitivne i negativne, osim kada su u pitanju patološke negativne promene.

(Jerković&Zotović, 2017)

Učenje

Relativno trajna promena u doživljavanju i ponašanju organizma, nastala pod dejstvom individualnog iskustva.

(Trebješanin, 2000)

PREDGOVOR

Udžbenik „Učenik – razvoj i učenje“ namenjen je studentima, budućim profesorima informatike i tehnike u osnovnim i srednjim školama, a nastao je kao rezultat mog višegodišnjeg rada sa njima.

Svako od nas ima više različitih socijalnih uloga. Neke uloge su nam nametnute, kao što je **učenik**, a druge su rezultat naših ličnih želja, interesovanja i izbora, a najčešće su to profesionalne uloge među koje je uloga **nastavnika**. Profesionalna uloga nastavnika uključuje *nastavnika kao predavača, motivatora učenika za učenje, procenjivača znanja učenika, regulatora socijalnih odnosa u razredu, partnera u afektivnoj interakciji*. Ono što je zajedničko svim ovim ulogama jeste da nastavnik treba da upozna učenike i prati njihov razvoj na naučno zasnovan i stručan način. Dakle, svaka navedena uloga nastavnika zahteva niz psiholoških znanja o učeniku i nastavi.

Značaj ovog udžbenika ogleda se u ovde priloženim *psihološkim znanjima o učeniku*, koja su potrebna svakom nastavniku. U pitanju su znanja iz dve psihološke discipline – razvojne psihologije i psihologije u obrazovanju (pedagoške psihologije). Saglasno tome udžbenik je podeljen na dva dela.

Razvojna psihologija se bavi razvojem psihičkog života, odnosno *relativno trajnim, kvantitativnim i kvalitativnim promenama psihičkog života vezane za uzrast, koje mogu biti i pozitivne i negativne*. Kako je *učenik* uloga koju dete dobija polaskom u školu (u uzrastu od 7 godina) pa nadalje, u ovom udžbeniku se obrađuju teme vezane za uzrast učenika osnovne i srednje škole, dakle od 7. do 18. godine. **Prvi deo udžbenika, „Razvoj“**, daje (budućem) nastavniku perspektivu razvoja prvih ideja i teorija o ljudskom razvoju koje su temelj naučnog i stručnog pristupa razvoju psihičkog života. Zatim su obrađeni pojedini domeni psihičkog razvoja, koji su najintenzivniji u uzrastu školskog deteta i adolescenta – kognitivni razvoj, moralni razvoj, emocionalni i socijalni razvoj. Na kraju ovog dela nalaze se teme koje približavaju specifičnosti različitih okruženja u kojima se učenik razvija – porodica i posebne porodične situacije poput razvoda, jednoroditeljske i usvojiteljske porodice, vršnjaci i škola. „Razvoj“ se završava opisom pojedinih razvojnih problema školskog deteta i adolescenta sa kojima nastavnik može da se susretne – školska fobija, bežanje od škole, poteškoće u učenju, poremećaji učenja, poremećaji ponašanja i delikvencija i toksikomanija.

Psihologija u obrazovanju (pedagoška psihologija) se bavi psihološkim problemima procesa obrazovanja i vaspitanja. Osnovna ideja savremene



nastave jeste aktivan učenik, što nastavnike orijentiše ka postignuću učenika. Specifičnost ljudske aktivnosti u odnosu na druge vrste jeste to da je ona delovanje prema unapred zamišljenim ciljevima. U kontekstu nastavnog procesa, aktivnost učenika je učenje, a cilj je uspeh u učenju. Ovde se otvara pitanje motivacije, pitanja o unutrašnjim i spoljašnjim faktorima koji određuju kako će učenik postići uspeh u učenju. **Drugi deo udžbenika, „Učenje“**, daje (budućem) nastavniku perspektivu o procesima učenja, motivima i procesu motivacije – oblicima učenja, procesima pamćenja i zaboravljanja i specifičnostima procesa (školskog) učenja, zatim o napredovanju u toku učenja, transferu učenja, pristupima učenju, kognitivnim stilovima, strategijama i načinima učenja. Procesi učenja i motivacije učenika su ključni za proces nastave i na njih nastavnik može i treba da utiče, te su u ovom delu udžbenika izložene teme za njihovo razumevanje i strategije za njihovo podsticanje.

Dakle, može se zaključiti da ovaj udžbenik pruža potrebna teorijska znanja koja će osposobiti (budućeg) nastavnika da bolje razume učenike kao ličnost u mogućim okruženjima i sa mogućim razvojnim problemima, a potom i primene ova znanja u nastavi.

Značajan doprinos za nastanak ovog udžbenika dali su studenti osnovnih i master studija studijskog programa Informatika i tehnika u obrazovanju na Tehničkom fakultetu „Mihajlo Pupin“ u Zrenjaninu. Naročito studenti generacije 2016/17: *Majstorović Milana, Vukadinović Aleksandar, Stojkov Andrej, Stanojević David, Mihajlović Filip, Zamurović Rastko, Sudarski Jovan, Nikolić Radmila, Kusalo Tamara i Karadžin Vuk* kojima se ovom prilikom zahvaljujem.

Zrenjanin, septembar 2018.

Prof.dr Đurđa Grijak



SADRŽAJ

PREDGOVOR.....	5
I DEO RAZVOJ.....	11
PRISTUPI PROUČAVANJU RAZVOJA DETETA.....	12
Prve ideje o ljudskom razvoju.....	14
Prvi teoretičari razvojne psihologije.....	15
Osnovni problemi razvojne psihologije.....	18
Studije „divlje dece“.....	20
Pitanja i zadaci.....	22
RAZVOJNE TEORIJE.....	23
Sigmund Freud: Teorija psihoseksualnog razvoja.....	24
Erik Erikson: Teorija psihosocijalnog razvoja.....	28
Uri Brofenbrenner: Teorija ekoloških istema.....	31
Džeromi Bruner: Teorija instrukcije.....	36
Teorije učenja.....	38
Evoluciona razvojna psihologija.....	42
Pitanja i zadaci.....	45
DOMENI RAZVOJA.....	46
KOGNITIVNI RAZVOJ.....	46
Žan Pijaže: Teorija kognitivnog razvoja.....	46
Lav Vigotski: Sociokulturna teorija.....	53
Pitanja i zadaci.....	57
MORALNI RAZVOJ.....	58
Žan Pijaže: Teorija moralnog razvoja.....	59
Lorenc Kolberg: Teorija moralnog razvoja.....	61
Savremeni pristupi moralnosti.....	65
Pitanja i zadaci.....	65
EMOCIONALNI RAZVOJ.....	66
Teorije emocionalnog razvoja.....	66
Afektivna vezanost.....	68
Empatija.....	70
Emocionalna regulacija.....	71
Temperament.....	73
Pitanja i zadaci.....	75
SOCIJALNI RAZVOJ.....	75
Prijateljstvo.....	78
Polni identitet.....	81
Pitanja i zadaci.....	84



SOCIJALNI KONTEKSTI RAZVOJA.....	84
Porodica.....	84
Posebne porodične situacije.....	90
Vršnjaci.....	93
Škola.....	95
Neki razvojni problemi učenika.....	96
Pitanja i zadaci.....	99
II DEO UČENJE.....	100
UČENJE.....	101
Oblici učenja.....	102
Pamćenje i zaboravljanje.....	106
Napredovanje u toku učenja.....	111
Transfer učenja.....	113
Pristupi učenju.....	115
Kognitivni stilovi.....	117
Strategije učenja.....	118
Načini učenja.....	120
Pitanja i zadaci.....	123
MOTIVACIJA ZA UČENJE.....	124
Instrinzična i ekstrinzična motivacija.....	125
Neke teorije motivacije.....	130
Strategije za podsticanje motivacije za učenje.....	142
Pitanja i zadaci.....	143
LITERATURA.....	145
DOSIJE UČENIKA.....	156
BIOGRAFIJA AUTORA.....	158





I DEO
RAZVOJ

PRISTUPI PROUČAVANJU RAZVOJA DETETA

Razvoj se definiše kao proces koji obuhvata relativno trajne, kvantitativne i kvalitativne promene psihičkog života vezane za uzrast, koje mogu biti i pozitivne i negativne, osim kada su u pitanju patološke negativne promene.

Nativizam je stanovište koje polazi od toga da je ponašanje određeno biološkim faktorima.

Empirizam je stanovište koje polazi od toga da iskustvo ispisuje prazne stranice uma na rođenju – tabula rasa.

Evolucionizam je stanovište koje se zasniva na Darwinovoj teoriji evolucije i odnosi se na održanje ponašanja različitih vrsta u cilju njihovog preživljavanja

Postoji nekoliko mogućih načina pristupa proučavanju razvoja deteta:

(a) Možemo dete da posmatramo kao celinu koja se menja kroz stadijume razvoja. Međutim, tako sam razvojni stadijum i uzrast postaju najvažniji faktori razvoja, a ne živo dete kao celina koja prolazi i menja se kroz različite faze. Ovaj pristup zanemaruje individualne razlike i ističe da su ista sva deca koja se nalaze na istom nivou razvoja.

(b) Umesto dete kao celinu, možemo da proučavamo i neki poseban proces ili aspekt njegovog razvoja kao što je socijalni razvoj, intelektualni razvoj, emocionalni razvoj i dr. Na ovaj način možemo dobro da upoznamo svaki deo razvoja deteta, ali ćemo, u tom slučaju, istovremeno dobiti dete “rasparčano” na delove koje je teško ponovo skupiti u celinu.

(c) Postoji i treći pristup koji se označava kao eksperimentalna dečija psihologija koji podrazumeva manipulaciju situacije u kojoj dete upoznaje sebe, ali i otkrivanje uloge učenja u razvoju.



Ljudski razvoj je predmet psihologije tokom poslednjih godina XIX i u prvoj polovini XX veka. U literaturi se razvoj posmatra kao celoživotni fenomen, iako je većina istraživanja ljudskog razvoja usmerena na razvoj u detinjstvu (Overtone, 2015). Tokom ovog istorijskog perioda izdvojila se **razvojna psihologija** kao posebna psihološka disciplina koja se bavi istraživanjem razvoja. Razvojna psihologija teži razumevanju i objašnjenju razvojnih procesa i obezbeđivanju optimalnog adaptivnog razvoja pojedinca. U razvojnoj psihologiji se **razvoj definiše kao proces koji obuhvata relativno trajne, kvantitativne i kvalitativne promene psihičkog života vezane za uzrast, koje mogu biti i pozitivne i negativne, osim kada su u pitanju patološke negativne promene** (Jerković&Zotović, 2017).

Razvoj se ogleda i u različitim manifestacijama ponašanja u određenom uzrastu na osnovu kojih se često izučava psihički život. Pijaže, psiholog koji je istraživao kognitivni razvoj i ponudio jednu od najznačajnijih teorija u razvojnoj psihologiji, koristio je pojmove akomodacija-asimilacija kako bi objasnio aktivnosti deteta koje su osnova njegovog razvoja, prvenstveno procese diferencijacija-integracija (Hetherington&Parke, 1979). Tako dete asimiluje informacije iz sredine i one postaju deo njega, ali je prinuđen i da se samo akomoduje zahtevima sredine što dovodi do promene u samom detetu. Ovi procesi, asimilacija-akomodacija ili diferencijacija-integracija, se javljaju na biološkom nivou i prate detetovo sazrevanje. Od momenta začeća, ćelije se umnožavaju, stvaraju tkiva i sisteme sa specijalizovanim funkcijama. Isto se dešava i na psihološkom nivou. Dete stiče iskustva, skuplja ih i kategoriše. Prve kategorije su primitivne, jer su u skladu sa biološkim razvojem. U početku postoji samo „prijatnost-neprijatnost“. Posle, dete razlikuje „ja-ne ja“, „živo-neživo“, „majka-ne majka“. U toku razvoja, ove kategorije ili diferencirani delovi detetovog iskustva, postaju složeniji i apstraktniji. Dete paralelno kategoriše iskustvo (diferencijacija) i iste kategorije uključuje u vlastiti sistem (integracija). Dakle, dete u toku svog razvoja usitni svoju sredinu i svoje iskustvo na mnogo sitnih delova, koje zatim ponovo sakupi i organizuje u potpuno novu celinu.

Razvojni procesi organizacije i reorganizacije imaju funkciju uređivanja. Poznato je da jedni stadijumi uvek prethode drugim, kao i da se određena ponašanja ispoljavaju na osnovama nekih prethodnih ponašanja. Ovakav poredak ne mora uvek biti rezultat sazrevanja, nego i rezultat prenosa iskustva. Jasno je, da ako dete ne doživi određena iskustva u toku života, ono što očekujemo da se javi u toku razvoja postaje manje važno. Ovo znamo iz



komparativnih istraživanja sprovedenih na mačkama, pacovima, šimpanzama i deci (Hetherington&Parke, 1979).

Da bi razumeli dete, moramo razumeti opšte zakone razvoja koji važe za svako ljudsko biće. Osim poznavanja ovih zakonitosti, važno je da znamo i način na koji se oni ostvaruju u samom detetu. Tako, dobro je poznato da svako dete pre ili kasnije ulazi u pubertet. Međutim, jedno normalno razvijeno dete će ući u pubertet sa 13 godina, a drugo normalno razvijeno dete će ući u pubertet u svojoj 18. godini. I, kako će ovaj momenat razvoja uticati na njihov dalji individualni razvoj? Ostaje nam da vidimo, ali u isto vreme dolazimo do zaključka da ne postoje dva ista učenika!

Prve ideje o ljudskom razvoju

Platon i *Aristotel* su prvi pisali o deci (IV vek p.n.e.). Platon je verovao da se dete rađa sa posebnim talentima i da bi cilj obrazovanja trebalo da bude njihovo isticanje i podsticanje što je u skladu sa današnjim shvatanjem o individualnim razlikama i obrazovanju. Aristotel je predložio metode posmatranja dečijeg ponašanja koje su bile preteče današnjih naučnih metoda. Vekovima posle njega u nauci se poklanjalo malo pažnje razvoju deteta, jer se dete posmatralo kao *odrasli u malom*.

Tokom doba renesanse, od XIV do XVII veka, briga za decu se povećava. Otvaraju se različite ustanove (domovi za bolesnu, izgublenu i neželjenu decu). Poseban doprinos ostvaruje *Rene Dekart (Renè Descartes)*, u XVII veku, koji je verovao da su neke ideje urođene. Time je zauzeo mesto tvorca stanovišta **nativizam**, koje polazi od toga da je ponašanje određeno biološkim faktorima. Nativizam su dalje razvijali Ruso, Darwin, Gesel.

Džon Lok (John Lock) u XVII veku sa svojom idejom o značaju iskustva razvija pristup suprotan Dekartovom nativizmu – **empirizam**. Prema ovom pristupu iskustvo ispisuje prazne stranice uma na rođenju – *tabula rasa*. Dete je pod najvećim uticajem sredine dok je sasvim malo i time se daje velik značaj ranom iskustvu. Na ovim osnovama temeljio je kasnije svoje učenje i Sigmund Frojd. Lok ističe ulogu nagrade, kazne i imitacije kao oblika socijalnog učenja i time postaje preteča bihejviorizma koji će se razviti u XX veku.

Posle Loka, u XVIII veku, francuski filozof *Žan Žak Ruso (Jean Jackues Rousseau)* je, tvrdeći da je važno detetu dati slobodu da ispolji svoje posebne talente, ponovo oživeo ideju Platona. Ruso je predložio nativistički model prema kojem se u osnovi detetovog ponašanja nalaze *urođene* ideje i procesi. Detetovo urođeno znanje naglašava njegovu urođenu dobrotu i nevinost



(plemeniti divljak) i sastoji se iz principa pravde, poštenja i osjećaja savjesti. Rusoova ideja da se normalan razvoj najbolje ogleda u slobodnoj i podržavajućoj sredini prisutna je i danas u okviru nekih drugih pojmova. Ruso je isticao ideju o “spremnosti” deteta za razvoj određenih sposobnosti i za učenje određenih veština, pri čemu instrukcija dobija na značaju tek kada dete dostigne određeni razvojni nivo. Četvorogodišnje dete možete učiti da broji, ali ono neće naučiti.

U toku XIX veka se razvija stanovište koje se naziva **evolucionizam**, a u čijoj osnovi se nalazi *teorija evolucije Čarlsa Darvina (Charles Darwin, 1809-1882)*. Darvinova osnovna ideja se odnosi na održanje ponašanja različitih vrsta u cilju njihovog preživljavanja – na primer, emocija straha ima funkciju da poveća spremnost životinje da reaguje na opasnost. Teorija evolucije je imala dve osnovne pretpostavke: da se pripadnici međusobno razlikuju po svojim karakteristikama i da svaka vrsta proizvodi više potomaka nego što sredina može da podnese, što dovodi do takmičenja. Te dve pretpostavke dovode do *prirodne selekcije*, odnosno do pojave da samo oni najспособniji pojedinci prežive u borbi za opstanak, a svoje bolje karakteristike prenose na svoju decu. Darvin je verovao da čovek vodi poreklo od životinja, a jedan od osnovnih dokaza su bile emocije za koje je Darvin smatrao da su nasleđe koje nosimo iz naše životinjske praistorije. Ovo je izazvalo interesovanje za posmatranje dece kako bi se otkrili njihovi oblici adaptivnog ponašanja i time se dobile informacije o nasledljivosti ponašanja kod ljudi. Međutim, studije ovog tipa su imale ograničenu naučnu vrednost, jer im je nedostajala objektivnost i validnost usled neadekvatnih opisa posmatranih ponašanja.

Prvi teoretičari razvojne psihologije

Stenli Hol (Stanley Hall, 1844-1924) je otac dečije psihologije - psiholog kome se pripisuje utemeljenje dečije psihologije zato što je sproveo prvo sistemsko istraživanje američke dece u prvom razredu, sa ciljem utvrđivanja vrste svakodnevnog znanja sa kojim deca počinju školovanje. Hol je smatrao da su za razumevanje normalnog dečijeg razvoja potrebne opisne informacije koje se dobijaju tehnikom upitnika. Iako su dečiji odgovori na pitanja tipa koje je godišnje doba, gde su tvoji laktovi ili odakle dolazi maslac, zanimljivi, oni nisu pružili ništa novo. Drugo istraživanje je proširio tako što je upitnike davao deci, roditeljima i učiteljima. Ispitanici su davali odgovore na specifična pitanja. Imali su i mogućnost da opišu neke anegdote koje bi mogle da daju više informacija o dečijem razvoju. Međutim, na kraju je Hol ostao sa gomilom



odgovora koje je bilo teško interpretirati zato što istraživanje nije bilo dobro pripremljeno i zato što su ispitanici pristupali pitanjima na različite načine. Iako se sa današnje perspektive ova istraživanja ocenjuju kao naivna i loše organizovana, upravo ona su razvila značajan entuzijazam naučne javnosti i pokrenula oblast proučavanja deteta u okviru psihologije. U prvi plan su stavljene empirijske studije deteta koje su bile izložene povećanoj kritičkoj evaluaciji.

U njegovom teorijskom domenu zanimljivi su stadijumi koje je definisao na osnovu stanovišta da je "ontogeneza rekapitulacija filogeneze", odnosno da se u razvoju pojedinca ponavlja, u kratkim crtama, evolucija ljudske vrste. Proučavanje dečijeg razvoja nazvao je *genetička psihologija* čime označava istraživanje razvoja od njegove geneze ili najranijih početaka. Svaki stadijum predstavlja rekapitulaciju razvoja vrste: uzrast od rođenja do 4. godine je *evolutivna faza životinje*; uzrast od 4-8. godina je *evolutivna faza kulture lova i ribolova*; uzrast od 8-12. godine je *evolutivna faza primitivne (plemenske) ljudske kulture*; uzrast od 12-25. godine je *evolutivna faza idealizma XVIII veka*; uzrast od 25. godine nadalje je *evolutivna faza savremene civilizacije*.

Hol je imao mnoga interesovanja i bio je pionir u mnogim psihološkim oblastima. Uzevši u obzir njegov celokupan rad, najveći doprinos dao je upravo dečijoj psihologiji. Postavio je nov ugao gledanja na dete - proučavanje deteta kao deteta i zbog samog deteta. Smatrao je da je detetov razvoj pod strogom kontrolom bioloških faktora, a za vaspitanje je govorio da roditelj ne treba da brine u vezi sa detetovim lošim ponašanjem, jer će dete to ponašanje prerasti.

Alfred Bine (Alfred Binet, 1884-1911) - Konstruisao je zajedno s Simonom prvi test inteligencije (1905) – Bine-Simonova skala - radi selekcije inteligentne i potencijalno uspešne od mentalno retardirane dece. Naglašavao je naučni pristup u psihološkim istraživanjima i korišćenje eksperimenta.

Halov učenik, američki psiholog *Arnold Gesel (Arnold Gessel, 1880-1961)* prihvatio je ideju da razvoj određuju biološki faktori. Biološki faktori određuju predvidiv redosled razvoja određenih sposobnosti – faze motornog razvoja su puzanje, sedenje, stajanje, hodanje. Sredina ima samo indirektnu ulogu u razvoju i to tako što određuje uzrast za razvoj određenih veština, ali ne i norme. Gesel je terminom *sazrevanje* odredio složene biološke mehanizme koji usmeravaju razvoj. Na osnovama svog rada je definisao statističke norme kao neku vrstu razvojnog rasporeda po kojem sva deca



ispoljavaju određene oblike ponašanja i uzrast na kojem se svako ponašanje normalno javlja. Smatrao je da vaspitanje i obrazovanje moraju poštovati prirodni raspored sposobnosti i veština, interese i lične stilove učenja svakog deteta.

Gesel je otišao korak dalje u tadašnjoj psihologiji, definišući metode posmatranja razvoja ljudskog ponašanja od rođenja do adolescencije. Uveo je u psihologiju tehniku snimanja dečijeg ponašanja filmskom kamerom. Razvio je jednosmerno staklo i konstruisao fotografsku kupolu koja je omogućavala posmatranje iz različitih uglova deteta u njoj, a da se ono ne uznemirava. Geselovi rani radovi su obuhvatali istraživanja mentalne retardacije kod dece, međutim ubrzo je shvatio da je neophodno razumevanje normalnog razvoja kako bi se razumeo abnormalni razvoj.

U svom istraživanju je prvo posmatrao predškolsku decu, da bi kasnije proširio uzorak na uzrast od 5 do 10 godina, a potom i od 10 do 16 godine. Na osnovu dobijenih podataka, Gesel je zaključio da su mentalni i fizički razvoj novorođenčeta, predškolskog deteta i adolescenta međusobno uporedivi i paralelni procesi. Rezultati njegovog istraživanja su upotrebljeni za kreiranje skale Geselovih razvojnih stadijuma koja se može primeniti na decu uzrasta između četiri nedelje i 6 godina. Skala uključuje kvalitativne i kvantitativne odgovore na standardizovane materijale i situacije. Skalom su obuhvaćeni motorni i govorni razvoj, ponašanja prilagođavanja i socijalno ponašanje. Rezultati su izraženi prvo kao razvojni uzrast (developmental age – DA), koji se, zatim, pretvara u razvojni koeficijent (developmental quotient – DQ) koji predstavlja deo normalnog razvoja, prisutnog na bilo kom uzrastu. Mogu se dobiti različiti razvojni koeficijenti za svaku pojedinačnu funkciju koja je obuhvaćena skalom.

Iako se razvojni koeficijent više ne koristi kao valjana mera intelektualnog razvoja (osim na Geselovom Institutu), Gesel je ostvario veliki doprinos razvojnim istraživanjima uvođenjem tehnika posmatranja i merenja ponašanja. I pored snažnog metodološkog uticaja, ostvario je slab teorijski uticaj, a glavna zamerka Geselovoj teoriji je u tome što se u njoj zanemaruje uticaj individualnih i kulturnih razlika na razvoj.

U vreme procvata opservacionih (observare = posmatrati) studija, bilo je i teoretičara koji su pisali o ulozi sredine u dečijem razvoju i ponašanju.

Američki psiholog *Džon Votson (John Watson, 1878-1958)* je isticao ulogu sredine u oblikovanju dečijeg razvoja. Njegove ideje su pripadale **bihejviorizmu**, psihološkom pravcu koji je bio značajan za istraživanja dečijeg razvoja '50-tih godina XX veka. Bihejvioristi su isticali ulogu



sredinskih varijabli, potpuno negirajući ulogu bioloških varijabli za razvoj. Osnovne pretpostavke da je um novorođenčeta *prazan papir* ili *tabula rasa*, da su sva ponašanja određena događajima u sredini i da su razlike među decom rezultat faktora sredine preuzeli su od Loka. Bihevioristi su podsticali eksperimentalne studije i bili odgovorni za vodeće mesto dečije psihologije u okviru psihologije.

Osnovni problemi razvojne psihologije

Razvojna psihologija se kroz istoriju bavila mnogim problemima. Najznačajniji problemi, koji su i danas teme brojnih rasprava među razvojnim psiholozima, polaze od sledećih pitanja:

1. Da li je veći uticaj nasleđa ili sredine na razvoj?

Rasprave oko značaja doprinosa nasleđa i sredine je jedan od najstarijih problema i u filozofiji i u psihologiji. Filozofi poput Platona i Dekarta su podržavali stanovište da su neke ideje urođene. S druge strane, mislioci poput Loka su isticali pojam *tabula rasa*, utemeljenog na verovanju da je um prazan papir na rođenju koji ispisuje naše iskustvo u toku života.

Danas, većina psihologa veruje da zapravo interakcija između ove dve sile podstiče razvoj, a stepen izraženosti jedne ili druge sile zavisi od samog pojedinca i uslova u kojima živi.

Dobar primer su jednojajčani blizanci koji su od rođenja vaspitavani u različitim sredinama. Neki parovi blizanaca razvijaju slične karakteristike ličnosti, kognitivne i socijalne sposobnosti, dok se drugi parovi razvijaju u međusobno različite odrasle osobe. Isto tako, deca koja nisu blizanci odrastaju u istim sredinama i mogu, a ne moraju, da razviju slične karakteristike ličnosti i slične sposobnosti.

Neki istraživači, i pored svoje interakcionističke filozofije, tvrde da neki oblici ponašanja ostaju isključivo biološki određeni. Drugi smatraju da su ista ponašanja rezultat sredinskih faktora.

U situaciji kada dete u vrtiću udari svog vršnjaka koji mu je upravo uzeo igračku različiti psiholozi će različito tumačiti detetovo ponašanje. Jedni će videti u detetovom ponašanju prirodnu agresivnu reakciju na frustraciju. Drugi



psiholozi će verovati da je isto ponašanje dete naučilo kroz posmatranje i interakciju sa drugim osobama.

2. Da li se razvoj odvija kontinuirano ili se promene javljaju periodično, na stadijumima razvoja?

U osnovi rasprave o problemu kontinuiteta i diskontinuiteta nalazi se pitanje da li se promene javljaju lagano u toku vremena (kontinuirani razvoj) ili kroz nekoliko pripremnih koraka na određenom uzrastu (diskontinuirani razvoj)?

Pristalice kontinuiranog razvoja posmatraju promene kao kvantitet – dete će sa uzrastom ispoljavati više od neke sposobnosti. Drugi teoretičari, pristalice ideje o diskontinuiranom razvoju, definišu niz uzastopnih stadijuma, gde svaki stadijum rezultira u bar jednom zadatku koji pojedinac mora da ispuni pre nego što pređe na sledeći stadijum.

Razvojne teorije stadijuma (psihoanalitičke i kognitivne teorije) smatraju da razvoj pojedinca prolazi kroz *kritične periode* koji označavaju vreme povećane osetljivosti pojedinih aspekata razvoja. Na primer, rano detinjstvo, do 5. godine, predstavlja kritični period za razvoj jezika. Odraslima je veoma teško, nekad i nemoguće, da usvoje drugi jezik dok mala deca koja odrastaju u dvojezičnim porodicama lako usvajaju drugi jezik.

3. Da li veći uticaj na razvoj ima rano ili kasno iskustvo?

Još jedna važna tema koja se obrađuje u razvojnoj psihologiji uključuje pitanje značaja ranog iskustva nasuprot iskustva koje se javlja u toku života. Psihoanalitičari se fokusiraju na događaje koji se javljaju u toku ranog detinjstva. Prema Frojdu, najveći deo osobina ličnosti se u potpunosti razvije do pete godine života. Ako je zaista tako, onda se oni koji su iskusili zanemarivanje ili zlostavljanje u toku detinjstva možda nikad neće normalno prilagoditi i razviti. Drugi istraživači su zaključili da događaji u detinjstvu ne moraju da oblikuju ponašanje u toku života. Svako iskustvo koje osoba u toku života doživi na određen način oblikuje njegovu ličnost i ponašanje.

4. Normativni ili idiografski razvoj

Problem normativnog i idiografskog razvoja se u okviru razvojne psihologije više tiče istraživačke orijentacije razvoja.

Normativna istraživanja su zasnovana na biološkom shvatanju razvoja. Dobar primer je Gessel, i u manjoj meri Pijaže. Prema tim teoretičarima, razvoj je predvidiv, rukovođen unutrašnjim biološkim procesima i imun na



sredinske faktore. Zato se može reći da se normativni razvoj odnosi na *prosečno dete*. Normativna istraživanja imaju za cilj prepoznavanje i opisivanje normalnog razvoja i određivanja opštih zakona razvoja, odnosno određivanje onih oblika ponašanja i razvoja zajedničkih za svu decu. Idiografska istraživanja su zasnovana na shvatanju koje ističe značaj sredine na razvoj pojedinačnog deteta. Iako se ne osporava značaj genetike za individualne razlike, prednost se daje sredinskim i iskustvenim procesima koji oblikuju decu u jedinstvene pojedince. Idiografska istraživanja se koriste i sa ciljem istraživanja razvoja kao posledice različitih aspekata kulture.

5. Abnormalno ponašanje nasuprot individualnim razlikama

Kako bi se lakše uočilo odstupanje od normalnog razvoja teoretičari su definisali razvojne krivulje. Razvojne krivulje određuju tačke uzrasta na kojima se javljaju određene sposobnosti i veštine, čime se stvaraju uslovi za brigu ako dete zaostane u odnosu na razvojnu normu.

Studije "divlje dece"

Jedna od perspektiva u proučavanju uticaja nasleđa i sredine je perspektiva dece koja su odrasla van civilizacije. Ako tzv. "divlja deca" mogu da nauče da govore, onda je to verovatno dokaz tvrdnjama da je sredina važna za usvajanje jezika. A ako ne mogu da nauče da govore, onda pristalice presudnog značaja nasleđa dobijaju dokaz za svoje tvrdnje.

Genie je pseudonim za devojčicu koju su 12 godina držali u izolaciji u sobi. Otac je smatrao da je mentalno retardirana i zato ju je zaključao u sobu i vezao joj ruke i noge za kolenku. Otac je Genie, njenog starijeg brata i slepu majku kažnjavao za svaki zvuk koji devojčica napravi. Oslobođena je 1970. godine, kada je imala 13 godina i tada joj je utvrđen najteži oblik zanemarivanja. Na prvim testiranjima mentalnog uzrasta u bolnici ostvarila je rezultat 13. mesečne bebe. Rečnik joj je obuhvatao 15-20 reči, nije imala facijalne ekspresije emocija, motoričke sposobnosti su joj bile slabe. Napredak je bio vidljiv i već tokom prve godine su ispitivanja pokazala da je u nekim oblastima njen mentalni uzrast bio na nivou između 1. i 3. godine, u nekim oko 5. godine, a u nekim oblastima na nivou njenog kalendarskog uzrasta od 13 godina. Genie je imala veoma dobro razvijenu neverbalnu komunikaciju sa poznatim i nepoznatim ljudima. Tokom godina je Genie pohađala škole za mentalno retardirane. Sa 18. godina je smeštena u dom za mentalno retardirane gde je ostala do kraja.



Divljev Petra su otkrili 1724. godine u blizini jednog malog grada u Nemačkoj, imao je 12 godina, tamnu kožu i tamnu kosu, trčao je naokolo i nije puštao glasa. Nakon boravka u bolnici, živio je nekoliko meseci sa jednim krojačem, da bi ga sam kralj Engleske, Džordž I doveo kod sebe u dvorac. Mnogi su pokušavali da ga nauče da govori kako bi čuli nešto o njegovom prethodnom životu, međutim nisu uspjeli. Sluh mu je bio dobar, ali izgovor je bio sličniji brbljanju (fazi u razvoju govora) nego govoru. Nije znao kako da odgovara na postavljena pitanja, a ni pamćenje mu nije bilo dobro. Najbolji su mu bili životinjski instinkti. Na osnovu ovog, teško je zaključiti da li je Petar bio sposoban za usvajanje jezika. Neki su čak tvrdili da je Petar mentalno retardiran. U svakom slučaju, nema mnogo podataka u vezi tehnika koje su korišćenje u radu s njim.

Viktor je pronađen 1799. godine go u šumama Francuske dok je tražio korenje za hranu. Našli su ga sportisti i odveli u obližnji gradić gde je počeo da živi sa jednom udovicom. Nakon nedelju dana je pobegao, ali se kasnije dobrovoljno vratio u civilizaciju. Posle je odveden u Pariz gde je predat dr Itardu da ga socijalizuje. Doktor je postavio pet ciljeva, od kojih je glavni bio da Viktor nauči govor metodom imitacije. Doktor Itard je primetio da se sluh Viktora razlikuje od sluha normalno socijalizovanih ljudi – reagovao je na krckanje oraha, na okretanje ključa u bravi, ali nije reagovao kada se upali vatra pored njegove glave. Verovatno je reagovao na ono što je bilo značajno za njegove potrebe u divljini. Oni koji su prvi put videli Viktora sumnjali su da je njegov jezik nenormalno povezan za nepce, dok je doktor Itard sumnjao na deformitet larinksa. Vremenom je Viktor naučio da izgovara reči poput “mleko”, “o, moj Bože” koje je njegova dadilja često koristila. Činilo se da Viktor razume govor iako nije mogao da govori. Odgovarao je na zahteve poput “dodaj mi čašu vode” i mogao je da sedne za sto kad mu se kaže. Itard je pokušao da Viktora nauči da izgovara samoglasnike, ali je dečakova pažnja bila kratka i to je često dovodilo do suza.

Kamala i Amala su „vučija deca“, otkrivena 1920. godine u džungli Indije. One su živеле sa porodicom vukova i pronađene su u pećini. Starija Kamala je imala osam godina, a mlađa Amala oko godinu i po kad su ih našli. Kad god bi neko pokušao da se poigra sa njima, devojčice su to odbijale i uplašeno počinjale da reže i da pokazuju zube. Ubrzo su obe obolele od dizenterije i dijareje. Amala je umrla. Kamala nije htela da napusti telo svoje sestre, pa su je na silu morali udaljiti od kovčega. Nakon Amaline smrti, Kamala je uspela do izvesne mere da nauči da stoji, hoda i trči. Nakon pet godina provedenih u sirotištu, Kamala je naučila da izgovara oko 30 reči.



Znala je da imenuje objekte, ali nikad nije spontano koristila reči. Dve godine kasnije, naučila je još reči, ali nije bilo nikakvog drugog napretka u psihičkom razvoju. Godine 1929. Kamala se razbolela i umrla.

Pitanja i zadaci:

1. *Definišite pojam razvoja.*
 2. *Ko su bili prvi teoretičari psihičkog razvoja deteta?*
 3. *Koja su osnovna stanovišta o psihičkom razvoju deteta, njihove ideje i predstavnici?*
 4. *Ko i kada je konstruisao prvi test inteligencije?*
 5. *Koji je najbolji argument teze da interakcija između nasleđa i sredine podstiče razvoj?*
 6. *Kako pristalice diskontinuiranog razvoja objašnjavaju psihički razvoj čoveka?*
 7. *Da li veći uticaj na razvoj ima rano ili kasno iskustvo?*
 8. *U čemu su razlike između normativnog i idiografskog pristupa razvoju.*
 9. *Šta su razvojne krivulje? Čemu one služe?*
 10. *Na primeru „divljeg deteta“ objasnite probleme razvojne psihologije.*
-



RAZVOJNE TEORIJE

Sigmund Frojd: Teorija psihoseksualnog razvoja

Erik Erikson: Teorija psihosocijalnog razvoja

Uri Bronfenbrenner: Teorija ekoloških sistema

Džeromi Bruner: Teorija instrukcije

Teorije učenja

Evoluciona razvojna psihologija

Teorije su sistematska objašnjenja različitih fenomena i pojava. Hipoteze (osnovne i specifične) predstavljaju probna objašnjenja, a teorije proizilaze iz hipoteza. Svaka teorija ima i svoj jezik (pojmove i definicije), metode i tehnike istraživanja (Fajgelj, 2004). Razvojne teorije kroz metafore, modele ili formule omogućuju razumevanje i predviđanje razvojnih procesa, i kako će se razvoj odvijati u određenim okolnostima (Overtone, 2015). Nijedna teorija ne nudi savršeno objašnjenje ili model realnosti i zato mnogi razvojni psiholozi koriste više od jedne teorije za određivanje vlastitog stanovišta u odnosu na razvoj deteta.

Teorija ima praktičnu vrednost zato što može da bude od velikog značaja da roditelj, vaspitač, nastavnik, socijalni radnik, psiholog ili neko drugi donese ispravnu odluku koja će se odraziti na detetov život.

Prema psihoanalitičkom stanovištu, rano iskustvo utiče na ličnost u toku života i neki psihološki problemi koji se javljaju u odraslom dobu mogu da imaju poreklo u teškim i traumatičnim iskustvima u detinjstvu. Drugi faktor razvoja su nesvesne, nagonske potrebe. Neke od ovih potreba su seksualne ili agresivne prirode i njihovo svesno neprihvatanje daje im snagu da deluju iz nesvesnog. Psihoanalitička teorija je proizašla iz radova Sigmunda Frojda. Među naslednicima Frojda, teorija Erika Eriksona ostaje, verovatno, najpoznatija.



Sigmund Frojd: Teorija psihoseksualnog razvoja

U osnovi teorije Sigmunda Frojda (*Sigmund Freud, 1856 – 1939*) je koncept da zdrava ličnost zahteva zadovoljenje nagonskih potreba, pri čemu on zauzima interakcionističko gledište i jasno integriše biološke i sredinske faktore.

Prema Frojdu, **strukturu ličnosti** čine *Id, Ego* i *Superego*. *Id* je izvor nagona i svega što je animalno, impulsivno, iracionalno i narcističko kod čoveka. To je najprimitivnija struktura ličnosti koja je urođena i koja sadrži svu psihološku energiju pojedinca. *Id* deluje prema *načelu zadovoljstva* što znači da želi odmah zadovoljenje svojih želja. *Id* ne poznaje nikakva pravila niti ograničenja, niti razlike između realnosti i nerealnosti, stvarnosti i mašte, subjektivnosti i objektivnosti, a ne poznaje ni strah, pa deluje bez obzira na posledice svojih akcija i njegova želja je njegova jedina realnost. Međutim, *Id* postaje nesposoban da zadovolji potrebe organizma i održi ga u životu. Zato se mora razviti druga struktura – *Ego*.

Ego se razvija tokom prve godine života, racionalan je i izvor je intelektualnih funkcija. *Ego* predstavlja izvršni organ ličnosti, jer reguliše sve puteve prema akciji. Da bi to mogao, *Ego* mora biti u stanju da izdrži određeni stepen napetosti i da ima određenu snagu i integritet kako bi izdržao stalni sukob između sebičnih i iracionalnih zahteva *Ida*, realnosti i *Superega*. *Ego* deluje prema *načelu realnosti* čiji je cilj da napetost u organizmu, stvorenu porastom instinktivne aktivnosti, očuva sve dok ne nađe realan objekat koji će omogućiti realno zadovoljenje nekog nagona.

Superego se razvija poslednji, između 3. i 6. godine, i predstavlja unutrašnjeg predstavnika društvenog morala. *Superego* se brine da je ponašanje pojedinca u skladu sa moralnim, odnosno društvenim pravilima koja je stekao u toku procesa socijalizacije. *Superego* je potpuno razvijen kada su razvijeni savest (unutrašnji predstavnik socijalnih zabrani i kazni) i ego-ideal (unutrašnji predstavnik socijalnih dozvola i pohvala) pojedinca, kada može potpuno zameniti roditelje, kada je u stanju da reguliše ponašanje i kada se razvije samokontrola ponašanja. *Superego* deluje prema *načelu ideala* što znači da teži idealnom i zato se sukobljava sa *Idom*, *Egom* i sa realnošću.

Kod zdravih ličnosti, između *Ida*, *Ega* i *Superega* postoji ravnoteža. To znači da *Ego* može zadovoljiti zahteve *Ida*, *Superega* i realnosti.

Id
Ego
Super ego



Međutim, ponekad Ego ne može zadovoljiti pojedinu stranu, pa može doći do napetosti.

Psihoseksualni razvoj

Frojd je verovao da se ličnost razvija kroz niz stadijuma u detinjstvu u toku kojih se energija zadovoljstva Ida fokusira na erogene zone. Ta psihoseksualna energija, *libido*, opisuje se kao pokretač ponašanja. Ako se svaki stadijum završi uspešno, rezultat je zdrava ličnost (Tabela 1.1). Ako se neke teme ne završe na određenim stadijumima, javljaju se *fiksacije libida*, što podrazumeva da ličnost ostaje na istom stadijumu psihoseksualnog razvoja dok se konflikt ne reši (odrasla osoba koja je fiksirana u oralnom stadijumu razvoja može da bude zavisna od drugih i može tražiti oralnu stimulaciju kroz hranu, piće i cigarete).

Psihoseksualni razvoj se odvija kroz četiri stadijuma i završava se sa dostizanjem odrasle seksualnosti. Stadijumi su: *oralni, analni, falusni, latentni, genitalni*.

U toku **oralnog stadijuma** (od rođenja do 18. meseca) libido je smešten u ustima i refleks sisanja je osnovni izvor telesnog zadovoljstva deteta. Pošto je dete potpuno zavisno od odraslih ono razvija i osećaj poverenja i sigurnosti kroz oralnu stimulaciju. Frojd je verovao da u ovoj fazi najvažniji uticaj ima to kako je i koliko dugo dete dojeno i kako je navikavano na čvrstu hranu. Osnovni konflikt u ovom stadijumu je da dete bude sve manje zavisno od odraslih. Ako se ne reši ovaj konflikt, dete će u kasnijim godinama imati problema sa zavisnošću od drugih ili sa agresivnošću. Fiksacija na oralnom stadijumu može da se ogleda i u problemima sa pićem, hranom, cigaretama ili grickanjem noktiju.

Frojd je verovao da je tokom **analnog stadijuma** (od 18. meseca do 3. godine) libido usmeren na sticanje higijenskih navika. Osnovni konflikt se odnosi na navikavanje na čistoću. Razvijanjem ove kontrole stiže se osećaj ispunjenosti i nezavisnosti. Uspeh se ogleda u sticanju nezavisnosti u odnosu na roditeljski pristup navikavanju deteta čistoći. Frojd je verovao da pozitivna iskustva u toku analnog stadijuma doprinose osećaju kompetentnosti,

Libido
Fiksacija
Oralni stadijum
Analni stadijum
Falusni stadijum
Latentni stadijum
Genitalni stadijum



produktivnosti i kreativnosti u odraslom dobu. Međutim, ne pružaju svi roditelji detetu podršku koja mu je potrebna u ovom stadijumu. Neki kažnjavaju, ponižavaju ili se trude da postide dete ako ne uspe da kontroliše potrebu. Kao rezultat ovakvog roditeljskog ponašanja može da se razvije ili impulsivna ili rigidna osoba.

U **falusnom stadijumu** (od 3. do 5. godine) libido je koncentrisan na genitalije. Dete telesno zadovoljstvo postiže direktnim istraživanjem polnih organa, a polako otkriva i razlike između polova. Frojd je verovao i da dečaci na ovom stadijumu počinju da gledaju na oca kao rivala u odnosu na majku, njenu pažnju. *Edipov kompleks* predstavlja želju dečaka da zameni mesto oca pored majke i da majka bude samo njegova. Dečak se boji da će ga otac kazniti zbog takvih želja što Frojd označava kao *kastracioni strah*. Pojam *Elektrinog kompleksa* označava ista osećanja kod devojčic. Ona se opisuju kao zavist u pogledu muških genitalija. Vremenom dete počinje da se identifikuje sa roditeljem istog pola. Ista osećanja dete može da reši potiskivanjem svojih želja u nesvesno i time se brišu sećanja na postojeća osećanja.

U **latentnom stadijumu** (od 6. do 12. godine) libido je potisnut i blokiran. Ovom mirnom periodu doprinosi i razvoj ega i superega. Sam stadijum vremenski se poklapa sa polaskom u školu, kada je dete zainteresovano za vršnjake. Period latencije je period istraživanja. Seksualna energija je prisutna, ali je usmerena na intelektualne i socijalne sposobnosti. Zato se kaže da je latentni stadijum važan za razvoj socijalnih i komunikacionih veština, kao i za razvoj samopouzdanja.

Libido se ponovo aktivira u pubertetu na **genitalnom stadijumu** razvoja. Na ovom stadijumu pojedinac razvija interesovanje za osobe suprotnog pola. Koliko je ranije pažnja pojedinca bila usmerena na individualne potrebe, sada se javlja zainteresovanost i za potrebe drugih ljudi. Ako su prethodni stadijumi uspešno završeni, u genitalnom stadijumu bi osoba trebala biti uravnotežena, smirena i brižna.

Kritike teorije psihoseksualnog razvoja

Frojdova teorija psihoseksualnog razvoja je kontroverzna teorija, koja i danas izaziva kritike. Osnovne kritike svode se na sledeće:

- teorija se skoro u potpunosti odnosi na razvoj muškarca, uz retko osvrtanje na psihoseksualni razvoj žene;



- teoriju je teško podvrgnuti naučnoj proveru. pojmove kao što je „libido” je nije moguće izmeriti i kvantitativno prikazati, niti je moguće proveriti;
- predviđanje budućih događaja na osnovu teorije je suviše rizično, neosnovano, jer kako možemo biti sigurni da je neko ponašanje odrasle osobe posledica baš određenog iskustva u detinjstvu. previše je dugo vreme između uzroka i posledice da bi se mogla pretpostaviti povezanost između njih;
- frejdova teorija je zasnovana na studijama slučaja, a ne na empirijskim podacima. pri tome, frejd je teoriju razvio na podacima dobijenim od njegovih odraslih pacijenata, a ne na podacima dobijenim posmatranjem i istraživanjem dece.

Tabela 1.1 Teorija psihoseksualnog razvoja

Uzrast	Stadijum	Zadatak	Pozitivan ishod	Fiksacija
0-18. m.	Oralni	Sticanje nezavisnosti u odnosu sa odraslima.	Poverenje u druge ljude.	Verbalna agresivnost, zavisnost od drugih ili od pića, hrane, cigareta.
18. m.-3. g.	Analni	Sticanje higijenskih navika.	Osećaj kompetentnosti, produktivnosti, kreativnosti, samokontrole.	Impulsivnost, rigidnost.
3-5. g.	Falusni	Otkrivanje razlika između polova. – Edipov /Elektrin kompleks	Identifikacija sa roditeljem istog pola.	Teškoće u uspostavljanju i održavanju intimnih odnosa.
6-12. g.	Latentni	Razvoj intelektualnih i socijalnih sposobnosti	Intelektulna i socijalna kompetentnost.	-
Od 12. godine	Genitalni	Razvoj intimnih odnosa.	Uravnoteženost, smirenost, brižnost.	Teškoće u intimnim i seksualnim odnosima-



Erik Erikson: Teorija psihosocijalnog razvoja

Erik Erikson (*Erik Erikson, 1902 – 1994*), američki psihoanalitičar, ponudio je teoriju stadijuma psihosocijalnog razvoja ličnosti, koja, u odnosu na Frojđovu teoriju, daje veći značaj sredinskim faktorima iz porodice. Opisujući razvoj zdrave ličnosti, Erikson pridaje veliki značaj *razvojnim krizama*. Za objašnjenje razvoja, Erikson navodi dva osnovna principa (Vlajković, 2005):

- sve što se razvija ima svoj plan i svaki deo ima jedinstven uticaj u određenom periodu razvoja;
- razvoj svake sposobnosti mora biti adekvatno uvremenjen, jer pojava nove sposobnosti uvek može da ugrozi sposobnost koja se ranije javila, stvara se kriza iz koje postoje dva izlaza – dobar i loš.

Osnovni elemenat psihosocijalne teorije stadijuma je razvoj *identiteta*. Identitet je slika o sebi koja se razvija kroz socijalne interakcije. Prema Eriksonu, identitet predstavlja okosnicu vitalnog, zdravog i zrelog ponašanja i stalno se menja pod uticajem novih iskustava i informacija koje stičemo kroz svakodnevne odnose sa drugim ljudima. Drugi elemenat psihosocijalne teorije je *osećaj kompetencije* koji pozitivno utiče na ponašanje. Svaki stadijum Eriksonove teorije rezultira u određenoj kompetenciji. Ako se stadijum završi uspešno, osoba stiče osećaj svrsishodnosti. Ako se stadijum ne završi uspešno, osoba stiče osećaj neadekvatnosti.

Eriksonovih osam stadijuma obuhvataju ceo životni ciklus i svaki sadrži *konflikt* sa dva moguća rešenja koja dovode do razvoja određenog psihološkog kvaliteta (Tabela 1.2). Konflikt ima funkciju prelaska sa jednog na sledeći stadijum razvoja, pri čemu je na svakom stadijumu uz potencijal za psihološki rast i razvoj prisutan i potencijal za neuspeh.

Kritika teorije

Osnovna kritika psihosocijalne teorije se odnosi na pitanje: Da li stadijumi razvoja moraju biti uvek u istom redosledu i odnositi se uvek na isti uzrast?

*Identitet
Osećaj kompetentnosti
Konflikt
Stadijumi celoživotnog
razvoja*



Tabela 1.2 Teorija psihosocijalnog razvoja

Uzrast	Osnovni zadatak	Konflikt	Pitanje	Mogući ishodi konflikta		
				Odgovor +	Odgovor -	Pozitivan
0-18. meseca	Izgrađivanje osnovnog poverenja kao temelja kasnijeg samoprihvatanja, ljubavi prema	Poverenje – nepoverenje	Da li mogu da verujem svojoj sredini?	„Ja sam nada koju imam i koju pružam”	„Ja sam očajanje koje nosim i pružam”	Poverenje i sigurnost u druge ljude
18.-36. meseca	Sticanje samopouzdanja, osećanja moći i ponosa.	Autonomija - stid i sumnja	Da li mi je potrebna pomoć drugih ili ne?	„Ja sam slobodna volja koju posedujem”	„Ja sam zarobljenik koji ne može da bira”	Osećanje sigurnosti, lične kontrole, samopouzdanja
3.-5. godine	Izgrađivanje inicijative kao kasnije osnove za težnju ka postignuću.	Inicijativa - krivica	Da li sam i u kojoj meri moralan?	„Ja sam ono što mogu zamisliti da ću biti”	„Ja sam ono što jedino smem da budem”	Osećanje sigurnosti u sebe i svoje sposobnosti
6.-11/12. godine	Usvajanje odgovornosti prema sebi, prema radu, prema drugim	Marljivost – inferiornost	Da li sam dobar u onome što radim?	„Ja sam ono što naučim da ostvarim”	„Ja sam ono što mi govore da treba da ostvarim”	Osećanje kompetentnosti i vere da može ostvariti uspeh
11/12.-20. godine	Sintetisanje svega što se događalo u ranijim razvojnim fazama i izgrađivanje pouzdanog i	Identitet – konfuzija	Ko sam ja?	„Ja sam ono što sam”	„Ja sam ono što priželjkujem da sam”	Osećanje nesigurnosti i sumnje u vlastite nade, želje,



Uzrast	Osnovni zadatak	Konflikt	Pitanje	Odgovor +	Odgovor -	Mogući ishodi konflikta
20. – 40. Godina	Sinteza svega što se događalo u ranijim razvojnim fazama i izgrađivanje pouzdanog i stabilnog osećanja	Intimnosti - izolacija	Da li sam voljen i željen?	„Mi smo ono što volimo“	„Ja sam ono što volim“	Positivan Bliski, stabilni i intimni odnosi sa drugim ljudima
40. – 60. godine	Formiranje sopstvene porodice i podizanje dece	Stvaranje - stagnacija	Da li sam koristan?			Negativan Osećanje emocionalne izolacije i usamljenosti
Posle 60. godine	Sintetisanje svih životnih iskustava.	Integritet – očajanje	Kakav je bio moj život?	„Ja sam ono što od mene ostaje“	„Ja sam ono što je moglo od mene da ostane“	Osećanje neproduktivnosti u porodici i na poslu Osećanje celovitosti i opšteg zadovoljstva Osećanje gorčine, očaja i straha od



Uri Bronfenbrenner: Teorija ekoloških sistema

Uri Bronfenbrenner (*Urie Bronfenbrenner, 1917-2005*) je razvio **ekološku teoriju** u drugoj polovini XX veka.

Ekološka teorija (Bronfenbrenner, 1990) definiše dečiji razvoj kroz međusobne uticaje između deteta i sredine čiju strukturu čini nekoliko sistema (uža i šira porodica, vršnjaci, državne organizacije, društvo). Od primarne važnosti za razvoj deteta su i način na koji se roditelji odnose prema detetu, kako roditelji rešavaju konflikte sa detetom, kako se roditelji odnose prema bratu ili sestri deteta, ličnost samog roditelja, roditeljski stilovi vaspitanja i slično. Roditelji koji su zainteresovani za dete, koji ga neguju, vaspitavaju i dosledno primenjuju vaspitne mere (nagrade i kazne) stvaraju sredinu za svoje dete drugačiju nego roditelji koji zanemaruju dete i nemaju odgovarajuću interakciju sa njim. Važan je i uticaj vršnjaka na detetov razvoj. Način na koji vršnjaci tretiraju dete (prihvatanje/odbacivanje, stidljivost/otvorenost deteta) može uticati na dete kroz promenu njegovog odnosa prema vršnjacima.

Takođe, ako roditelj izgubi posao, to će prirodno uticati na porodicu i odnose unutar porodice. Porodica će možda morati da se preseli u manju kuću, ili će roditelj morati da prihvati posao u drugom gradu što će takođe imati za posledicu preseljenje ili razdvajanje porodice (vikend porodice – roditelj koji radi u drugom gradu dolazi samo vikendom kući). Pošto je gubitak posla visoko na lestvici stresnih događaja rezultat može biti upotreba alkohola kao spasa ili bračni problemi (nerazumevanje, osećaj niže vrednosti u odnosu na zaposlenog supružnika, gubitak uloge hranioca porodice...). Bilo šta od navedenog da se ostvari značajno će uticati na dete. Ono što je ovde važno je da roditelji nemaju uvek pod kontrolom sve što bi moglo da utiče na njihov odnos sa detetom. Naprotiv, postoji mnogo faktora koji mogu da utiču na sposobnost roditelja da bude roditelj.

Strukture sredine

Bronfenbrenner posmatra detetovu sredinu kroz nekoliko sistema (slika 1). Ukupno ima četiri sistema – mikrosistem, mezosistem, egzosistem i makrosistem. Razumevanje interakcija između struktura unutar jednog sistema i interakcije između struktura više sistema je ključno za ovu teoriju (Berk, 2000). Bronfenbrenner (1995) dokazuje da dvosmerni uticaj postoji u



svim nivoima sredine. Ekološki pristup ističe zajednički uticaj dve ili više struktura na dete (proširivanjem odnosa roditelj-dete).

Mikrosistem – ovaj sistem je neposredna sredina deteta i sadrži interakcije deteta sa porodicom, školom, vršnjacima (Berk, 2000). U početku, mikrosistem je mali i uključuje samo negujuće interakcije sa roditeljima kod kuće. Kako dete odrasta, ono napušta porodični dom i ulazi u društvo, a time naglo raste broj njegovih interakcija sa drugim ljudima. Dete koje polazi u školu ima široku mrežu prijatelja. Ako ode u posetu prijatelju, ono može da dođe u kontakt sa prijateljevom majkom, braćom ili sestrama, prijateljevim gostima i slično. Tako, mikrosistem postaje sve složeniji. Na ovom nivou sve detetove interakcije ostvaruju dvosmerni uticaj – od deteta i ka detetu (istovremeno roditelj i dete jedno drugom određuju verovanja i ponašanje). Na nivou mikrosistema, dvosmerni uticaji su najjači i imaju najveći značaj za dete.

Mezosistem – ovaj sistem uključuje veze između različitih struktura detetovog mikrosistema (Addison, 1992). Na primer, veza između porodice i škole se ostvaruje kroz odnos između roditelja i nastavnika; škola i društvo dolaze u interakciju kada dete ode na ekskurziju; dete ostvaruje interakcije sa decom i njihovim roditeljima u komšiluku.

Egzosistem – ovaj sistem se odnosi na institucije u kojima dete ne učestvuje direktno, ali one indirektno utiču na njega. Strukture u ovom sistemu utiču na detetov razvoj kroz interakciju sa nekim strukturama u njegovom mikrosistemu (Berk, 2000). Dobar primer je posao roditelja, naročito posao majke koji određuje vreme koje će roditelj provesti sa detetom, raspoloženje roditelja u interakciji sa detetom i slično. Takođe, siromaštvo i nezaposlenost prouzrokuju psihološku uznemirenost kod roditelja, što umanjuje njihov kapacitet da podrže, aktivno prate i budu dosledni u ulozi roditelja (Addison, 1992). Deca tada mogu da osećaju probleme prilagođavanja i kod kuće i u školi. Dete ne mora biti direktno uključeno u ovaj sistem, ali oseća pozitivne ili negativne posledice kroz interakciju sa njegovim ličnim sistemom, mikrosistemom.

Makrosistem – ovaj sistem bi se mogao posmatrati kao najudaljeniji sistem detetove sredine. Iako nema specifične granice, ovaj sistem se sastoji od kulturnih vrednosti, verovanja, očekivanja, običaja i zakona (Bronfenbrenner, 1995). Efekti širih principa koje definiše makrosistem imaju skokovit uticaj kroz interakcije drugih slojeva. Na primer, ako je u kulturi uvreženo verovanje da su roditelji jedini odgovorni za vaspitanje deteta, ta kultura neće pomagati roditeljima. Ovo će uticati na sposobnost ili



nesposobnost roditelja da preuzmu odgovornost za dete unutar konteksta detetovog mikrosistema (Addison, 1992). Možemo posmatrati i pojedinačne porodice. Na primer, tradicionalnu porodicu gde je otac jedini zaposleni i jednoroditeljsku porodicu sa samohranom majkom. U tradicionalnoj porodici majka je zadužena za održavanje domaćinstva i brigu o porodici (kuvanje, spremanje, zakazivanje pregleda kod lekara i slično), a otac odlazi svaki dan na posao i osnovna obaveza mu je da osigura finansijsku podršku svojoj porodici. U ovakvoj porodici vrednost koja se prenosi na decu može da se odnosi na njihove dodatne aktivnosti – sin trenira košarku, a porodica je prisutna na svakoj utakmici; ćerka ide na časove plesa, a roditelji prisustvuju svakom takmičenju. U jednoroditeljskoj porodici, sa samohranom majkom, od dece se očekuje da aktivno učestvuju u održavanju domaćinstva. Deca u ovakvoj porodici verovatno neće imati podršku za dodatne aktivnosti, ali bi se moglo očekivati od njih da nađu posao koji bi obavljali posle škole i time pomogli kućni budžet. Uz različite porodice različiti su stilovi roditeljstva, različite potrebe i očekivanja.

Bronfenbrennerov model pokazuje kako odluka ili promena iz makrosistema (promena uslova na poslu) može da utiče na egzosistem (radno iskustvo roditelja), ali i na mikrosistem i mezosistem deteta (Smith et al., 2003). Bronfenbrenner (1995) predlaže sliku ljudskog razvoja kao proces razumevanja i restrukturiranja naše ekološke sredine na višem nivou složenosti. Dete prvo počinje da shvata svoje roditelje, potom porodičnu sredinu, sredinu predškolske i školske ustanove i, na kraju, šire aspekte društva. Promene u ekološkoj sredini su od posebnog značaja za razvoj. Primeri za to su rođenje novog deteta, polazak u školu, zaposlenje, unapređenje, venčanje, odlazak na odmor. U ovim situacijama se osoba nalazi pred izazovom, mora da se prilagodi okolnostima, te se tako odvija sam razvoj. Može se reći da se posmatranjem načina na koji se pojedinac suočava sa promenom može bolje razumeti taj pojedinac (Addison, 1992).

Postavlja se pitanje – ako detetovo nasleđe kontinuirano deluje na razvoj, kako njegova sredina može da pomogne ili da ometa isti razvoj?

Upravo teorija ekoloških sistema daje odgovor na ovo pitanje. Bronfenbrenner (1995) koristi bioekološki model za jasnije shvatanje problema današnje dece i porodice. On kaže da je tehnologija promenila naše društvo i dok

Interakcija dete-sredina
Mikrosistem
Mezosistem
Egzosistem
Makrosistem



mi nastojimo da zaštitimo našu fizičku sredinu od štete koju izaziva tehnologija, ne bavimo se zaštitom naše društvene sredine (Henderson, 1995). Ako tehnologija oslobađa čoveka od fizičkog posla, trebalo bi da ga oslobodi i od granica koje nameću vreme i mesto. Radna etika zahteva više ličnog vremena, ne manje. A ako se žena zaposli, ona takođe prihvata definisana pravila. Porodica je u ovakvom društvu iza potreba radnog mesta. Bronfenbrenner se zalagao i za *deficitarni model* kojim bi se odredio nivo podrške koju društvo pruža porodici koja se nalazi u problemu (Henderson, 1995). Roditelji moraju da priznaju svoju nesposobnost ili bespomoćnost kako bi mogli dobiti pomoć društva u rešavanju problema. Viši nivo neuspeha porodice znači veću podršku društva.

Praktična primena teorije

Bronfenbrenner vidi najveću opasnost za detetov razvoj u nestabilnosti i nepredvidljivosti porodičnog života za šta je zaslužna ekonomija (Addison, 1992). Deca nemaju stalnu uzajamnu interakciju sa odraslim osobama značajnim za njih što je neophodno za normalan razvoj. Prema ekološkoj teoriji, ako se prekinu odnosi u mikrosistemu, dete neće imati sposobnosti za istraživanje u drugim delovima svoje sredine. Ako dete ne dobija potvrdu koja bi trebalo da postoji u odnosu dete-roditelj (ili dete-značajna odrasla osoba), dete će tražiti pažnju na drugim, najčešće neodgovarajućim, mestima. Ovaj nedostatak se pokazuje naročito u doba adolescencije u vidu antisocijalnog ponašanja, nedostatka samodiscipline i nesposobnosti za određivanje vlastitih ciljeva.

Ako znamo da se prekidi javljaju u detetovom domu, da li je moguće da obrazovni sistem nadoknadi nastale nedostatke? Za sada se zna da je važno da škola obezbedi stabilne i trajne odnose. Škola i nastavnici imaju važnu sekundarnu ulogu, jer ne utiču oni na složenost interakcija. Takođe, Bronfenbrenner (Berk, 2000) veruje da se primarni odnosi moraju razviti sa nekim za koga će dete biti sigurno da će brinuti o njemu do kraja života. Ovakav odnos mora da inicira osoba iz neposredne blizine deteta.

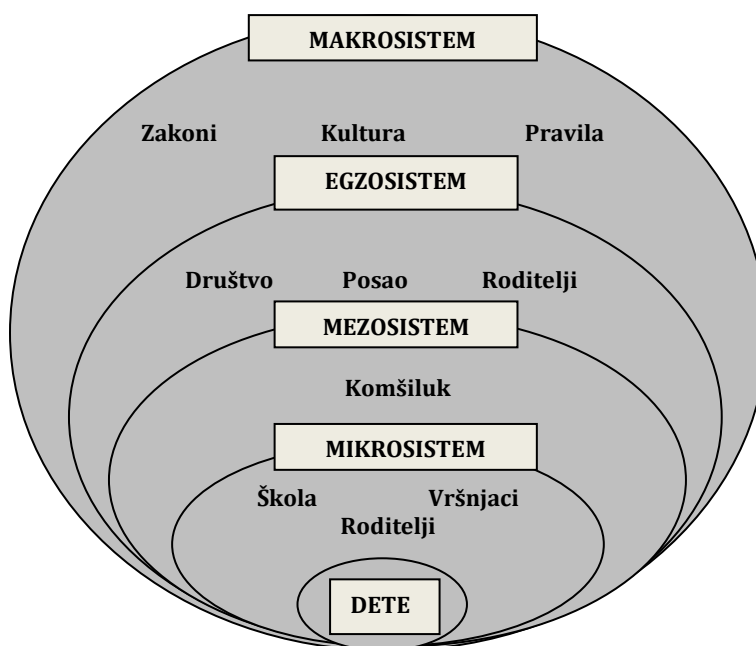
Problemi koji se javljaju kod dece i porodica su rezultati konflikta između radnog mesta i privatnog života, a ne između porodice i škole. Škola ima ulogu u davanju podrške primarnim odnosima i stvaranju sredine koja prihvata i brine za porodicu. U najboljem interesu celog društva je razvoj politike koja bi razumela značaj uloge roditelja u razvoju deteta. Bronfenbrenner (Henderson, 1995) smatra da treba pojačati društvene



stavove da se vrednuje svaki napor koji se čini za dobro deteta na svim nivoima – roditelji, nastavnici, rođaci, mentori, šefovi, i ostali.

Kritika teorije

Teorija ekoloških sistema nije teorija u pravom smislu te reči, nego pre strukturisan okvir za otkrivanje uticaja na više nivoa. Njena vrednost se sastoji u tome što ukazuje kliničarima na faktore koji bi mogli biti nehotično zanemareni.



Slika 1. Bronfenbrennerovi sistemi sredine.



Džeromi Bruner: Teorija instrukcije

Džeromi Bruner (*Jerome Bruner, 1915-2016*) je američki psiholog koji je dao značajan doprinos kognitivnoj psihologiji i kognitivnoj teoriji učenja.

Osnovna ideja njegove teorije je da su prethodno znanje i veštine značajne za kasnije učenje. Učenik bira informacije, definiše hipoteze i onda integriše novi materijal u svoje postojeće znanje i kognitivne strukture. To je kontinuiran proces. Učenje se odvija na tri stadijuma – *aktivno* (važnije je konkretno iskustvo neke pojave da bi se ona razumela – dodirivanje stvarnog psa, uzimanje u ruke predmeta); *ikoničko* – (materijal se predstavlja grafički ili mentalno – dete može da obavi osnovne aritmetičke operacije u glavi); *simboličko* (koristi se logika, kognitivne sposobnosti višeg nivoa i simbolički sistemi – formule, metafore). Sticanje znanja i veština se odvija postepeno sa naglim skokovima i periodičnim zastojsima. Skokovi u učenju su povezani sa momentima razumevanja, a ti momenti dozvoljavaju prelazak na sledeći nivo. Ovi koraci, nagli skokovi i zastojsi u sticanju znanja, ne zavise od uzrasta, nego od sredine. Sredina može da uspori ili da ubrza čitav proces.

Pijaže je verovao da dete usvaja određene informacije u zavisnosti od uzrasta. Međutim, Bruner se ne slaže i smatra da materijal koji se predstavi na odgovarajući način može biti naučen u bilo kom uzrastu. Prema tome, spremnost za učenje je nešto što se stiče, a obezbeđivanje mogućnosti za učenje ne treba da zavisi od spremnosti (Bruner, 1983). Učenje otkrivanjem je najvažniji oblik učenja. Bruner naglašava da osnovni cilj nastavnog procesa mora biti razvoj učenikove sposobnosti da samostalno uči i rešava probleme što se postiže samostalnim radom učenika u procesu otkrivanja. Ovako organizovana nastava podstiče unutrašnju motivaciju za učenjem, koja igra ključnu ulogu u pokretanju i održavanju uspešnog nastavnog procesa. Bruner napominje i da nastavni program (kurikulum) treba biti organizovan u formi spirale, tako da se proces usvajanja znanja nadovezuje na prethodno usvojena, kako bi kognitivni procesi bili olakšani i podržani.

Bruner je odredio četiri svojstva koje nastava zasnovana na instrukcijama mora da uključuje:

- *predispozicije za učenje* – mora se uzeti u obzir iskustvo i kontekst koji oblikuju volju i sposobnosti deteta kada krene u školu;

*Učenje otkrivanjem
Instrukcija
Strukturisanje gradiva
Nastavni program u formi
spirale*



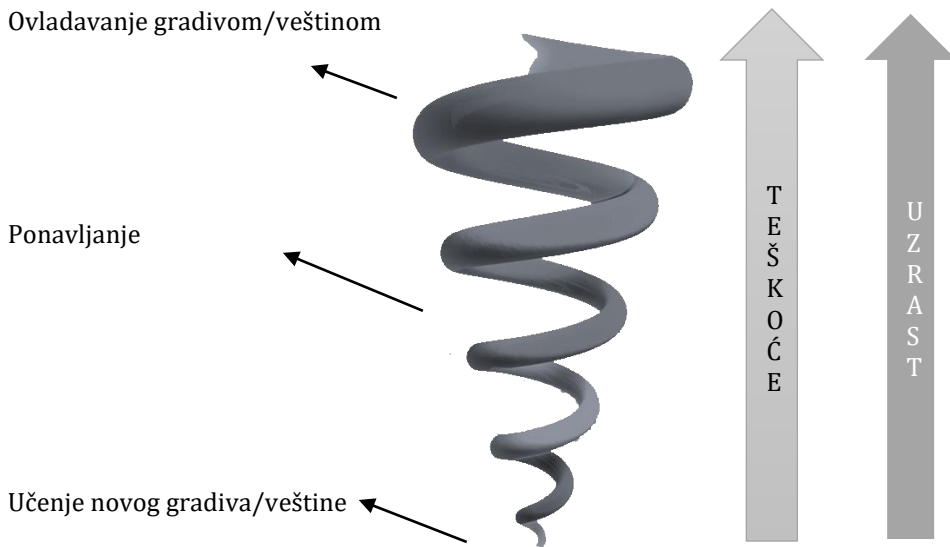
- *struktura znanja* - treba pažljivo identifikovati i definisati načine na koje znanje treba da bude strukturirano da bi ga učenik što spremnije usvojio;
- *redosled u instrukcijama* - treba odrediti najdelotvorniji redosled prezentovanja nastavnog gradiva;
- *pojačavanje* – treba odrediti prirodu i redosled sistema nagrade i kazne.

Svaka od ovih tačaka podrazumeva detaljnu analizu na osnovu uzrasta, sposobnosti i interesovanja učenika, kao i vrste nastavnog gradiva.

Bruner je smatrao da učenik mora biti aktivan u nastavnom procesu i da samostalno otkriva veze i odnose između sadržaja koje uči. Time se povećava efikasnost mišljenja i stepen transfera znanja stečenog u školi na situacije kasnije u životu. Nakon ostvarenja navedenih uslova koji su neophodni za efikasan nastavni proces, kao bitan zadatak nastavnika se javlja strukturisanje gradiva. Dobre metode za strukturisanje znanja se ogledaju u uprošćavanju, izdvajanju novih pravila i povećanju stepena manipulacije informacijama od značaja. Bruner smatra da bilo ko može da nauči bilo koji sadržaj ako je sadržaj predstavljen i strukturisan na način koji je u skladu sa intelektualnim i kognitivnim sposobnostima učenika kao i njihovim individualnim karakteristikama. Nakon ispravnog strukturisanja na red dolazi način na koji se gradivo iznosi pred učenike od strane nastavnika.

Upravo ovakav niz, koji kreće od motivacije, preko instrukcije i završava se metodološkim postupkom (strukturisanjem sadržaja), jeste suština nastavnog procesa i problema.





Slika 2. Brunerova spirala učenja

Teorije učenja

Teorije učenja ističu ulogu sredine u razvoju ličnosti. Dečiji razvoj je određen nenamernim i namernim učenjem kod kuće, među vršnjacima, u školi i društvu, ali i naporima roditelja, nastavnika i drugih da socijalizuju dete na poželjan način. Prema teorijama učenja isti principi kojima se objašnjava kako čovek koristi biciklo ili računar može da se objasni i kako dete usvaja socijalne veštine, emocionalnu samokontrolu, strategije u mišljenju i fizičke veštine hodanja i trčanja.

Džon Votson je prvi koji je usvojio Lokovu ideju da se ljudsko ponašanje može razumeti na osnovu iskustva i znanja. On je razvio novi psihološki pravac koji je nazvao bihejviorizam i u psihološka istraživanja je uveo nove predmete i nove metode.

U to vreme je među psiholozima dominirala ideja Dekarta o dualizmu ljudske prirode i većina psihologa je proučavala psihičko funkcionisanje ljudskog uma. Koristili su metodu introspekcije koja se sastojala u tome da nakon rešavanja određenog zadatka ispitanici izveštavaju o unutrašnjim mentalnim procesima koji se u isto vreme dešavaju. Votson je bio među



psiholozima koji su se interesovali za fiziološke procese, a vladajući pristup je kritikovao u dva aspekta. Prvi aspekt se odnosio na metodu istraživanja. Smatrao je da se nauka ne pomera sa mrtve tačke kada se koristi metoda u kojoj nikada nije ustanovljena podudarnost opisa psihičkih procesa kod različitih ispitanika, jer je smatrao da svaka pojava koja ne može biti izmerena niti potvrđena od drugih ne može ni da ima naučnu valjanost. Takođe, pošto se sam zanimao za psihologiju životinja, nije prihvatao nikakve zaključke koji se ne mogu primeniti na druge vrste živih bića. Današnja eksperimentalna psihologija je zasnovana na metodama Votsona, od preciznog planiranja eksperimenata, naglašavanja spolja vidljivog i merljivog ponašanja i upotrebu objektivnih i proverljivih mera umesto subjektivnog iskustva. Drugi aspekt koji je Votson kritikovao se odnosio na predmet istraživanja. Prema Votsonu, psihologija bi trebalo da sledi primer prirodnih nauka i da istražuje ono što je objektivno i spolja vidljivo – spoljašnje ponašanje. Cilj psihologije bi trebalo da bude predviđanje i kontrola ponašanja, a ne subjektivno razumevanje mentalnih procesa.

Osnovna ideja bihejviorizma je bila da su promene u ponašanju rezultat učenja, a ne bioloških faktora. Ovaj proces prostog uslovljavanja je Votson nazvao *uslovnim refleksom* i njime je objašnjavao kako se ljudsko ponašanje menja. Svako ponašanje počinje kao prosti refleks, a onda se putem asocijacije različite kombinacije ponašanja uslovljavaju sa mnogim dražima iz sredine. Kako se proces uslovljavanja produžava, odnosno što se duže parovi draži (bioloških i neutralnih) ponavljaju, veze između neutralnih draži i reakcija postaju jače i složenije. Votson je smatrao da je najvažnije proučavati novorođenčad i malu decu zbog uočavanja prvih koraka u procesu uslovljavanja koji dovode do složenog ponašanja kao što je razvoj govora koji se odvija od prvih glasova do tihog oblika govora u vidu mišljenja, zaključivanja i rešavanja problema.

Sam model koji je ljudsko ponašanje svodio na uslovljavanje refleksa se nije mogao održati iz nekoliko razloga. Jedan je taj što uslovljavanje po Pavlovu nije moglo da objasni većinu ponašanja, a drugi je to što refleksi, osim kod male dece, predstavljaju samo mali deo ponašanja odraslog čoveka.

Kako onda teorija učenja može da objasni niz tipičnih ponašanja deteta?

Američki psiholog Skinner (*Burrhus Frederic Skinner, 1904-1990*) je posvetio svoju karijeru da objasni kako na ljudsko ponašanje deluju njegove posledice – proces koji je on nazvao *instrumentalno uslovljavanje* – i da opiše pozitivne i konstruktivne načine potkrepljivanja i kažnjavanja za oblikovanje detetovog ponašanja. Nagrada, ili potkrepljenje, povećava mogućnost da će se



određeno ponašanje ponoviti. Na primer, malo dete će često da crta, jer ga roditelji nagrađuju svaki put kada završi jedan crtež. Kazna smanjuje mogućnost da se isto ponašanje ponovi. Na primer, dete koje dotakne vruću ringlu i pri tome opeče prste verovatno više nikad neće dotaći ringlu.

Skinerovo dodavanje **instrumentalnog (operantnog) uslovljavanja** Pavlovom klasičnom uslovljavanju je značajno proširilo mogućnost teorije učenja da objasni dečije ponašanje. Ostaje nekoliko problema. Jedan problem je u tome što deca neke oblike ponašanja uče na osnovu posmatranja drugih. Problem je i u tome što dete postaje skloni da ponovi ponašanje nekog drugog koji je za to dobio određenu nagradu. Ili postaje skloni da ne ponovi ponašanje drugog koji je dobio kaznu za to ponašanje. U nastojanju da se objasne ovi problemi razvija se drugi smer bihejviorizma – *teorija socijalnog učenja* koja se zanima za uticaj kognitivnih faktora na razvoj.

Glavni predstavnik ovog pristupa je *Albert Bandura (rođen 1925)* koji je definisao *socijalnokognitivnu teoriju*. Bandura je isticao da kognitivni razvoj sam po sebi ne objašnjava promene u ponašanju u toku detinjstva, te da su procesi učenja odgovorni za velik deo dečijeg razvoja. Međutim, neki procesi učenja su pod uticajem kognitivnih sposobnosti. To se posebno odnosi na složenije oblike učenja. Bandura je smatrao da se dečiji razvoj s uzrastom sve više zasniva na **učenju posmatranjem**.

Učenje posmatranjem predstavlja učenje koje se odvija kada je ponašanje onog koji posmatra pod uticajem posmatranja ponašanja modela. U razvojnoj psihologiji posmatraju se deca, a modeli mogu biti roditelji, nastavnici, braća i sestre, vršnjaci, heroji iz filmova, sportisti i drugi. Da bi neko bio model čije će ponašanje dete imitirati mora imati osobine koje dete smatra poželjnim ili privlačnim poput snage, lepote, inteligencije, dobrog izgleda, popularnosti. Važan je i uzrast deteta i vrsta ponašanja za selekciju modela. Uslovi u kojima se odvija posmatranje takođe mogu biti veoma složeni. Jedan od najvažnijih faktora su posledice koje model doživljava za svoje ponašanje – potkrepljujuće ili kažnjavajuće. I upravo u tome je najznačajniji doprinos Bandure teoriji socijalnog učenja. On je pokazao da ako dete vidi da model za svoje ponašanje dobija nagradu, ono prima posredno potkrepljenje i pokušaće da ponovi isto to ponašanje. A ako dete vidi model koji dobija kaznu, primiće posrednu kaznu i nastojaće da ne ponovi isto ponašanje. Kod instrumentalnog

*Bihejviorizam
Instrumentalno
uslovljavanje
Učenje posmatranjem*



uslovljavanja je slično, samo što dete doživljava posledice neposredno, a ne posredno kao kod učenja posmatranjem.

Imitacija je najvažniji rezultat učenja posmatranjem i ogleda se u tome da dete kopira ono što vidi. Imitacija ne mora da bude uvek precizna kopija onog što dete vidi. Protivimitacija ili inhibicija imitacije je rezultat učenja posmatranjem kada dete postaje manje sklono da ponovi posmatrano ponašanje. To je najčešće posledica posmatranja kažnjavanog ponašanja. Tome često pribegavaju nastavnici verujući da će vaspitanjem nemirnog učenika „dati primer” drugim đacima, te da će učenje posmatranjem sprečiti slična ponašanja kod druge dece.

Deca ne moraju odmah da pokazuju ponašanje naučeno od modela. Dobar primer i potvrda za to je Bandurino istraživanje. Deca su podeljena na dve grupe. Jednoj je pokazan film u kojem je model bio nagrađen za svoje agresivno ponašanje prema lutki. Drugoj grupi je prikazan isti model koji je za isto ponašanje dobio kaznu. Kasnije je svoj deci ponuđena lutka da se igraju s njom. Deca koja su videla kako se nagrađuje agresivno ponašanje, ispoljila su isto ponašanje prema lutki (imitacija), a deca koja su videla kažnjavanje nisu ispoljavala takvo ponašanje (protivimitacija). Ali, kada je deci ponuđena nagrada ako ponove agresivno ponašanje, sva deca, u obe grupe, bila su spremna da ga sasvim tačno ponove.

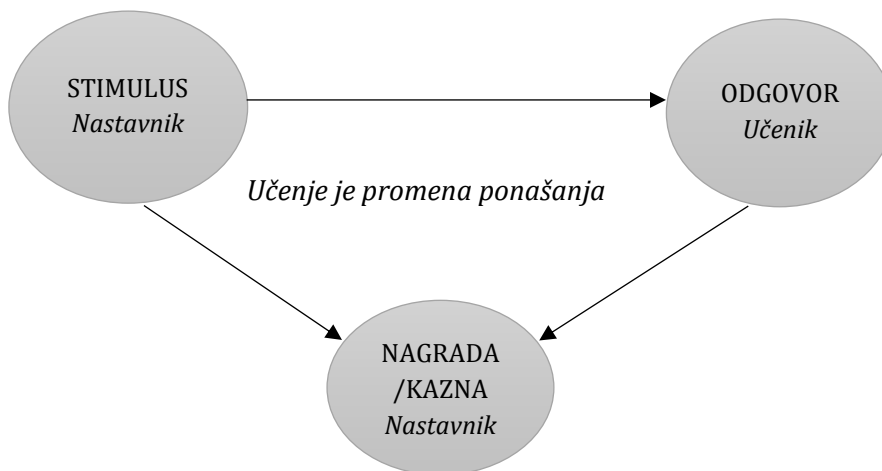
Bandurin *recipročni determinizam* označava procese interakcije između osobe, ponašanja te osobe i sredine. Osoba uključuje dečije saznavne sposobnosti, ličnost, fizičke veštine, stavove, uverenja itd. Ovi faktori utiču na ponašanje deteta i njegovu sredinu – dete ne bira samo šta će činiti, nego i gde i s kim će to činiti. A ti su uticaji uzajamni. Detetovo ponašanje (i reakcije koje izaziva) može uticati na njegovu sliku o sebi, stavove, verovanja. Isto tako detetova znanja o svetu i drugim ljudima jesu informacije koje dobijaju iz sredine – roditelja, medija, vršnjaka, udžbenika. Sredina takođe utiče na ponašanje – posledice dečijeg ponašanja i modela utiču na ono što deca čine. I detetovo ponašanje kreira njegovu sredinu. Tako će dete koje saraduje sa vršnjacima imati mnogo prijatelja, dok dete koje je agresivno ili sebično neće imati mnogo prijatelja.

Teorije učenja pružaju praktične načine za lakše razumevanje toga kako nastaju razvojne promene u ponašanju i mišljenju, kao i problemi u ponašanju kod neke dece. Ove teorije mogu biti i naučno i praktično primenjene.



Kritika teorije

Kritike se odnose na to da teorije učenja zanemaruju aktivnu ulogu samog deteta u njihovom razvoju, a naglašavaju uloge sredine.



Slika 3. Bihejvioristički model učenja

Evoluciona razvojna psihologija

Evoluciona psihologija pokušava da objasni savremeno ljudsko funkcionisanje terminima ljudskih psiholoških mehanizama. Zato ne iznenađuje da su mnoga istraživanja i teorije u oblasti evolucione psihologije usmerena na odnose sa vršnjacima i socijalna ponašanja odraslih. Malo se evolucionih psihologa bavi razvojem, a razlog leži u samoj evolucionoj teoriji Darvina, koja se nalazi u osnovi ove psihološke oblasti. Darwin je isticao da su za evoluciju najvažniji odrasli pripadnici jedne vrste (u ovom slučaju ljudske) zbog svoje reproduktivne sposobnosti. Međutim, da bi dete postalo odrasla osoba, važno je da preživi detinjstvo do momenta kada postaje reproduktivno sposobno. Na taj način se ističe i uloga **prirodne selekcije** koja se u ranom detinjstvu pokazuje kroz preživljavanje dece koja će kasnije imati reproduktivnu ulogu. Ovde se stvara mesto za probleme razvoja deteta i evolucionu razvojnu psihologiju. Osnovna ideja evolucione razvojne



psihologije jeste da postoje (i da su uvek postojali) različiti pritisci za prilagođavanjem pojedinca na različitim stadijumima razvoja ljudske vrste.

U skladu s osnovnom idejom, evolucionim razvojni psiholozi smatraju da se ljudski mozak sastoji od specijalnih mehanizama koji imaju za cilj rešavanje određenih problema. Ti problemi su oni sa kojima su se susretali i naši preci. Kada se organizam konstantno susreće sa istim problemima, izazovima ili mogućnostima, optimalni odgovor je da se razviju posebne metode za njihovo rešavanje. Sredina u koju su uključeni naši preci i mi sami se naziva *sredina evolucione adaptacije*. Ova sredina se sastoji od niza problema koje čovek mora da reši ako želi da izbegne izumiranje svoje, ljudske vrste. Na primer, tokom evolucije, čovek i njegovi preci primati morali su da nauče da traže sebi partnere i da odgajaju decu, da stvaraju saveze sa drugima. Morali su da nauče i da traže hranu, da izbegavaju opasne životinje i otrovne biljke. Prema evolucionoj psihologiji, ovi problemi su se rešavali pomoću niza psiholoških mehanizama koji se svode na prilagođavanje. Reč je o mehanizmima koje je kreirala prirodna selekcija u cilju rešavanja određenog problema. Na primer, na osnovama velikog broja teorija i podataka, evolucionim psiholozi tvrde da čovek ima mehanizme koji mu omogućavaju da izabere partnera u cilju adaptacije: žene privlače muškarci koji žele da ulažu u svoju decu, a muškarce privlače mlade, fizički privlačne žene, jer su upravo to znaci njihove plodnosti (Buss, 1999.).

Osnovna ideja evolucione psihologije je da evoluciono prilagođavanje obezbeđuje organizmu mehanizme kako bi se mogao suočiti sa izazovima fizičke, biološke i socijalne sredine. Ako se u sredini pojavi neki dugotrajan problem i postojeći mehanizmi nisu dovoljni za njegovo rešavanje, najbolje rešenje leži u *adaptivnim mehanizmima* specifičnim za dati problem ili **adaptivnim psihološkim modulima** koji su specijalizovani da prime određene informacije i da razviju određena rešenja. Moduli rešavaju problem povezivanjem potrebnih karakteristika informacije sa potrebnim karakteristikama ishoda (Fodor, 1983, 2000). Njihovo operisanje je proizvoljno (automatski se pokreću na stimulaciju iz sredine), brzo i nesvesno. Na primer, ako gledamo po sobi, naš mozak obavlja milione operacija koje nam omogućavaju da vidimo svaki objekat u sobi. Te operacije se vrše brzo i nismo ih svesni. Svaki modul obrađuje informacije pomoću mehanizama specifičnih za datu oblast, pa je verbalna i prostorna informacija obrađena različitim mehanizmima. Takođe, u modulima su sažete same informacije – iako je informacija koja je važna za rešavanje određenog



problema dostupna drugim delovima kognitivnog sistema, ne mora da bude dostupna i samom modulu (Fodor, 1983).

Prilagođavanje osetljivo na pravila sredine je od presudnog značaja za sve životinje. Međutim, nema razloga da se prilagođavanje ograniči samo na mehanizme koji su usklađeni sa pravilima sredine (Chiappe&MacDonald, 2005). Ljudska sredina evolucione adaptacije uključuje mnogo više od trenutnih rešenja u suočavanju sa opasnostima i mogućnostima. Ljudi su čak primorani da se adaptiraju na uslove sredine koji se brzo menjaju tako što razvijaju adaptivne mehanizme za savladavanje novih i nepredvidivih situacija. Životinje i ljudi često moraju da donose odluke o tome kako da ostvare svoje ciljeve u situacijama u kojima prošlo učenje ne daje efekte. Tačnije, ciljevi ostaju evoluciono isti, ali metode koje se koriste za njihovo ostvarivanje se zasnivaju na trenutnim prilikama u sredini.

Saglasno osnovnoj ideji da postoje određeni pritisci koji utiču na prilagođavanje pojedinca u različitim periodima njegovog razvoja, postoji opravdana pretpostavka da su neke sposobnosti, koje se razvijaju u detinjstvu, odabrane (selektovane) u adaptivnu svrhu samo za određeni momenat u razvoju. Kao rezultat imamo to da mnoga nezrela ponašanja deteta imaju adaptivnu vrednost u održanju mladog bića u dato vreme. U prenatalnom periodu ne postoje ovakva adaptivna ponašanja. U postnatalnom periodu osnovna ponašanja novorođenčeta koji imaju adaptivnu funkciju su refleksi. Neki autori su izdvajali i određene kognitivne sposobnosti novorođenčeta kao adaptivna ponašanja, poput imitacije i facijalne ekspresije, ali ona kratko traju i mogu biti samo osnova za dalji razvoj (Bjorklund&Pellegrini, 2000).

Kad god se govori o evolucionim (selekcionim) efektima na razvoj, prvo se pomisli na ulogu gena. Međutim, uz genetske, postoje i brojni spoljašnji faktori koji ostvaruju uticaj na preživljavanje i reproduktivne sposobnosti pojedinca. Evolucionim razvojni psiholozi posebnu pažnju poklanjaju roditeljstvu, kako bi objasnili razlike u ponašanju između muškaraca i žena u pogledu roditeljskih uloga. Pošto su muškarci i žene kroz istoriju nailazili na različite adaptivne probleme po pitanju vremena, napora i izvora potrebnih za negu i brigu o detetu, usvojili su različite adaptivne mehanizme. Od začeca do rođenja, razvoj deteta se odvija unutar majke. Rođenjem deteta majka postaje primarna podrška za ishranu deteta. S druge strane, muškarac genetski doprinosi razvoju narednih

*Prirodna selekcija
Adaptivni psihološki
moduli*



generacija. Za vrste koje se sporo razvijaju, poput ljudske vrste, osim ishrane, brige i nege, roditelji značajno utiču i na socijalni život deteta (Bjorklund&Pellegrini, 2000).

Kritika evolucione razvojne psihologije

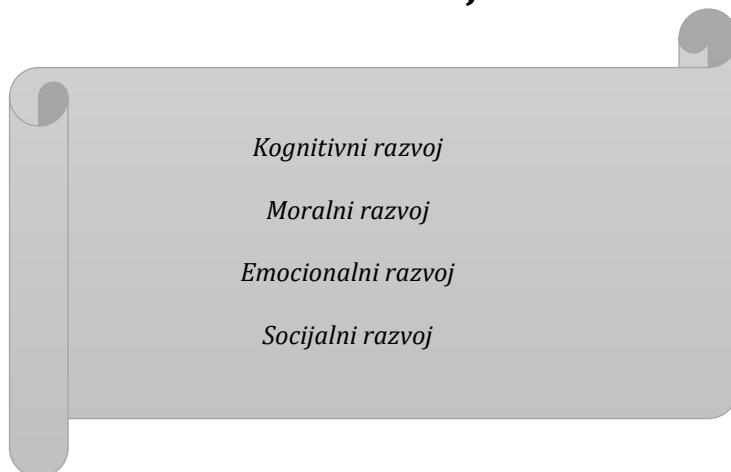
Evoluciona razvojna psihologija doprinosi integraciji i obogaćenosti drugih teorija u razvojnoj psihologiji. Evoluciona razvojna psihologija daje brojne dokaze o uticaju nasleđa u sistemima ponašanja i korelacijama između nasleđa i sredine, ali malo dokaza za interakcije između sistema ponašanja i promena u sredini.

Pitanja i zadaci:

- 1. Kako psihoanalitička teorija opisuje ličnost?*
 - 2. Šta je libido?*
 - 3. Navedite i objasnite stadijume psihoseksualnog razvoja.*
 - 4. Koji su osnovni pojmovi Eriksonove teorije psihosocijalnog razvoja?*
 - 5. Navedite i objasnite stadijume psihosocijalnog razvoja.*
 - 6. Koja je osnovna ideja teorije ekoloških sistema?*
 - 7. Navedite i objasnite sisteme sredine prema Brofenbrennerovoj teoriji.*
 - 8. Objasnite spiralu učenja u teoriji obrazovanja.*
 - 9. Od čega zavisi da li će neko biti model posmatranja detetu?*
 - 10. Objasnite bihejvioristički model učenja.*
 - 11. Šta su adaptivni psihološki mehanizmi?*
 - 12. Povežite svaku razvojnu teoriju sa osnovnim problemima razvojne psihologije.*
-



DOMENI RAZVOJA



Razvoj čoveka se odvija u svim psihičkim domenima: fizičkom, motornom, emocionalnom, socijalnom, kognitivnom, govornom, moralnom. Ovde će biti spomenuti za školsko dete i adolescenta aktuelni domeni, uvažavajući zakonitosti diskontinuiranog razvoja pojedinih domena i sposobnosti.

KOGNITIVNI RAZVOJ

Žan Pijaže: Teorija kognitivnog razvoja

Najpoznatija teorija kognitivnog razvoja je teorija Žana Pijažea (*Jean Piaget*, 1896–1980) koji se interesovao za način na koji dete razmišlja i kako gradi svoje znanje. Dete se definiše kao *aktivni učenik* (pri čemu se ne misli prvenstveno na školski kontekst) što znači da je u stalnoj interakciji sa sredinom. Kognitivne sposobnosti, odnosno inteligencija kao najznačajnija od njih, razvija se sa ciljem adaptacije (prilagođavanja) jedinice na uslove spoljašnje sredine (Jerković&Zotović, 2017). Prema Pijažeu funkcija inteligencije je adaptacija (prilagođavanje). Pijaže daje sliku deteta kao *malog naučnika* koji sam definiše i proverava složene pretpostavke o okolnom svetu, vlastitom iskustvu i odnosima sa drugim ljudima.



Detetov kognitivni razvoj, odnosno adaptacija na sredinu se odvija pomoću dva procesa – **asimilacija** i **akomodacija** (Pijaže, 1967). Asimilacija podrazumeva manipulisanje objektom u cilju njegovog prilagođavanja postojećim kognitivnim strukturama (korišćenje ranije naučenog), odnosno primena postojećih shema na objekte i situacije koje su poznate ili su nove. Akomodacija podrazumeva menjanje sopstvenih shema u cilju prilagođavanja zahtevima sredine (učenje novog). Asimilacija teži održanju postojećeg stanja, a akomodacija teži promeni. Asimilacija i akomodacija se uvek javljaju zajedno i označavaju detetov stalni odnos sa sredinom. Međutim, nekad je jedan proces primaran, a nekad drugi. Čovek teži da održi ravnotežu između njih koju Pijaže označava kao **ekvilibraciju** i smatra je najvišim dostignućem adaptacije i inteligencije. Ovo stanje ravnoteže je osnovno u kognitivnom razvoju. Prema Pijažeovoj teoriji, dete mora u svakoj fazi intelektualnog razvoja da ima iskustvo uspostavljanja ravnoteže između akomodacije i asimilacije, ali i iskustvo **deekvilibracije** koja predstavlja kognitivni konflikt, odnosno kognitivni rast. Za opisivanje kognitivnih struktura Pijaže koristi termine **shema**, kao jedinicu kognitivne strukture, i **operacija**, kao kognitivni proces (Pijaže&Inhelder, 1990). Sheme su uvek vidljivi postupci (sheme sisanja, slušanja, čitanja), a operacije su unutrašnje (mentalne) operacije.

Prema Pijažeovoj teoriji, kognitivni razvoj se odvija kroz četiri stadijuma (Tabela 1.3) – senzomotorni, preoperacioni, konkretno-operacioni i formalno-operacioni stadijum. Zajedničke karakteristike svih stadijuma su:

- odnose se na mišljenje, a ne na dete;
- iako su granice uzrasta relativne, redosled stadijuma nije relativan;
- univerzalni su, jer ne zavise od specifičnosti kulture;
- generalizacija stadijuma – stadijumi se odnose na svaki pojam i znanje;
- stadijumi su u celini logički organizovani;
- hijerarhijska priroda stadijuma – svaki naredni stadijum uključuje elemente svih prethodnih stadijuma, ali ima veći stepen različitosti i integracije;
- stadijumi pokazuju kvalitativne razlike u načinima mišljenja, a ne kvantitativne.



Stadijumi kognitivnog razvoja

a) Senzomotorni stadijum

Novorođenče se rađa sa nizom refleksa koji mu omogućuju da preživi, ali i da zadovolji svoju potrebu za istraživanjem sredine.

Od rođenja do druge godine života dete pomoću refleksnih shema direktno deluje na svoju sredinu. Vremenom te početne detetove sheme postaju sve složenije i međusobno se udružuju. Jedna od najznačajnijih senzomotornih shema je shema permanentnog objekta (Vasta et al., 1998). Ova shema se odnosi na detetovo shvatanje da, iako je objekat odvojen od njega i nalazi se van njegovog vidnog polja, objekat nije nestao. Dete u periodu od 3 do 4 meseca ne razume da objekat postoji i kada je van domašaja njegovog delovanja. U najboljem slučaju, dete će pratiti predmet pogledom ili će neko vreme posmatrati mesto gde je objekat poslednji put bio, ali ga neće tražiti. Između 4 i 8 meseca dete će početi da traži predmet uz izvesna ograničenja – ako je predmet delimično sakriven, ako je manji deo predmeta sakriven ili ako je detetova aktivnost dovela do sakrivanja predmeta. Tek u periodu 8 do 12 meseci dete počinje organizovano i inteligentno traganje za predmetom. Na kraju senzomotornog stadijuma, od 18 do 24 meseca, dete postaje sposobno da predstavi nešto. Naime, do tada prilagođavanje spoljašnjem svetu se odvija isključivo kroz njegovu spoljašnju aktivnost. Rešenje za svaki problem se nalazi u različitim ponašanjima, koja se menjaju dok se problem ne reši.

b) Preoperacioni stadijum

Preoperacioni stadijum sledi senzomotorni stadijum i obuhvata uzrast od 2. do 7. godine.

Na ovom stadijumu deca razvijaju govor i počinju da predstavljaju objekte slikom i rečima, odnosno da koriste **mentalne predstave**. Kada deca postaju sposobna da misle i planiraju aktivnost iznutra, a ne kroz spoljašnje aktivnosti, znači da počinju koristiti simbole, te Pijaže ovaj momenat označava kao početak preoperacionog stadijuma. Međutim, još koriste više intuitivno nego logičko mišljenje. Deca pokazuju tendenciju ka **egocentrizmu** što znači da još nisu svesna da drugi ljudi misle, znaju i precipiraju drugačije od njih. Dete sada može da klasifikuje objekte na osnovu samo

*Dete je „mali naučnik“
Asimilacija,
Akomodacija,
Ekvilibracija
Shema, Operacija*



jedne karakteristike (grupisati sve crvene predmete bez obzira na oblik ili sve kockaste predmete bez obzira na boju).

Preoperacioni stadijum može biti podeljen na **prekonceptualni** i **intuitivni** stadijum. Između egocentričnog i intuitivnog mišljenja razvija se **verbalno mišljenje**. Ovaj oblik misli jeste ozbiljniji od igre, ali je, ipak, udaljeniji od stvarnosti nego što je intuicija. Dete nema potrebu za dokazima i objašnjenjima zasnovanim na činjenicama. Zato koristi prelogička objašnjenja, kao što su finalizam, animizam, artificijelizam. *Finalizam* se odnosi na značenje detetovog pitanja „Zašto?“. Naime, kod odraslih ovo pitanje ima ili značenje cilja ili značenje uzroka. Međutim, dete očekuje istovremeno odgovore o oba aspekta pojave, jer veruje da je svaka aktivnost nužno usmerena ka cilju, te da je svako ponašanje namerno i upravljano kao što je i njegovo (Pijaže&Inhelder, 1996.). *Animizam* označava težnju deteta da stvarima pripiše osobine živih bića. Živi su svi predmeti koji vrše neku aktivnost korisnu za čoveka. *Artificijelizam* je verovanje deteta da je sve što postoji (planine, jezera,...) stvorio čovek ili Bog. Tako će dete reći da bebe jesu *sagrađene*, ali su istovremeno i *žive*. Prelogička objašnjenja su obeležena dečijim egocentrizmom, ali i verovanjem da svaka aktivnost mora imati cilj, a da je sama stvarnost živa i oživljena. Dakle, prelogička objašnjenja su posledica asimilacije stvarnosti u sopstvenu aktivnost i nerazlikovanja psihičkog i fizičkog. Tek socijalizacijom, u odnosu sa drugim ljudima, prinuđeni smo da tražimo dokaze.

Intuitivni stadijum (od 4. do 7. godine) označava period kada dete počne da koristi mentalne aktivnosti za rešavanje problema i ostvarivanje ciljeva, ali ostaje nesvesno načina na koji dolazi do rešenja. Na primer, detetu pokažemo 7 slika psa i 3 slike mačke i postavimo mu pitanje da li ima više pasa od mačaka. Dete će odgovoriti potvrdno. Ako detetu postavimo pitanje da li ima više pasa nego životinja, ono će opet odgovoriti potvrdno. Ovakve suštinske greške u logici ukazuju na prelaz od intuitivnog rešavanja problema ka pravom logičkom mišljenju koje se razvija na kasnijem uzrastu.

c) *Konkretno-operacioni stadijum*

Konkretno operacioni stadijum obuhvata uzrast od 7. do 11. godine i karakteriše ga pravilna upotreba logike.

Senzomotorne sheme su uvek vidljivi postupci, a operacije su unutrašnje, mentalne radnje. Operacije koje se javljaju u ovom periodu označene su kao „konkretne“ zato što se odnose na konkretne, postojeće i oipljive objekte ili mentalne predstave objekata za koje je nužno da su



stvarni i opipljivi. Deca na ovom stadijumu mogu da reše samo probleme koji se odnose na stvarne, konkretne objekte ili događaje, ali ne i apstraktne pojmove ili hipotetičke zadatke.

Važni procesi na ovom stadijumu su:

- *Serijacija* – sposobnost ređanja objekata prema nekom svojstvu kao što su veličina, oblik ili nešto drugo. Na primer, od štapića različite dužine se mogu napraviti „stepenice”.
- *Klasifikacija* – sposobnost da se imenuju različite klase objekata određene izgledom, veličinom ili drugom karakteristikom, uključujući saznanje da jedna klasa objekata uključuje drugu.
- *Decentracija* – sposobnost deteta da istovremeno uzme u obzir više aspekata problema kako bi ga rešio. Na primer, dete može da razume jednostavne metafore.
- *Reverzibilnost* – sposobnost deteta da razume da brojevi ili objekti mogu da se promene, pa da se vrate u početno stanje. Zahvaljujući ovome, dete će brzo shvatiti da ako je $4+4$ jednako 8, onda je $8-4$ jednako 4.
- *Konzervacija* – shvatanje da količina, dužina i težina ne zavise od izgleda predmeta.
- *Gubitak egocentrizma* – sposobnost preuzimanja gledišta drugih ljudi (čak i ako je mišljenje pogrešno). Na primer, pokažite detetu slikovnicu gde devojčica Dragana stavlja lutku ispod kutije i napušta sobu. Onda Jelena premešta lutku u fijoku. Zatim se Dragana vraća. Dete na konkretno operacionom stadijumu će reći da će Dragana i dalje verovati da je lutka u kutiji iako dete zna da je lutka u fijoci.

d) *Formalno operacioni stadijum*

Formalno operacioni stadijum je četvrti i poslednji stadijum kognitivnog razvoja u Pijažeovoj teoriji. Ovaj stadijum započinje oko 12. godine i nastavlja se u toku odraslog doba. Karakteriše ga sposobnost apstraktnog logičkog mišljenja i zaključivanje na osnovu dostupnih informacija kao i primena istih procesa na hipotetičke situacije. Na ovom stadijumu je mlada odrasla osoba sposobna da razume pojmove kao što su ljubav, logički dokazi, vrednosti.

Senzomotorni stadijum
Preoperacioni stadijum
Konkretno-operacioni stadijum
Formalno-operacioni stadijum



Pedagoške implikacije teorije

Pijažeova teorija nije dovoljna da pruži osnove vaspitno-obrazovnom programu, utoliko pre što se Pijaže nije posebno bavio problemima vaspitanja. To je pre svega individualistička teorija u kojoj se pojedinac posmatra kao samodovoljan. Socijalni faktori nisu izdiferencirani i uzimaju se samo površno na ranijim stadijumima razvoja uz izvesno povećanje značaja na kasnijim stadijumima. Interakcija se svodi na odnos subjekat-objekat. Drugi su uglavnom definisani kao „sredstvo za doseganje objekata“. Na starijim uzrastima se značaj drugih osoba povećava, ali i dalje ostaje važniji simetričan od asimetričnog odnosa.

Pošto se Pijaže bavio intelektualnim razvojem, neke njegove postavke mogu biti od značaja za pedagošku praksu. Pijažev pozitivan doprinos obrazovanju bi se mogao sastojati u nekim od pedagoških implikacija njegove teorije (Mikalački-Briski, 1989):

- učenje mora biti aktivan proces pošto je znanje jedna unutrašnja konstrukcija. aktivno učenje se odnosi na kognitivno-aktivno učenje, ali na nižim razvojnim nivoima podrazumeva manipulisanje objektima. stvaranjem kognitivno-konfliktnih situacija vaspitač/nastavnik će buditi i razvijati radoznalost kod deteta i želju za samostalnim i aktivnim nalaženjem rešenja za problemske situacije;
- aktivno manipulisanje predmetima neophodno je za razvoj viših mentalnih procesa – iskustva na konkretnom materijalu moraju da prethode verbalnom učenju;
- verbalne propozicije postaju aktuelne tek na formalno-operacionom stadijumu. pre ovog stadijuma naglašavanje govora ne predstavlja odgovarajući izazov mišljenju,
- podučavanje lingvističkih pravila neće voditi jasnijem logičko-matematičkom mišljenju, ali ako postoji logičko mišljenje, dete će moći da nađe adekvatne reči,
- potreba da dete bude obrazovano na način koji najviše odgovara njegovom uzrastu. „pogrešni odgovori“ deteta na jednom stadijumu su normalan put kojim ono mora proći da bi dostiglo mišljenje odraslog. vaspitač/nastavnik mora biti u stanju da prepozna odgovor koji je *pogrešan* sa aspekta odraslog, ali *tačan* za dete tog uzrasta. naglasak je na mišljenju deteta, a ne na verbalnom izražavanju i korišćenju logike odraslih,



- važno je podsticati istraživački duh, a ne insistirati na davanju tačnih odgovora, jer je važniji proces, način dolaženja do odgovora od samog odgovora.

Na mlađim uzrastima je teško raditi u grupama. Pijaže to objašnjava fazom egocentričnog mišljenja i govora kada deca traže da budu u grupicama, ali istovremeno radi svako za sebe. Moguće rešenje leži u povremenom uključivanju dece mlađeg uzrasta u aktivnosti starije dece. Ovi postupci bi mogli dovesti do oslobađanja mlađe dece od egocentrizma i sticanja novih saznanja.

Važno je voditi računa i o individualnim razlikama među decom kako bi se, s obzirom na uzrast, individualne karakteristike i interesovanja, svakom detetu pružili optimalni uslovi u kojima bi se njegovi potencijali maksimalno razvili. Aktivni vaspitno-obrazovni rad u predškolskim ustanovama i u osnovnim školama bi podsticao istraživačko ponašanje kod deteta i želju za samostalnim otkrivanjem istine, a uspeh u samostalnom nalaženju rešenja predstavlja podstrek ka daljem napredovanju, pa bi i motivacija postala unutrašnja.

Nije toliko važno dete naučiti specifičnim znanjima, već razviti sposobnost da misli, rasuđuje, generališe (Mikalacki-Briski, 1989). Ako se ispune ovi zahtevi, dete će biti spremno da prihvata nova znanja i nastavi da uči u školi i kasnije u životu. Ako se ne podrži dečija radoznalost, učenje u školi se može shvatiti kao nametnuto, mukotrпно i isključivo pod uticajem nagrada, pohvala, ocena. Tako se priroda deteta otuđuje i ono što bi trebalo da mu pričinjava najveće zadovoljstvo postaje mu potpuno strano.

Kritika teorije

Najveći deo kritika se odnosi na tehnike istraživanja koje je Pijaže koristio u svom radu (Mikalacki-Briski, 1989). Naime, najvažniji izvor podataka za teoriju, Pijaže je pronalazio u posmatranju svoje dece, a ostala deca su bila iz obrazovanih porodica. Prema tome, može se zaključiti da uzorak nije bio reprezentativan, pa je teško uopštavati njegove rezultate na širu populaciju.

Mnogi istraživači se slažu da dete razvija mnoge sposobnosti na ranijem uzrastu nego što je to predlagao Pijaže (Vasta et al., 1998). Ipak, većina psihologa priznaje Pijažeu značajan doprinos proučavanju detetovog razvoja, obrazovanju i razvojnoj psihologiji.



Tabela 1.3 Teorija kognitivnog razvoja

Uzrast	Stadijum	Opis stadijuma	Razvojni ishodi
0-2. godine	Senzo-motorni	Upoznavanje sredine kroz čula i aktivnosti (gledanje, pipanje, stavljanje u usta)	Postojanost objekta
2-6. godina	Preoperacioni	Predstavljanje stvari pomoću slika i govora, uz nedostatak logičkog mišljenja (crtanje, izmišljanje priča)	Mentalne predstave Simbolička igra Egocentrizam Razvoj govora
6-12. godina	Konkretno-operacioni	Logičko mišljenje o konkretnim događajima, rešavanje aritmetičkih problema i konkretnih analogija	Konzervacija Matematički problemi
Od 12. godine	Formalno-operacioni	Apstraktno mišljenje	Hipoteze

Lav Vigotski: Sociokulturna teorija

Lav Vigotski (*Lev Vygotsky, 1896-1934*) je jedan od prvih razvojnih psihologa koji je ponudio drugačiju sliku dečijeg razvoja od slike koju je ponudio Pijaže. U okvirima razvojne psihologije i, konkretno razvoja deteta, Vigotski je istakao značaj odnosa između pojedinca i socijalnog konteksta.

Poput Pijaže, Vigotski je na dete gledao kao na *aktivnog stvaraoca* znanja i razumevanja. Za razliku od Pijaže, isticao je značaj direktne instrukcije u odnosu na one koji više znaju u samom procesu učenja. Vigotski je tvrdio da je učenje rezultat socijalnih odnosa između deteta i drugih članova društva od kojih, zapravo, dete dobija sve što mu je potrebno za mišljenje i učenje. Instrukcija je, prema Vigotskom, srž učenja.

Učenje se, prvo, odvija kroz saradnju sa drugima u svim oblicima socijalnog funkcionisanja – sa roditeljima, vršnjacima, nastavnicima i ostalim ljudima od značaja za dete, i, drugo, kroz simboličke predstave detetove kulture – umetnost, jezik, igru, pesmu, metafore. U ovom procesu, u razvoju deteta kao učenika oslikava se njegovo kulturno iskustvo, dok značajna kulturna iskustva postaju deo strukture detetovog mišljenja.

Pojam i uloga *instrukcije* zauzima važno mesto u teoriji Vigotskog. On suprotstavlja mesto „naučnih” pojmova prenetih putem instrukcije koja pravi štetu prirodno formiranim pojmovima kod dece koja nisu dobijala instrukcije. Instrukcija je jedan od izvora pojmova kod školskog deteta i takođe jaka sila



koja upravlja njegovom evolucijom; ona određuje sudbinu detetovog kompletnog mentalnog razvoja. (Vygotsky, 1986).

Još jedan značajan teorijski uvid Vygotskog je međusobna interakcija jezika i mišljenja. Smatrao je da mišljenje nije izraženo rečima, nego se formira kroz reči. U kontekstu ovog problema Vygotski je iskoristio Darwinovu teoriju. Početak i razrada razvoja jezika se može, zbog svoje adaptivne snage, posmatrati i kao deo razvojnog procesa za koji se veruje da je osnova prirodne selekcije fizički različitih ljudi od predaka.

Sociokulturna teorija naglašava način na koji dete prihvata kulturu kroz mišljenje, socijalne interakcije i sliku o sebi. Teorija takođe objašnjava zašto deca koja rastu u različitim kulturama imaju neke od veština koje su međusobno značajno različite.

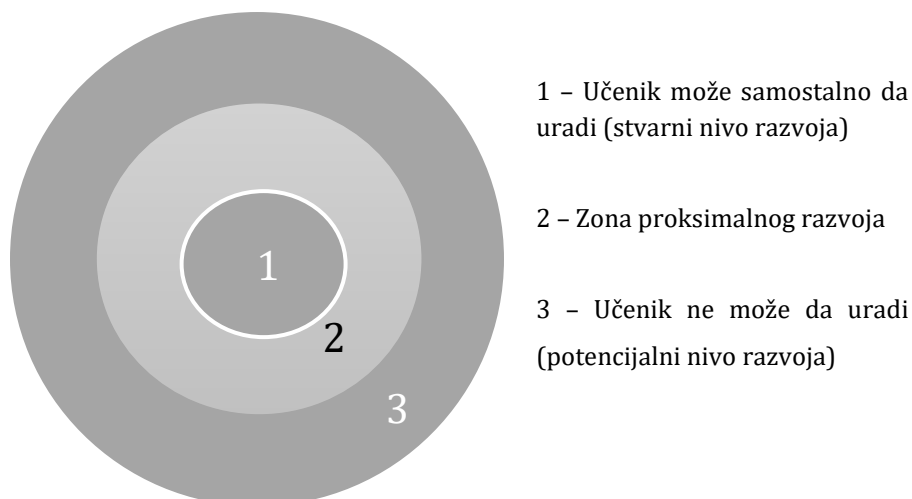
Zona proksimalnog razvoja

Osnovni koncept teorije Vygotskog je *zona proksimalnog razvoja* koja pruža objašnjenje kako dete uči uz pomoć drugih. Zona proksimalnog razvoja je udaljenost između detetovog stvarnog razvojnog nivoa u kojem učenik može samostalno da reši zadatak i potencijalnog razvojnog nivoa u kojem učenik može da reši zadatak samo uz pomoć odraslih ili kroz saradnju sa kompetentnim vršnjacima (slika 4). Prema Vygotskom, dete je uključeno u intelektualni život zajednice i uči pomoću spajanja vlastite sposobnosti shvatanja sa samim događajima u sredini. Za razliku od Pijažea, Vygotski „ne čeka“ da dete postane „spremno“. Dete uči od drugih ljudi koji više od njega znaju.

Postavlja se pitanje kako instrukcija omogućava detetu da uči. Važno je da ona bude iznad detetovog trenutnog razvojnog nivoa, ali ne mnogo iznad kako bi je dete ipak moglo razumeti. Tada se kaže da se instrukcija nalazi u okvirima zone proksimalnog razvoja i da ima ulogu pomoći detetu da postigne ono što ne bi moglo samo, ali i da uči iz iskustva. Kada se pred detetov nivo razumevanja stavi izazov (ali ne previše zahtevan izazov) onda je verovatnije da će dete učiti nove stvari na mnogo uspešniji način. Zaključak je da bi instrukcija trebalo da bude usklađena sa zonom proksimalnog razvoja individualnog deteta.

*Dete je aktivni stvaralac
znanja
Direktna instrukcija je srž
učenja
Zona proksimalnog razvoja
Uloga jezika*





Slika 4. Zona proksimalnog razvoja

Proces saradnje sa drugom osobom koja poseduje veće znanje ne samo da detetu daje nove informacije u vezi sa određenom temom nego i potvrđuje ono što već zna. Ta vrsta saradnje pomaže detetu da intelektualno napreduje (Pijaže, 1967). Saradnja koju dete inicira je teško ostvariva i održiva u učionici. Malo je mogućnosti za istraživačke aktivnosti nastavnika u cilju otkrivanja detetove zone proksimalnog razvoja. Idealno je da odrasla osoba teži da pokaže i kaže deci ono što bi bilo u skladu sa svim što dete već zna. Međutim, za razliku od roditelja, nastavnici mogu da kontrolišu učenike i da postavljaju pitanja koja zahtevaju konkretne odgovore. Ali, kako da nastavnik u razredu od 30 učenika stvori uslove u kojima bi spoznao misli i ideje na određenu temu i da u skladu s tim reaguje?

Hedegard (Hedegaard, 1996) opisuje eksperiment u učionici zasnovan na metodologiji sledbenika Vigotskog. U ovoj longitudinalnoj studiji bili su uključeni danski učenici od trećeg do petog razreda osnovne škole. Korišten je metod integrisanja tri oblasti kurikuluma koje su međusobno različite, ali su i međusobno povezane – evolucija vrsta, poreklo čoveka i istorijske promene u društvu. Da bi se postigao ovaj cilj, ona je sa učiteljem projektovala pažljivo strukturirana iskustva učenja kako bi dala učenicima nagoveštaj na pitanja tipa „Kako se životinje mogu adaptirati na promene u sredini dok mnoge



životinje ne uspevaju u tome i zato umiru?“Iako je ovakvo apstraktno pitanje teško za decu mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Međutim, Hedegaard je tvrdila da ako se problem prezentuje kroz direktan primer, na primer kako se beli medved adaptira na Arktik, dete bi moglo tu informaciju prvo da pretvori u simbol adaptacije polarnog medveda i onda da, na osnovu drugih sličnih studija, formuliše zakonitosti preživljavanja i promena u čitavom životinjskom svetu. Inicijalni modeli koje dete formira mogu imati ulogu vodilje na sledeći nivo ispitivanja. Direktnim iskustvom u traženju suprotnosti u okviru svog aktivnog modeliranja problema dečiji pojmovi postaju bogatiji i jasniji. Rezultati istraživanja pokazuju da deca razvijaju promene u interesovanju za određene teme i metode otkrivanja novih stvari. Deca su pokazala gubitak interesovanja za određene vrste životinja kada ih dobro upoznaju i okretanje ka formulisanju opštih modela prilagođavanja koji se mogu primeniti na više različitih vrsta životinja. Takođe razvijaju kritičko mišljenje u vezi sa nastavnim metodama koje se odnose na otkrivanje i rešavanje problema. Deca su pokazala i prelazak sa konkretnih na opšte principe koji se kasnije mogu primeniti na nove konkretne situacije. Hedegaard-ova je pokazala da su deca koja brzo uče motivisana ovakvim pristupom.

Pedagoške implikacije teorije

Koncept zone proksimalnog razvoja u teoriji Vigotskog ima nekoliko mogućih implikacija u učionici. Prema Vigotskom, za nastavni plan i program koji mora biti razvojno adekvatan, nastavnik mora planirati aktivnosti koje su u skladu ne samo sa onim što dete može da uradi samostalno, nego i sa onim što dete može da nauči od odraslih.

Vigotski ne tvrdi da svako dete možemo podučiti svemu. Razvoj će podstaći samo instrukcija i aktivnosti koje se nalaze u okviru zone proksimalnog razvoja. Na primer, ako dete ne može da prepozna glasove u određenoj reči ni posle nekoliko pokušaja, ono neće odmah imati korist od instrukcije u učenju te veštine. Slab efekat će imati i vežbanje prethodno naučenih veština i upoznavanje sa pojmovima koji su teški i složeni. Nastavnici mogu iskoristiti informacije o oba nivoa razvoja (potencijalnog i stvarnog razvoja) pri organizovanju aktivnosti unutar učionice na sledeće načine:

- instrukcija se može planirati tako da se obezbedi vežba u okviru zone proksimalnog razvoja za pojedinačno dete ili grupu dece. tako



nagoveštavanje i pokušaji koji mogu pomoći detetu u usvajanju određene veštine mogu biti osnova instrukcije;

- aktivnosti saradnje u učenju se mogu planirati sa grupama dece na različitim nivoima pri čemu mogu jedni drugima pomagati;
- postepena intervencija nastavnika podrazumeva pomoć odraslih na različitim nivoima, pri čemu se ne pojednostavljuje zadatak, nego uloga učenika. na primer, detetu se može pokazivati po jedan dinar za svaki glas u reči (četiri dinara za reč „cvet“). da bi usvojilo ovu reč, detetu se mogu dati dinari da na tabli obeleži svaki glas u reči, da bi, na kraju, dete moglo prepoznati sve glasove bez dinara. kada odrasli daju detetu dinare u ovu svrhu, oni mu pomažu da faze u kojoj je potrebna pomoć za uspeh postepeno pređe u fazu u kojoj detetu više nije potrebna pomoć da bi ostvarilo uspeh.

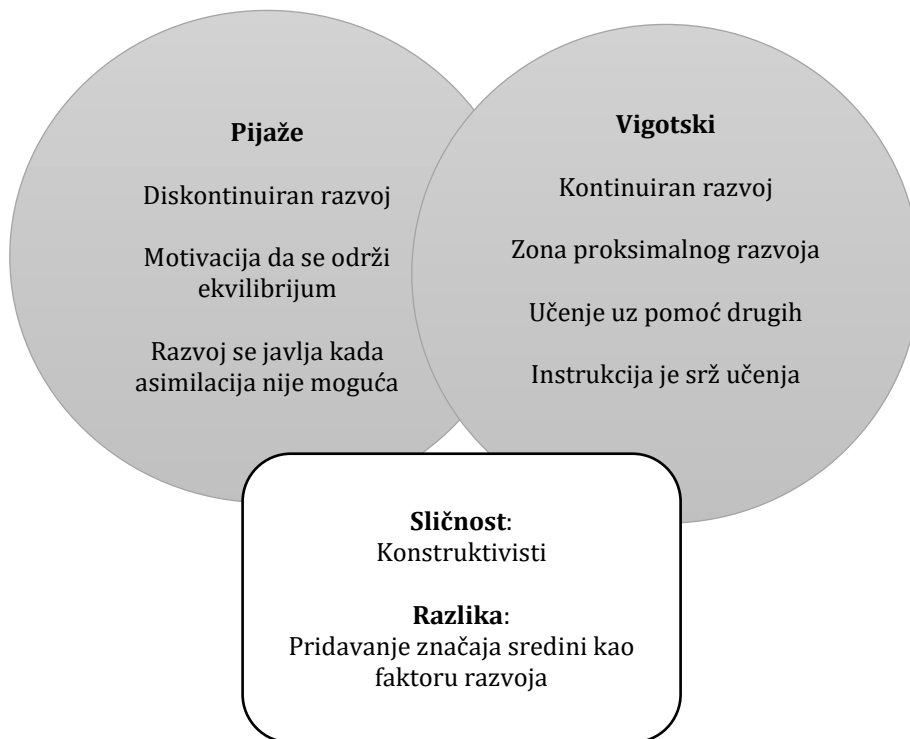
Kritika teorije

Sam Vigotski je kritikovan zbog njegovog interesovanja za interdisciplinarni pristup detetu pod okriljem pedologije kao i zbog toga što je ignorisao ulogu iskustva, aktivnosti sa objektom i isticao ulogu jezika, ali i emocionalne faktore u ljudskom razvoju. Teoretičari poput Vigotskog su kritikovani zbog potpunog zanemarivanja uticaja biološkog sazrevanja koji upravlja dečijim razvojem nezavisno od kulture.

Pitanja i zadaci:

1. *Koji su osnovni pojmovi Pijažeeve teorije kognitivnog razvoja?*
 2. *Navedite i objasnite stadijume kognitivnog razvoja.*
 3. *Šta je zona proksimalnog razvoja i zašto je značajna.*
 4. *Objasnite naziv sociokulturne teorije razvoja.*
 5. *Uporedite dve teorije kognitivnog razvoja po dimenziji problema razvojne psihologije: nasleđe-sredina, kontinuiran—diskontinuiran razvoj.*
-





Slika 5. Sličnosti i razlike dve osnovne teorije kognitivnog razvoja

MORALNI RAZVOJ

Moralnost i moralni razvoj se različito definišu u razvojnoj psihologiji. U zavisnosti od pristupa, moralnost se definiše kao empatija i prosocijalno ponašanje (deljenje, saradnja, pomaganje drugima), kao evolucionari mehanizam adaptacije i promene, kao identitet (motivisanost pojedinca na moralno ponašanje), kao savest, kao prihvatanje kulturnih normi (Killen&Smetana, 2015). Ukratko, moralnost se može odrediti kao unutrašnja struktura koja kontroliše i nadzire ponašanje i bez prisustva spoljašnjeg nadzora (Jerković&Zotović, 2017).

Kognitivno-razvojni modeli podrazumevaju da moralni razvoj zavisi od kognitivnog razvoja i da se odvija kroz nekoliko stadijuma.



Žan Pijaže: Teorija moralnog razvoja

Pijaže je verovao da osnova moralnosti leži u sistemu pravila i zakona kojim se određuju odnosi između ljudi, jer i poštovanje i nepoštovanje pravila utiče na osećanje i ponašanje u odnosu na drugu osobu. Pijaže je kroz igru postavljao pitanja deci i tako ispitivao razvoj moralnosti kod dece. Na osnovu dečijih odgovora, Pijaže je predložio svoju teoriju o stadijumima moralnog razvoja.

- U igri klikerima, Pijaže je deci postavljao sledeća pitanja:
Ko je izmislio pravila igre? Odakle potiču pravila igre? Da li se pravila mogu menjati?
- Nakon što je pročitao deci priču o deci koja lažu, krađu ili uništavaju stvari, Pijaže je deci postavljao sledeća pitanja:
Koga treba osuditi u priči? Zašto?

Pijaže je predložio model od četiri stadijuma koji, prema njegovoj teoriji, prate kognitivni razvoj dece (Tabela 1.4):

a) *Predmoralni period* (od 2. do 4. godine)

Na ovom stadijumu dete ne shvata šta je moralnost niti razume zašto se treba držati pravila – igre nemaju ni pravila ni cilj.

b) *Heteronomna moralnost* ili *moralni realizam* (od 5. do 7. godine)

Na ovom stadijumu dete počinje savladavati pravila. Zbog specifičnog načina razmišljanja dete se kruto pridržava tih pravila, jer ih daje autoritet i zato su *apsolutna*. Pravila za dete predstavljaju objektivnu realnost, pa se i sam stadijum naziva **moralni realizam**. U zavisnosti od toga kako dete procenjuje da li je nešto moralno ili ne, na ovom stadijumu možemo da govorimo o *objektivnoj ili spoljašnjoj odgovornosti* – kada dete zasniva svoje moralne procene na objektivnim (fizičkim) posledicama nekog postupka i *bezuslovna pravda* – kada dete procenjuje da nakon svakog kršenja pravila mora da sledi kazna. Heteronomnu moralnost Pijaže povezuje sa preoperacionim mišljenjem.

c) *Autonomna moralnost* ili *moralni relativizam* (od 8. do 11. godine)

Na ovom stadijumu dete pristupa značajno fleksibilnije i shvata da je moral relativan, odnosno da je moral nešto dogovoreno, a ne apsolutno. Zato



se i sam stadijum naziva **moralni relativizam**. Moralnost nekog ponašanja se procenjuje na osnovu situacionih i subjektivnih faktora (namera pojedinca). Dete prestaje da veruje u bezuslovnu pravdu, a pošto se sve više druži sa vršnjacima proširuje mu se perspektiva i postaje sve manje egocentrično. Prelaz sa heteronomne na autonomnu moralnost Pijaže povezuje sa prelaskom preoperacionog u konkretno-operaciono mišljenje.

d) *Završni stadijum* (od 11. godine pa nadalje)

Pretpostavka cilja ovog stadijuma je razvijenost formalno-logičkog mišljenja i prevazilaženje egocentričnosti. Dete sada može stvarati nova pravila i počinje da prebacuje moralne procene sa individualnog na društveni i politički plan. Na ovom stadijumu se nalaze i odrasli i zato Pijaže smatra da se u njemu završava moralni razvoj.

Kritika Pijažeovog modela

Rezultati brojnih istraživanja uglavnom potvrđuju Pijažeove ideje:

- deca zaista veruju u bezuslovnu pravdu;
- postoji povezanost između nivoa kognitivnog i moralnog funkcionisanja;
- pretpostavka o važnosti uloge vršnjaka je potvrđena.

Međutim, pokazalo se i da je Pijaže potcenio moralne procene kod mlađe dece. Potcenjivanje proizilazi iz metodoloških nedostataka – Pijaže je u svojim pričama prvo opisivao namere ispitanika, a kasnije efekat postupka, pa su deca zaboravljala namere i usredsredila pažnju na posledice postupaka. Takođe, Pijaže nije bio u pravu ni kada je tvrdio da deca ne razlikuju moralna i društvena pravila.



Tabela 1.4 Pijažeova teorija moralnog razvoja

	Autonomna moralnost (5-10 godina)	Heteronomna moralnost (od 10 godina pa nadalje)
Pravila	Daje ih autoritet; večna su, nepromenljiva i mistična.	Definišu se zajedno sa drugima. Pravila su opravdana.
Usmerenost misli	Centracija misli - usmerenost na jednu perspektivu.	Decentracija misli – sposobnost da se istovremeno razmatra više perspektiva.
Namera	Motivacija za aktivnost nije važna.	Važna je motivacija za aktivnost.
Posledice	Usmerenost na ishode ponašanja.	Ne postoji usmerenost na ishode ponašanja.
Pojam pravde	Ne razlikuje se nesrećan slučaj od kazne za moralno nedelo.	Razlikuje se nesrećan slučaj od kazne za moralno nedelo.
Kazna	Kazna radi kazne.	Recipročna kazna – kazna mora da odgovara lošem delu.

Lorenc Kolberg: Teorija moralnog razvoja

Lorenc Kolberg (*Lawrence Kohlberg, 1927-1987*) je u svojoj teoriji tvrdio da se moralno mišljenje, koje je osnova etičkog ponašanja, razvija kroz šest stadijuma i svaki pruža adekvatniji odgovor na moralne dileme od prethodnog. Razvijajući teoriju preko ovih temelja, tvrdio je da je moralni razvoj određen *pojmom pravde* i da se odvija u toku celog života. Kolberg je pratio razvoj moralnog rasuđivanja izvan uzrasta koje je prethodno definisao Pijaže.

Kolberg (Kohlberg, 1973) je koristio priče u vezi moralnih dilema u svojim istraživanjima i ispitivao kako će ispitanici prosuditi svoje akcije ako se nađu u sličnim moralnim situacijama. Potom je kategorisao i klasifikovao dobijene odgovore u jedan od šest različitih stadijuma (Tabela 1.5).

Tih šest stadijuma je grupisano u tri nivoa: *prekonvencionalni, konvencionalni i postkonvencionalni* (Kohlberg, 1973). Retko se dešava da se osoba vrati nazad u svom razvoju i izgubi funkcionalnost sposobnosti na višim stadijumima. Nije moguće niti da neko ostane sve vreme na višim stadijumima razvoja, niti da preskače stadijume, jer svaki stadijum daje novu perspektivu kroz vlastitu jasnoću, jedinstvenost i integrisanost.



Stadijumi moralnog razvoja

a) Prekonvencionalni nivo

Prekonvencionalni nivo moralnog mišljenja je karakterističan za decu, iako i odrasli mogu u nekim situacijama da prosuđuju sa ovog nivoa. Na prekonvencionalnom nivou se prosuđuje moralnost neke aktivnosti na osnovu njenih *direktnih posledica*. Prekonvencionalni nivo se sastoji od dva stadijuma moralnog razvoja koji se odnose na razvoj slike o sebi kroz egocentričnost.

U prvom stadijumu (poslušnost je rezultat straha od kazne), pojedinci se fokusiraju na direktne posledice koje njihovo ponašanje izaziva. Na primer, ponašanje će biti ocenjeno kao moralno pogrešno ako je sama osoba kažnjena – „*prošli put sam dobio batine i zato neću to više ponoviti*“. Što je teža kazna za neko ponašanje, samo ponašanje će biti ocenjeno lošije. Ovo može dovesti i do verovanja da je čak i nevina žrtva kriva ukoliko je velika njena patnja. Na ovom stadijumu ne postoji razumevanje da neko drugi može drugačije da gleda na istu situaciju od same osobe. Zato ovaj stadijum može da se posmatra i kao **autoritarnost**.

U drugom stadijumu (ponašanje je posledica vlastitih interesa) se osoba postavlja u poziciju „*šta tu ima za mene*“, a ispravno ponašanje se definiše onim što je najbolje za osobu. Na ovom stadijumu dete pokazuje slab interes za potrebe drugih, samo do granice koja može da unapredi interes pojedinca. Briga za druge nije zasnovana na lojalnosti ili unutrašnjem poštovanju. Uz nedostatak društvene perspektive na prekonvencionalnom nivou, ovaj stadijum ne bi trebalo da se dovodi u vezu sa društvenim ugovorom (peti stadijum), s obzirom da su sve aktivnosti usmerene na zadovoljenje vlastitih potreba i želja. Ovaj stadijum se može označiti i kao **moralna relativnost**.

b) Konvencionalni nivo

Konvencionalni nivo moralnog mišljenja je karakterističan za adolescente i odrasle. Osobe koje razmišljaju na konvencionalni način procenjuju moralnost nekog ponašanja, poredeći isto ponašanje sa društvenim očekivanjima. Konvencionalni nivo se sastoji od trećeg i četvrtog stadijuma moralnog razvoja.

U trećem stadijumu (interpersonalna saglasnost, dobar dečak/dobra devojčica) osoba ulazi u društvo kroz ispunjavanje socijalnih uloga. Pojedinci su osetljivi na poruke odobravanja i neodobravanja od strane drugih ljudi, a u pogledu društvenog očekivanja od pojedinačne uloge. Osoba pokušava da



bude „dobra“ u cilju ispunjavanja očekivanja učeći da postoji vrednost u takvom ponašanju. U trećem stadijumu moralnost nekog ponašanja se procenjuje na osnovu njegovih posledica na odnose same osobe sa drugim ljudima što sada uključuje i poštovanje i ugled – „*Želim da me drugi vole i da o meni misle dobro*“. Želja da se ispune uloge i postojanje autoriteta imaju za cilj samo dalju podršku samih društvenih uloga. Sama namera u ponašanju igra značajnu ulogu u mišljenju na ovom stadijumu – „*oni misle dobro*“.

Na četvrtom stadijumu (autoritet i poštovanje društvenog reda) je važno povinovati se zakonu i socijalnim konvencijama zbog njihovog značaja za funkcionisanje društva. Moralno mišljenje na četvrtom stadijumu je iznad individualne potrebe za odobravanjem od drugih koja se javlja na trećem stadijumu. Osnovni ideal ili ideali često određuju šta je dobro, a šta loše. Ako jedna osoba prekrši zakon, verovatno će i svako drugi – prema tome, postoji *obaveza i dužnost da se poštuju zakoni i pravila*. Kada neko prekrši zakon, to je moralno loše, a kazna postaje važan faktor na ovom stadijumu jer odvaja loše od dobrih domena. Moralnost je na ovom stadijumu i dalje određena spoljašnjim silama.

c) *Postkonvencionalni nivo*

Postkonvencionalni nivo se sastoji od petog i šestog stadijuma moralnog razvoja. Osnovno je shvatanje da je pojedinac entitet izolovan od društva. Perspektiva pojedinca mora da bude ispred perspektive društva.

Na petom stadijumu (društveni ugovor), prihvata se da pojedinci imaju međusobno različita mišljenja i vrednosti. U skladu s tim, *zakoni se posmatraju kao društveni ugovori umesto kao stroga pravila*. Zakoni koji ne podstiču opšte dobro moraju biti menjani tako da se ostvaruje najviše dobro za najveći broj ljudi. Ovo se ostvaruje kroz odlučivanje većine i nužan kompromis. Prema tome, demokratska vlada se zasniva na petom stadijumu moralnog mišljenja.

Na šestom stadijumu (opšta etička pravila) moralno mišljenje se zasniva na apstraktnom mišljenju uz pomoć opštih etičkih pravila. Zakoni su valjani samo ako se temelje na pravdi, a težnja ka pravdi nosi sa sobom obavezu poštovanja takvih zakona. Prava nisu nužna kao što društveni ugovor nije osnova moralnog ponašanja. Odluke se ne donose uslovno hipotetički, nego apsolutno kategorički. Ovo se postiže tako što se zamišlja šta bi neko učinio na tuđem mestu, zamišljajući da će svi koji čine isto, isto i da misle. Krajnji rezultat je samo ponašanje. Prema tome, ponašanje nikad nije sredstvo nego cilj, pojedinac se ponaša na određeni način jer smatra da je to dobro, a



ne zato što misli da je to ono što se očekuje, što je legalno ili prethodno dogovoreno. Kolberg je zaključio da je teško pronaći osobu koja se konstatno ponaša u okviru šestog stadijuma.

Tabela 1.5 Kolbergova teorija moralnog razvoja

	Stadijum	Uzrast	Opis
Prekonvencionalni	Poslušnost/kazna	Rano detinjstvo	Nema razlike između „biti dobar“ i izbegavanja kazne.
	Lični interesi	Predškolski uzrast	Interes se okreće pre nagradi nego kazni – napor da se ostvari lični interes.
Konvencionalni	Interpersonalna saglasnost Dobar dečak - dobra devojčica	Školsko dete	Napor da se dobije odobravanje od drugih i održe prijateljski odnosi.
	Autoritet i društveni red	Školsko dete	Svrha moralnosti je poštovanje društvenog reda i orijentacija je ka fiksnim pravilima.
Postkonvencionalni	Društveni ugovor	Adolescent	Uzajamni interes. Pravila svima olakšavaju život.
	Opšta etička pravila	Odrasli	Moralnost se zasniva na pravilima koja donose uzajamno dobro.

Kritika teorije

Istraživanja (Walker, 1989) pokazuju da su tačne pretpostavke Kolberga i Pijažea da su neke kognitivne sposobnosti i sposobnosti preuzimanja perspektive drugog nužan, ali ne dovoljan uslov za moralne procene. Univerzalnost modela nije u potpunosti potvrđena. Iako međukulturna istraživanja pokazuju sličnosti moralnog razvoja u različitim društvima, postoje kulture u kojima Kolbergov model ne važi – npr. u Kini. Neki istraživači (Walker, 1989) dovode u pitanje i primenljivost tog modela na žene i muškarce. Kolberg je za ispitanike imao samo dečake i uzimao se samo pravi aspekt moralnosti, ali ne i aspekt brige i ljubavi prema drugoj osobi (što je karakteristika žena). Zato kritičari tvrde da je ovo teorija moralnog razvoja kod muškaraca.



Savremeni pristupi moralnosti

Istraživanja moralnog razvoja su postala intenzivna tek u XXI veku i pokazala su da se osnove moralne svesti javljaju već kod novorođenčeta i u ranom detinjstvu (Killen&Smetana, 2015). Dečiji koncepti štete, raspodele, pravednih i nepristrasnih odnosa prema drugima, socijalne nejednakosti i prava razvijaju se od jednostavnih formi u ranom detinjstvu do njihove kasnije primene u različitim socijalnim kontekstima i situacijama. Istraživanja pokazuju da se moralni razvoj odvija u okvirima kulturnog konteksta i socijalnih odnosa i da nije potpuni rezultat ni nasledja ni socijalizacije. Moralni razvoj je određen različitim procesima, a moralno mišljenje, emocije i ponašanje se međusobno prožimaju tokom razvoja.

Porodica, vršnjaci, nastavnici i društvo u celini su tek u novijim istraživanjima uključeni kao važni faktori moralnog razvoja. Dobri porodični i vršnjački odnosi doprinose sposobnosti pojedinaca da žive zajedno u istom društvu i da se jedni prema drugima odnose pravedno, saosećajno, pošteno i jednako. Sigurna afektivna vezanost sa roditeljem čini osnovu za detetov razvoj odnosa poverenja i saosećanja sa drugima. Roditeljski stil koji uključuje reakciju na detetove potrebe pomaže detetu da razume svoje i tuđe emocije i podstiče razumevanje pojmova poput pravde, poštenja i drugih koji doprinose moralnom razvoju. Deca razmišljaju o roditeljskim porukama, procenjuju ih i odlučuju da li će ih prihvatiti ili ne (odbaciće poruke koje im nisu jasne ili ih procene kao nepravedne). Za moralni razvoj su važna i dečija iskustva konflikata i pregovora sa braćom/sestrama i prijateljima. Kroz ove socijalne odnose dete uči o saradnji, lojalnosti, poštovanju i poštenju. Izazov za moralni razvoj predstavljaju strog roditeljski stil koji uključuje kaznu, loši vršnjački odnosi koji uključuju prisilu, odbijanje ili uznemiravanje, društvo i škola koji podstiču nejednakost među decom i odraslima.

Pitanja i zadaci:

1. *Koje dve vrste moralnosti razlikuje Pijaže?*
 2. *Objasnite stadijume moralnog razvoja koje je opisao Kolberg.*
 3. *Povežite Pijažeove teorije kognitivnog i moralnog razvoja.*
 4. *Koji su činioci razvoja moralnosti?*
-



EMOCIONALNI RAZVOJ

Šta je emocija? Emocija je stanje, subjektivni doživljaj koji ima sledeće komponente:

- Fiziološka komponenta - kada su emocije snažne, naše srce brže kuca, a mišići postaju napeti.
- Situaciona komponenta - možemo osetiti strah u prisustvu bilo kakve vrste pretnje ili radost u prisustvu voljene osobe.
- Kognitivna komponenta - osećanje straha je udruženo sa uverenjem da se nalazimo u opasnosti.

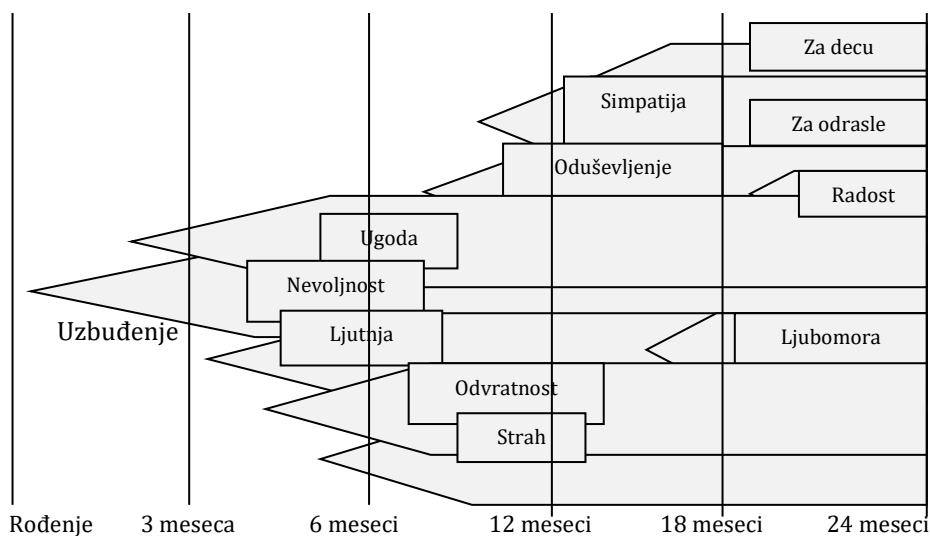
Teorije emocionalnog razvoja

Na osnovu sistematskog posmatranja beba, *Ketrin Bridžis* je zaključila da kod novorođenčeta postoji jedna emocija koju naziva *uzbuđenje* (Bridges, 1932). Do uzrasta 3 meseca iz stanja opšte uzbuđenosti se razvijaju dve nove emocije – negativna (neprijatnost) i pozitivna emocija (prijatnost). Do 6. meseca iz neprijatnosti se izdvajaju strah, gađenje i ljutnja. Do kraja prve godine se izdvajaju ushićenje i naklonost iz prijatnosti. Tokom druge godine se iz neprijatnosti razvija ljubomora, a iz prijatnosti se razvija radost.

Alen Srouf (Sroufe, 1979) dopunjuje ovu teoriju usmeravanjem pažnje na kognitivne osnove emocionalnog razvoja. Tako se ljubomora ne može razviti bez razvoja pojma postojanog objekta (Pijažeov preoperacioni stadijum kognitivnog razvoja).

Kerol Izard je zaključio da su kod novorođenčeta prisutne sve emocije, ali se one javljaju tokom vremena u skladu sa kognitivnim razvojem i socijalnim iskustvima (Izard, 1993). Izard je smatrao da se emocije javljaju ranije nego što je to Bridžesova navodila. Jedna studija je pokazala da je 95% majki kod svoje bebe u prva tri meseca prepoznalo radost, 84% ljutnju, 74% iznenađenje i 58% strah (Izard, 1993). Ovi podaci su zasnovani na izveštajima majki i zato postoji mogućnost da su mnoge emocije ostale u izvesnoj meri nejasne (Murphy, 1983).





Slika 6. Shema razvoja dečijih emocija prema Bridžesovoj teoriji

Izard je na osnovu slika facijalne ekspresije dece izdvojio nekoliko osnovnih emocija – ljuttja/bes, zadovoljstvo/radost, strah/prestravljenost, zainteresovanost/uzbuđenje (Izard&Malatesta, 1987). Na osnovu facijalne ekspresije beba, Izard je sa kolegama zaključio da se na rođenju jasno izdvajaju zainteresovanost, gađenje i bol; oko 2. meseca se izdvajaju ljuttja i tuga; facijalna ekspresija iznenađenja se javlja u 4. mesecu, a facijalna ekspresija straha u 7. mesecu. Iako su dobijeni rezultati veoma značajni za emocionalni razvoj, mnogi istraživači navode nekoliko nedostataka ovog istraživanja. Prvo, posmatrači ne mogu uvek tačno prepoznati emociju koja se prikazuje na crtežima dečijih facijalnih ekspresija (Oster et al., 1992). Drugo, ne možemo uvek znati pravi odnos između facijalne ekspresije i detetovog unutrašnjeg osećanja (Camras et al., 1993). Drugim rečima, čak i ako crtež precizno predstavlja facijalnu ekspresiju malog deteta, ne možemo biti sigurni da je ona izraz specifične emocije koju izražava ista facijalna ekspresija starijeg deteta ili čak odrasle osobe.





Slika 7. Facijalne ekspresije beba

Može se zaključiti da se istraživači slažu da se najveći broj emocija javlja u toku prvih nekoliko meseci života. Takođe se slažu da se emocije javljaju prema određenom redosledu. Istraživači se slažu i da je emocionalni razvoj povezan sa kognitivnim i socijalnim iskustvom. Jedina tačka neslaganja je vreme javljanja specifičnih emocija i postojanje ili nepostojanje izolovanih emocija na rođenju.

Afektivna vezanost

Meri Ejnsvort (Mary Ainsworth, 1989), jedan od istraživača afektivnog vezivanja, definiše ovu pojavu kao emocionalnu vezu koja se stvara između jedne životinje ili osobe i druge posebne životinje ili osobe. Afektivno vezivanje drži organizme zajedno i ima tendenciju ka trajanju. Džon Bolbi veruje da je afektivno vezivanje primarno za preživljavanje mladunčeta ili deteta (John Bowlby, 1988). Afektivna vezanost je mera kvaliteta odnosa roditelja prema detetu (Coleman, 2003). Roditelji deteta koje je sigurno afektivno vezano su emotivniji, spremniji na saradnju i predvidljivi u svom odnosu prema detetu. Ovi roditelji su osetljiviji na detetov osmeh, plač i druga socijalna ponašanja (Harel&Scher, 2003).



Bolbi je radio u školi za maloletne delikvente gde je uočio da dečaci pokazuju probleme u vezi sa uspostavljanjem odnosa, naročito bliskih i emocionalnost (najčešće izrazito lepljiv ili izrazito hostilni odnos sa drugima). Naziva ih „neemocionalni karakter“ i zaključuje da je ova pravilnost dosledno povezana sa odvajanjem od majke ili lošim odnosom sa njom. Kod svih dečaka je bila prisutna, kraća ili duža, separacija od majke u uzrastima između 6 meseci i 3 godine, a nije bilo adekvatne zamene za majčinsku figuru.

Meri Ejnsvort je razvila Protokol pod nazivom „Situacija sa strancem“ u cilju da istakne individualne razlike u okviru potrebe sigurnosti koju pruža afektivna veza. Ovaj Protokol je jedna od tehnika za merenje kvaliteta afektivne veze deteta sa roditeljem na uzrastu između 1. i 2. godine. Pokazalo se da je stabilnost afektivne veze ugrožena velikim životnim promenama koje pogađaju porodicu, kao što je razvod roditelja, smrt jednog od roditelja, novi brak jednog od roditelja, rođenje mlađeg deteta ili promena posla roditelja.

U jednoj studiji je ispitivan međugeneracijski prenos afektivnog vezivanja majke na dete. Dete sigurno vezane majke će, najčešće, i samo pokazati **siguran obrazac afektivnog vezivanja**. Dete sigurno vezane majke ostvaruje i pozitivne interakcije sa majkom i sa strancem, što znači da im siguran obrazac afektivnog vezivanja obezbeđuje prostor za istraživanje. **Nesiguran obrazac afektivnog vezivanja** se češće javlja kod dece čije majke, ako uopšte zadovoljavaju detetove potrebe, čine to sporo, na hladan način, nedosledno (Steele et al., 2003).

I pored pokušaja da se razlozi za razvoj određenog obrasca afektivnog vezivanja pronalaze u ponašanju i osobinama ličnosti roditelja, to je samo jedan detalj pomenutog istraživačkog rada. Sigurni obrazac afektivnog vezivanja je povezan i sa detetovim temperamentom. Dete takozvanog teškog temperamenta je izazov za roditelja. Ovakva deca su aktivna, često impulsivna, nedosledna, teško se prilagođavaju novim situacijama i ispoljavaju pretežno negativne emocije i zato zahtevaju mnogo brige i pažnje roditelja. S druge strane, majke ove „teške dece“ su manje osetljive na svoju decu i smatraju da su manje emocionalno bliske sa njima. Prema tome, roditelj reaguje na ponašanje deteta na isti način kako dete reaguje na ponašanje roditelja što pokazuje da je proces afektivnog vezivanja roditelj-dete dvosmerni proces između roditelja i deteta.

*Afektivna vezanost
Empatija
Emocionalna regulacija
Temperament*



Studije dece koja odrastaju u institucijama gde su izložena socijalnoj deprivaciji, odnosno dobijaju slabu socijalnu stimulaciju od vaspitača daju nepotpune i nepouzdanе podatke (Spitz, 1965). Drugim rečima, porodični faktori zbog kojih su deca smeštena u institucije mogu doprinostiti njihovim, eventualnim, razvojnim problemima. Etička pravila sprečavaju sprovođenje eksperimenata efekata socijalne deprivacije na decu. Međutim, ovakvi eksperimenti su sprovedeni na rezus majmunima, a rezultati su podudarni sa podacima dobijenim u korelacionim studijama sa decom. Među najpoznatijim eksperimentima sa rezus majmunima su eksperimenti koje je sproveo Harlov kako bi objasnio prirodu i funkciju afektivne veze između deteta i staratelja (Harlow, 1958). Harlov je u eksperimentu mladunčad rezus majmuna odvojio od majki kratko nakon rođenja i stavio ih uz dve različite surogat majke. Jedna surogat majka je bila napravljena od žice i davala je hranu, a druga je bila prekrivena krznom i nije davala hranu. Rezultati pokazuju da mladunci rezus majmuna više vremena provode sa mekanom lutkom (krznena majka) koja im je davala osećaj sigurnosti, nego sa lutkom koja je izvor hrane, ali je neprijatna na dodir (žičana majka). Rezultati su pokazali da su mladunčad rezus majmuna nakon što su odgajani uz ovakvu, reklo bi se, čudnu socijalnu deprivaciju, kasnije izbegavali kontakt sa drugim majmunima. Nisu učestvovali u igrama karakterističnim za majmune, nisu reagovali na druge majmune niti su odgovarali na njihove napade. Umesto toga, mladi majmuni su radije sedeli u uglu, ljuljajući se napred-nazad. Ženke koje su kasnije dobile svoje mlade pokazale su tendenciju da ih ignorišu ili zlostavljaju (Higley&Suomi, 1989).

Opšti zaključak je da deca koja su rano izložena socijalnoj deprivaciji imaju šanse u odgovarajućim uslovima kao što su adekvatna i stabilna pažnja i stimulacija sredine da nadoknadeprevaziđu probleme u svom emocionalnom i socijalnom razvoj (Landesman, 1990).

Empatija

Empatija je sposobnost razumevanja osećanja druge osobe. Deca sa razvijenom empatijom mogu da razumeju uzroke, efekte i oblike ponašanja karakteristične za pojedine emocije (facijalna ekspresija druge osobe, misli i ponašanja poput plakanja i smejanja). Malo dete može da predvidi emocionalnu reakciju druge osobe na osnovu konteksta, na primer, dete će očekivati da će osoba koja se poseče osetiti bol i da će se osećati tužno. Razvoj



empatije zavisi od *kognitivnog* i *jezičkog* razvoja. Dete koje nije sposobno za apstraktno mišljenje (Pijažev formalno-operacioni stadijum kognitivnog razvoja) ni da razume druge, verovatno neće ni reagovati empatično na druge ljude.

Hofman (Hoffman, 1981) je definisao najjasniju teoriju ranog razvoja empatije/simpatije i prosocijalnog ponašanja. U opisivanju razvoja empatije i njene veze sa kapacitetima za prosocijalno ponašanje, Hofman ističe nekoliko nivoa osećanja koja su rezultat spojenog afektivnog i kognitivnog osećaja za druge ljude. Tokom prve godine života, pre nego što dete razvije jasan osećaj za druge kao odvojene fizičke entitete, beba plačom odgovara na plač drugih beba. Taj *reaktivni plač je preteča empatije*. U toku druge godine, Hofman smatra da deca manifestuju *kvazi-egocentričnu empatičku uznemirenost*. Deca počinju da pružaju pomoć žrtvama, najčešće dodirom. Kasnije kako deca kognitivno i emocionalno sazrevaju, mogu da ponude zagrljaj, fizičku pomoć ili da dovedu drugu osobu da pomogne. Hofman je verovao da nekad dete u drugoj godini života pokazuje *pravu empatiju*. Kako deca postaju svesnija da drugi imaju unutrašnja stanja drugačija od njih (misli, osećanja, želje), ona postaju sposobna za tačnije empatičke reakcije i pomažu drugima na efikasniji i manje egocentrični način. Predškolci dalje razvijaju svoje sposobnosti preuzimanja tuđe perspektive i razumevanja uzročnosti, posledica i korelata emocija, i pokazuju dalji napredak u tačnosti svoje empatije. Prema tome, do rane adolescencije, dečije empatične reakcije obično su usklađene sa trenutnom situacijom. Adolescenti razumeju da su ljudi bića sa odvojenim ličnim istorijama i identitetima, da nastavljaju da žive u odvojenim kontekstima i sa različitim iskustvima. U skladu s tim, adolescenti reaguju empatijom na ono što misle da bi mogla biti hronična situacija drugog (siromaštvo, hronična bolest, rasizam).

Emocionalna regulacija

Jedna od komponenti ranog emocionalnog razvoja je **emocionalna regulacija** (Kopp, 1992, Rothbart et al., 2004). Emocionalna regulacija se odnosi na načine na koje dete kontroliše svoje emocije. Čak i mala deca manifestuju određena ponašanja kojima kontrolišu neprijatna emocionalna stanja - deca mogu da okrenu glavu u neprijatnoj situaciji ili da počnu da sisaju prst (Rothbart et al., 2004). Odrasli igraju veoma važnu ulogu u razvoju emocionalne regulacije kod dece. Rano se uspostavlja dvosmerna



komunikacija u kojoj dete signalizira odraslom da mu je potrebna pomoć i odrasli adekvatno reaguje. Kop (Kopp, 1989) navodi primer kako ta komunikacija funkcioniše: dete uzrasta 13 meseci igra se plastičnom flašom i pokušava da odvrne čep; pošto ne uspeva, ljuti se neko vreme, da bi potom, držeći flašu u ruci, očima počelo da traži kontakt sa majčinih očima; nakon što majka odvrne čep, dete se smiruje. Jedna nemačka longitudinalna studija (Zimmerman et al., 2001) je za cilj imala ispitivanje razvoja emocionalne regulacije adolescenata na osnovu obrazaca afektivnog vezivanja razvijenih u ranom detinjstvu. Adolescenti uzrasta 16 i 17 godina su smešteni u složene problemske situacije sa prijateljima. Pokazalo se da adolescenti koji su sigurno afektivno vezani u detinjstvu uspešno regulišu svoje emocije i spremniji su na saradnju sa svojim prijateljima.

Nekoliko intenzivnih emocija koje osoba može da doživi predstavljaju naročit izazov za malo dete. Učenje kako da kontroliše svoju ljutnju, agresivnost i strah tokom ranog detinjstva predstavlja značajnu životnu i socijalnu veštinu. Jedna od metoda učenja jeste posmatranje odraslih osoba, posebno roditelja (detaljnije o učenju posmatranjem na strani 40). Najbolja poruka koju roditelji mogu da pruže detetu je da je, na primer, ljutnja prirodna emocija, ali da postoje odgovarajući i neodgovarajući načini njenog ispoljavanja, što zavisi od same situacije.

Agresivnost može biti problematična za neku decu na predškolskom uzrastu, naročito oko 4. godine života. Mala deca su obično sklona tzv. *instrumentalnoj agresivnosti* ili ponašanju koje podrazumeva udaranje, šutiranje ili vikanje i sve da bi se dobio željeni objekat. Uz odgovarajuću pomoć odraslih, starija deca obično uče kako da se kontrolišu i stvaraju kompromise sa drugima radi prevazilaženja instrumentalne agresivnosti da bi ostvarili željeni cilj. Starija deca, između 4. i 7. godine, su sklonija tzv. *hostilnoj (neprijateljskoj) agresivnosti* sa vršnjacima kako bi se drugi povredio ili omalovažio. Hostilna agresivnost ima dva oblika – *otvorena agresivnost* koja podrazumeva nanošenje fizičke povrede drugoj osobi ili pretnja da će se naneti fizička povreda, i *relaciona agresivnost* koja podrazumeva narušavanje odnosa jednog deteta sa drugom decom (socijalna izolacija ili širenje glasina). Otvorena agresivnost je karakteristična za dečake, dok je relaciona agresivnost prisutna kod devojčica starijeg predškolskog i ranog osnovnoškolskog uzrasta. Većina dece prevazilaze agresivno ponašanje i uče kako da reše konflikte. Međutim, neka deca nastavljaju da koriste i otvorenu i relacionu agresivnost što može dovesti do problema u školi, kod kuće i među vršnjacima. Postoji mnogo načina na koje odrasli mogu da nauče decu da je



nasilje i agresivnost, bilo ono fizički ili verbalno ispoljeno, neprihvatljivi. Prvo i najvažnije je da odrasli ne demonstriraju pred decom fizičku ili verbalnu agresivnost.

Temperament

Svako dete na određen način reaguje i prilagođava se svetu. Termin **temperament** se odnosi na individualne razlike u načinu emocionalne reakcije koje su prisutne u ranom detinjstvu.

Mnogi istraživači veruju da temperament čini osnovu ličnosti i da je genetski zasnovan (Goldsmith et al., 2003). Međutim, sredina takođe utiče na razvoj temperamenta. Biološke predispozicije za određenu vrstu temperamenta mogu biti pojačane ili oslabljene reakcijama roditelja na dete. Roditeljska reakcija na „teško dete“ može biti nedostatak sposobnosti adekvatne reakcije, ili insistiranje na krutom rasporedu aktivnosti deteta što može da ima za posledicu da dete postane još teže za vaspitanje. Isto tako, roditeljske reakcije mogu oblikovati detetov temperament u pozitivnom smeru. Važno je da roditelj shvati da ponašanje njegovog deteta ne znači da je ono slabo ili bolesno, niti da je roditelj loš. Na taj način roditelj oblikuje svoje stavove i ponašanja prema detetu čije ponašanje počinje da se menja u željenom smeru.

Detetov temperament se odnosi na različite aspekte ponašanja. Neki autori su otkrili sledeće – aktivnost, osmeh/smeh, doslednost u detetovim biološkim funkcijama (hranjenje, spavanje), reakcije na nove situacije i ljude, prilagodljivost novim situacijama, osetljivost na čulnu stimulaciju, intenzitet reakcija, raspoloženje (opšta prijatnost ili neprijatnost), lakoća ometenosti pažnje, stabilnost pažnje, smirenost, uznemirenost na ograničenja (Gartstein et al., 2003).

Tipovi temperamenta

Tomas i Čes (Thomas&Chess, 1991; Thomas&Chess, 1989) su u svojoj poznatoj longitudinalnoj studiji (*New York Longitudinal Study*) pratili razvoj temperamenta od rođenja do ranog odraslog doba kod 133 devojčica i dečaka i izdvojili karakteristike temperamenta. Zaključili su da deca od prvih dana života mogu da se svrstaju u jedan od tri tipa temperamenta: *deca lakog temperamenta ili fleksibilna deca* (40% ispitanika), *deca takozvanog teškog*



temperamenta ili aktivna i impulsivna deca (10%) i *deca umerenog temperamenta ili oprezna i sporo pokretljiva deca* (15%). Ukupno 65% svih ispitanika u studiji su svrstana u jedan od tri tipa temperamenta. Individualne razlike između tipova temperamenta su prikazane u tabeli 1.6.

Dete lakog temperamenta ima jasan raspored hranjenja i spavanja, lako i brzo se prilagođava novim situacijama (nova hrana, nova škola, stranac), pozitivno je raspoloženo. Roditeljima je lako vaspitavati ovakvo dete. Neka deca su nestalna i pokazuju kombinaciju različitih vrsta temperamenta. Na primer, dete može da bude pozitivno raspoloženo (*dete lakog temperamenta*), ali uplašeno od novih situacija (*dete tzv. teškog temperamenta*).

Dete tzv. teškog temperamenta neredovno spava i jede, sporo prihvata nove ljude i situacije, dugo se navikava na nove situacije, a reakcije su snažne i uz glasno plakanje.

Dete umerenog temperamenta se nalazi između prva dva tipa. Ovo dete ima uglavnom neredovni raspored hranjenja i spavanja i ne reaguje tako intenzivno kao *dete tzv. teškog temperamenta*. Ono negativno reaguje na nova iskustva i sporo se prilagođava, tek nakon ponovljenog iskustva.

Stabilnost temperamenta

U istraživanju se pokazalo da većina dece ima jedan od tri vrste temperamenta, ali i da postoji bar umerena doslednost u razvoju temperamenta od detinjstva ka odrasloj dobi (Rothbart et al., 2004). Dete koje je veoma aktivno i uplakano u novim situacijama, izraste u veoma strašljivu osobu. Anksiozno i nesretno dete može da izraste u anksioznog i nesretnog adolescenta. Dete koje odbija novu hranu u ranom detinjstvu može da vrišti pri prvom šišanju, da prvi put odbija da se odvoji od roditelja pri dolasku u vrtić, da se teško prilagođava na školu kao adolescent. *Teško dete* je generalno pod većim rizikom za razvoj psiholoških poremećaja i problema prilagođavanja kasnije u životu (Rothbart et al., 2004). Jedna longitudinalna studija je pratila napredovanje dece sa *teškim temperamentom* od 18. meseca do 1. godine (Guerin et al., 1997). Temperament dece u ranom detinjstvu su procenjivale majke; ponašanje dece od 3 do 12 godina su procenjivala oba roditelja; procenu ponašanja dece od 6 do 11 godina je, uz roditelje, dao je i nastavnik. Temperament *teške dece* je značajno povezan sa procenama roditelja o postojanju problema u ponašanju na uzrastu od 3 do 12 godina, uključujući agresiju i poremećaj pažnje. Nastavnici su zaključili da deca koja



su pokazala *težak temperament* tokom ranog detinjstva kasnije u većem broju postaju agresivna, imaju kraću pažnju i probleme u učenju.

Tabela 1.6 Tipovi temperamenta

Karakteristike temperamenta	<i>Dete lakog temperamenta</i>	<i>Dete tzv. teškog temperamenta</i>	<i>Dete umerenog temperamenta</i>
Doslednost u detetovim biološkim funkcijama	Dosledno	Nedosledno	Uglavnom nedosledno
Reakcije na nove situacije i ljudi	Pozitivne	Negativne sa povlačenjem	Negativne sa povlačenjem
Prilagodljivost novim situacijama	Spremno prilagođavanje	Postepeno ili nikakvo prilagođavanje	Postepeno prilagođavanje
Intenzitet reakcija	Blage ili umerene	Intenzivne	Umerene
Raspoloženje	Pozitivno	Negativno	U početku negativno, a potom pozitivno

Pitanja i zadaci:

1. Šta se podrazumeva pod afektivnom vezanošću?
2. Koje su najznačajnije teorije emocionalnog razvoja?
3. Šta je empatija?
4. Objasnite emocionalnu regulaciju na konkretnom primeru u učionici.
5. Navedite tipove temperamenta.

SOCIJALNI RAZVOJ

Socijalni razvoj može da označava više stvari. Međutim, pošto na razvoj pojedinca najveći uticaj imaju njegove **socijalne interakcije**, mnogi teoretičari su se bavili upravo ovim problemom. Postoji značajna sličnost između teoretičara u ovom polju, a najveći broj teorija se bavi razvojem



ličnosti prema uzrastu na osnovu rezultata različitih istraživanja (Ollhoff, 1996):

a) *Prvi stadijum (do 1. godine)*

Ovaj stadijum obuhvata fiziološke funkcije. Mnogi teoretičari ni ne spominju socijalne interakcije u prve dve godine živote, jer veruju da se tada ne odvija značajniji socijalni razvoj. Pijaže ovaj stadijum označava kao *senzomotorni* u kognitivnom razvoju, smatrajući da se na ovom uzrastu može naučiti samo ono što se može postići fizičkom aktivnošću. Frojd naziva ovaj stadijum kao *oralni* u psihoseksualnom razvoju i veruje da se potrebe libida zadovoljavaju oralnim putem. Erikson kao osnovnu psihosocijalnu krizu na ovom uzrastu označava *poverenje/nepoverenje*. Iako novorođenče nije socijalno biće u pravom smislu reči, ono na ovom uzrastu postavlja temelje svojih budućih socijalnih interakcija.

b) *Drugi stadijum (od 2. do 5. godine)*

Dok je dete na prvom stadijumu pod kontrolom nagona, dete na drugom stadijumu preuzima kontrolu nad nagonima. Dete je sposobno da prepozna stvari, ali ne odvojeno od neposredne percepcije.

Drugi stadijum započinje prema Pijažeu preoperacionim mišljenjem deteta koje je najvećim delom egocentrično. Frojd je detetovo učenje preuzimanja kontrole nad vlastitim životom definisao kao funkciju navikavanja na čistoću što se odvija na *analnom stadijumu* psihoseksualnog razvoja. Erikson ovaj stadijum naziva *autonomija/stid i sumnja*. On smatra da dete na ovom uzrastu uči da bude autonomno i nezavisno. Ukoliko dete ne nauči to, javiće se stid i sumnja u vlastite sposobnosti, nedostatak samopouzdanja, oklevanje da rizikuje i da preuzme kontrolu nad svojim životom. Kolberg opisuje detetovo moralno mišljenje na ovom stadijumu kao strah od kazne.

c) *Treći stadijum (od 6. do 12. godine)*

Pijaže ovaj stadijum označava kao *stadijum konkretnih operacija* na kojem dete još nije sposobno za apstraktno mišljenje. Selektivna pažnja se usmerava na ono što je praktično i konkretno. Mirnoća u Frojdom *latentnom stadijumu* je podudarna sa ovim stadijumom. Erikson treći stadijum socijalnog razvoja naziva *marljivost/inferiornost*. Novostečena sloboda vodi ka želji za uspehom i učenju novih veština. Ovo sve vodi ka marljivosti, osećaju „*ja to mogu*“ i da je to vredno svake vrste rizika. Detetovo



ponašanje na ovom stadijumu Kolberg označava kao posledicu vlastitih interesa. Pošto je dete nesposobno da razume i preuzme tuđu perspektivu, lakše razume ono što se u društvu definiše kao „fino“. Na ovom stadijumu se prvi put javlja *pojam o sebi*.

d) *Četvrti stadijum (iznad 13. godine)*

Na četvrtom stadijumu, javljaju se mnogi pokazatelji stavova i ponašanja karakterističnih za odraslu osobu. Pijaže opisuje ovaj stadijum kao stadijum *formalnih operacija*, sposobnosti apstraktnog mišljenja. Selman četvrti stadijum naziva *zrelo prijateljstvo* što podrazumeva zauzimanje zajedničke perspektive. Frojd piše o prirodi odnosa i kako libido traga za socijalno prihvatljivim načinima da bude zadovoljen na *falusnom stadijumu*. Erikson govori o ulozi identiteta na stadijumu *identitet/konfuzija*, a Kohlberg o interpersonalnoj prirodi četvrtog stadijuma i ulasku adolescenta u društvo kroz ispunjavanje socijalnih uloga.

Drugi autori razlikuju četiri stadijuma u socijalnom razvoju za koje je karakteristično da prelazak sa jednog na sledeći stadijum ne podrazumeva potpuno napuštanje funkcionisanja karakterističnog za prethodni. Usled umora, nedostatka podrške i slično, deca mogu da se vrate na prethodni stadijum (Nilsen, 1990):

a) *Asocijalni stadijum (od rođenja do 3-4 godine)*

Na ovom stadijumu druga deca praktično ne postoje.

b) *Egocentrični stadijum (od 3-4 do 7-8 godine)*

Na ovom stadijumu su deca otkrila druge kao osobe, ali ih i dalje doživljavaju kao stvari koje čine okolinu i radoznalo ih ispituju. Druga deca se doživljavaju i kao prepreke u ostvarivanju ciljeva, pa su česti konflikti koji su obleženi intenzivnim negativnim emocijama. Ovaj stadijum označava napredak od usamljeničke aktivnosti prvog stadijuma ka antagonističkom borbenom stavu prema drugima i dovodi do izvesnog međusobnog približavanja. Na samom kraju ovog stadijuma deca su već izrazito zainteresovana za druženje, zajedničku igru i rad.

*Socijalne interakcije
Prijateljstvo
Samopouzdanje
Socijalne kompetencije*



c) Stadijum istraživanja (od 7-8 do 13-14 godine)

Na ovom stadijumu po prvi put dolazi do prilagođavanja spoljašnjim zahtevima, umesto dosadašnjeg potčinjavanja. Do ovog prilagođavanja dolazi nesvesno, jer se deca rukovode zadatkom koji treba da izvrše umesto problemima saradnje. U ovom se ogleda zaostajanje socijalnog u odnosu na kognitivni razvoj. U ovom uzrastu deca se bave samo svojom konkretnom mišlju i iskustvom i treba da ih usklađuje (Pijažev stadijum konkretnih operacija), a socijalno bi trebalo da uskladi svoje planove, mišljenja i iskustva sa partnerovim.

d) Stadijum svesne organizacije socijalnih odnosa (posle 13-14 godina)

Na ovom stadijumu su deca spremna za zajedničko razmišljanje i razvijaju sposobnost potpunog prilagođavanja jedni drugima. Socijalnost kao želja da se bude sa drugima razvija se ranije u odnosu na socijabilnost kao sposobnost uzajamnog prilagođavanja.

Treba imati u vidu da i kada se dostigne poslednji stadijum u socijalnom razvoju to ne znači da osoba ostaje na ovom nivou funkcionisanja, pa je često vraćanje na razvojno niže nivoe ponašanja.

Prijateljstvo

U detinjstvu leže osnove budućih socijalnih odnosa - ponašanja naučena u detinjstvu su slična ponašanjima koja koriste adolescenti i odrasli (Duck, 1991). Prijateljstvo je dijadni odnos koji pretpostavlja uzajamni odabir dva deteta i podrazumeva niz interakcija kroz koje jedno dete utiče na karakteristike i ponašanje drugog što dalje utiče na kvalitet interakcije, odnosno prijateljstva (Furman&Rose, 2015). Razvojne teorije naglašavaju razvojne promene u prijateljstvu u različitim uzrastima: značaj fizičke blizine i igre u ranom detinjstvu, pomaganje i zajedničke aktivnosti u školskom uzrastu i intimnost i poveravanje u adolescenciji. Prijateljske dijade u ranom detinjstvu imaju mnogo zajedničkog sa prijateljskim dijadama u starijem uzrastu.

Socijalna kompetencija u većini definicija uključuje socijalne veštine, sposobnost racionalnog ponašanja u odnosima sa drugima, sposobnost rešavanja konflikata, održavanje međusobnih veza (Jurčević-Lozančić, 2011). Socijalna kompetencija deteta određuje kvantitet i kvalitet prijateljskih



odnosa, školski uspeh, čak i zdravlje. Ako je prijateljstvo problematično, dete može reagovati neadekvatnom zavisnošću od prijatelja ili ogorčeno. U nekim studijama, ključni faktor za predviđanje psiholoških problema je bila odbačenost u detinjstvu. I pored velikog značaja socijalne kompetencije i činjenice da je socijalna kompetencija bolji prediktor zdravlja i uspeha od inteligencije ili standardnih testova, najčešće puštamo da se socijalna kompetencija sama razvija.

Samopouzdanje igra jednu od ključnih uloga u razvoju prijateljstva kao oblika socijalne interakcije. Samopouzdanje se definiše kao pozitivno vrednovanje sebe i verovanje u sopstvene sposobnosti, a ključnu ulogu u njegovom razvoju imaju detetu bliske osobe, od članova porodice do druge dece (Vidanović, 2006). Samopouzdanje je važna komponenta emocionalnog razvoja i zato će oni sa niskim samopouzdanjem biti nervozni, agresivni, nepredvidljivi i odbijajući. Njihov uznemirujući stav će određivati interakcije u kojima druga osoba neće znati kako da adekvatno odgovori i pruži adekvatnu podršku. Osoba sa lošom slikom o sebi će svaku nejasnu socijalnu interakciju tumačiti na isti način – da druga osoba predstavlja opasnost. I tako se zatvara krug - samo retki će imati prijatelje, što ih čini još više izolovanim, a veća izolacija otežava sklapanje novih prijateljstava. Deca koja se nađu u ovom krugu, nastoje da nađu način da budu prihvaćeni od sredine, ali su ti načini obično nekompetentni i pogrešni.

Deca u uzrastu 6 do 13 godina prijateljstvo definišu sledećim rečenicama – „Prijatelj je neko ko ti se sviđa. Sa prijateljem se igraš“; „Prijatelji ti ne uzimaju stvari i ne prave se važni. Ako si prema njima dobar i oni će biti dobri prema tebi“; „To je neko ko ti pomaže kad trebaš nešto učiniti. Kad ti nešto treba, prijatelj ti to i da. I ti ćeš isto učiniti njemu“; „To je neko s kim sve deliš. Ali ne stvari, već osećanja. Kad si tužan i prijatelj je tužan. Prijatelji te razumeju“ (Vasta et al., 1998). Dečije shvatanje prijateljstva se menja sa uzrastom. Mala deca razmišljaju o prijateljstvu vrlo konkretno oslanjajući se na spoljašnje karakteristike prijateljstva – prijatelj je neko s kim je zabavno igrati se i s kim deliš ono što imaš. Prijateljstvo je trenutno stanje i zasniva se na trenutnim aktivnostima ili onim koje tek slede. Starija deca posmatraju prijateljstvo kao trajan odnos koji može da izdrži i povremene sukobe, a uzimaju u obzir i apstraktnije odlike prijateljstva poput brige za drugog. Međusobno sviđanje je važan preduslov prijateljstva na mlađem uzrastu, a prisnost i vernost postaju značajni tek u adolescenciji.

Opisani načini dečijeg shvatanja prijateljstva su uticali na formiranje različitih modela razvoja prijateljstva. Međutim, autori se ne slažu da li su



razvojni stadijumi najbolji način opisivanja promena u dečijem razmišljanju o prijateljstvu, iako oni pokušavaju da obuhvate najvažnije promene u dečijem razmišljanju (Tabela 1.7).

Sa uzrastom se menja i kvalitet prijateljstva. Negativni odnosi koji uključuju konflikte su najčešći u adolescenciji, ali i adolescenti razvijaju adaptivne odgovore na ljutnju za razliku od školske dece. Zato će školsko dete pre ignorisati ili se suprotstaviti ljutom prijatelju, a adolescent će pre humorom rešiti neprijatnu situaciju. Postoje tri vrste prijateljskih odnosa školskog deteta i adolescenta: *socijalno povlačenje*, *prosocijalno* i *antisocijalno* (Furman&Rose, 2015). *Antisocijalno prijateljstvo* je često u adolescenciji, možda zato što je antisocijalno ponašanje prihvatljivo u ovom uzrastu. *Socijalno povlačenje* je prisutno u prijateljstvima devojčica u školskom periodu i u adolescenciji, dok je kod dečaka prisutnije u adolescenciji. *Prosocijalna prijateljstva* su prisutna i kod dečaka i kod devojčica tokom razvoja.

Sa uzrastom se menja i motivacija za početak prijateljstva. Predškolska deca se igraju sa decom koja iniciraju igru sa njima. Vremenom, deca stvaraju i trijade, ali tako da dete koje se igra sa drugo dvoje uvećava šansu da ta dva deteta postanu prijatelji – „*Ne možeš biti Jelenina drugarica, ako želiš da budeš moja*“. Dete se nalazi i na preoperacionom stadijumu kognitivnog razvoja koji omogućuje jedinstvenu dinamiku u igri. Kada se dva deteta zajedno igraju, i naknadno dođe treće dete, ono će, najčešće, biti odbačeno – „*Ne možeš da se igraš sa nama, jer se mi već igramo*“ je skoro redovan komentar u ovakvoj situaciji. Međutim, ova izjava je pre odraz kognitivne dileme, umesto isključive okrutnosti. Deca ne mogu da razmišljaju kako da ponovo započnu igru sa novom osobom u celoj priči. Motivacija za prijateljstvom u školskom uzrastu i adolescenciji se svodi na želju za prijateljem zato što je to zabavno (unutrašnja motivacija), ali i na želju da se udovolji odraslima za koje se smatra da to od deteta i očekuju (spoljašnja motivacija). Unutrašnja motivacija povećava kvalitet prijateljstva i smanjuje usamljenost. Spoljašnja motivacija nije povezana ni sa usamljenošću ni sa kvalitetom prijateljstva.

Sličnost prijatelja određuje stabilnost prijatelja u školskom uzrastu i adolescenciji (Hafen et al., 2011). Prijatelji koji su sličnog delikventnog ponašanja, motivaciji postignuća i samopouzdanju će održavati svoje prijateljstvo tokom godine. Stabilnija i trajnija su prijateljstva među adolescentima istog pola i među adolescentima koja se druže i u školi i van nje.



Tabela 1.7 Razvoj prijateljstva

Uzrast	Opis	Izjave
od 5 do 7 godina	S prijateljima se družim, oni su dobri prema meni i s njima je zabavno igrati se. Prijateljstvo je privremen odnos, koji lako nastaje i prestaje.	„On mi je prijatelj jer se igra sa mnom i daje mi puno igračaka“. „Ona me voli, jer joj dopuštam da dođe u moju kuću i da se sa mnom igra“.
od 8 do 10 godina	Prijatelji su ljudi koji pomažu i veruju jedan drugom. Prijatelja voliš, jer ima određene osobine, a ne samo zbog čestog zajedničkog igranja.	„Prijatelj je neko ko ti pomaže, kao na primer kad padneš sa bicikla“. „Za prijatelja ćeš sve učiniti, a i oni za tebe i možeš im verovati“.
oko 11 godine	Prijatelji su ljudi koji razumeju jedan drugog i međusobno dele svoje najdublje misli i osećanja. Prijateljstvo je trajan odnos koji se zasniva na usklađenosti interesa i ličnosti.	„Prijatelj je neko s kim možeš razgovarati i reći mu šta te muči, a on će te razumeti“. „Prijatelji vole iste stvari i sve mogu reći jedan drugom“.

Izvor: Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Polni identitet

Razvoj polnog identiteta je jedan od najvažnijih aspekata ljudskog razvoja. Pol novorođenčeta određuje niz razvojnih iskustava koja će uticati na osobu tokom života.

Istraživanje razvoja polnog identiteta je važno iz nekoliko razloga (Noppe, 2002). Prvo, i najvažnije, pol je jedna od najlakše uočljivih osobina osobe. Drugo, pol je važan deo ličnog identiteta i jedan od prvih opisa koji osoba koristi kada govori o sebi. Označavanje sebe kao dečaka ili devojčice počinje u uzrastu od oko 18 meseci. Treće, pol je važan medijator ljudskog iskustva i način interakcije osobe sa drugima i sa fizičkom sredinom. Izbor prijatelja, igračaka, zanimanja je povezan sa polom.



Prvi korak u istraživanju razvoja polnog identiteta je određenje termina „pol“ i „polni identitet“ (Noppe, 2002). Sam pojam „pol“ se odnosi na fizičke karakteristike osobe koje je definišu kao muškarca ili kao ženu. S druge strane, ponašanje pojedinca kao muškarca ili žene, polna uloga pojedinca i osobine ličnosti mogu da budu funkcija društvenih očekivanja i bioloških karakteristika. U cilju razlikovanja socijalnih uloga i ponašanja od bioloških karakteristika koristi se termin „polni identitet“. Prema tome, pol i polni identitet se u velikoj meri međusobno prožimaju.

Razvoj pola i polnog identiteta započinje u prenatalnom periodu i nastavlja se tokom života. Pošto se važne razvojne promene odvijaju od začeca do adolescencije, mnoge teorije i istraživanja se bave ovim periodima.

Razvoj polnog identiteta

Razvoj polne uloge počinje pri rođenju. Kombinacija polnih hromozoma određuje pol. Prenatalne polne razlike su najveće na rođenju. Onog momenta kada se uzvikne „Dečak je!“ ili „Devojčica je!“ počinje proces socijalizacije polnih uloga. Opšte gledano, polne razlike između dečaka i devojčica u toku prve godine života su minimalne.

Period od druge do šeste godine je ključan u razvoju polnih uloga. U ovom periodu deca postaju svesna svog pola što se odražava na izbor igre i ponašanja. Razvoj polnog identiteta u predškolskom periodu je tema istraživanja različitih teoretičara u poslednjih nekoliko godina. Frojd je verovao da dete na ovom stadijumu počinje da gleda na roditelja istog pola kao rivala u odnosu na roditelja suprotnog pola. Za ovaj fenomen je definisao *Edipov kompleks* kod dečaka, odnosno *Elektrin kompleksa* kod devojčica. Vremenom dete počinje da se identifikuje sa roditeljem istog pola u cilju približavanja drugom roditelju. Bandura (Noppe, 2002) u svojoj teoriji socijalnog učenja ističe značaj detetove imitacije ponašanja drugih. Dečaci uče kako da se ponašaju kao dečaci tako što posmatraju i imitiraju muška ponašanja, najčešće svoje očeve i braću. Devojčice uče na osnovu imitacije ženskih ponašanja, najčešće svoje majke i sestre. Kolberg (Noppe, 2002) je o razvoju polnog identiteta govorio kao o procesu koji se odvija kroz tri stadijuma do šeste godine – u prvom dete uči svoj identitet (*„Ja sam devojčica/dečak“*), u drugom stabilnost polnog identiteta (*„Ja ću uvek biti devojčica/dečak i*

Pol
Polni identitet
Polne razlike
Polna uloga



kad porastem biću žena/muškarac”) i u trećem doslednost polnog identiteta (*“Čak i ako obučem pantalone, i dalje ću biti devojčica”*).

Bez obzira na teorijski pristup polnim ulogama, ideje i ponašanja vezane za polne uloge su u velikoj meri stereotipne na najmlađem uzrastu. Pošto deca uglavnom svet vide crno-belo, u svojim idejama mogu da idu toliko daleko da tvrde da samo muškarci mogu biti lekari, iako je baš njihov pedijatar ženskog pola. Polaskom u školu deca se dele u grupe po polu koje funkcionišu prema određenim vršnjačkim pravilima (Beal, 1994 prema Noppe, 2002). Ova podela dece po polu je veoma izražena i čini se da se dečaci i devojčice zajedno igraju samo u prisustvu odrasle osobe.

Erikson (Noppe, 2002) je verovao da je adolescencija ključni period za razvoj identiteta. Sve fizičke, socijalne i kognitivne promene u ovom periodu vode ka traganju odgovora na pitanje „*Ko sam ja?*”. Prisutna nesigurnost i zbunjenost mogu voditi i ka prilagođavanju u svojoj polnoj ulozi ili „intenziviranje polnog identiteta”. Početkom adolescencije, dečaci mogu imitirati „mačo” modele i ispoljavati izvesnu homofobiju, a devojčice mogu slediti određeni stil odevanja (ono što je *in*) i nastoje u svakoj prilici ispoljiti svoje intelektualne sposobnosti. Najčešći pokazatelji značajnih problema adolescenta sa polnim identitetom su nesigurnost, konfliktni zahtevi, odvajanje od roditelja i podrška sredine. Devojčice su sklonije depresiji, poremećajima ishrane i niskom samopouzdanju nego dečaci. Do kraja adolescencije, pripadnici oba pola postaju tolerantni prema sebi i drugima, s obzirom na ponašanja karakteristična za polni identitet. Individualni razvoj muškarca i žene se nastavlja tokom života i svaka osoba prolazi kroz velike životne promene kao što su brak, roditeljstvo, srednje odraslo doba i staro doba. Važno je imati na umu da, iako ljudi ističu razlike u razvoju polnog identiteta dečaka i devojčica, osnovne dimenzije ljudskog bića – muškarca i žene – međusobno su više slične nego različite.

Pitanja i zadaci:

1. *Kroz koje stadijume se razvijaju socijalne interakcije u opštem smislu?*
 2. *Objasnite razvoj prijateljstva kao socijalne interakcije.*
 3. *Kako se razvija samopouzdanje?*
 4. *Objasnite pojam polni identitet.*
 5. *Zašto je adolescencija značajan period u razvojno psihološkom smislu?*
-



SOCIJALNI KONTEKSTI RAZVOJA

Dete kao individua postoji samo u teorijama. Od momenta začeća rast i razvoj pojedinca se nalazi pod uticajem drugih ljudi, od prenatalne nege do različitih socijalnih uticaja koji određuju razvoj mišljenja, emocija i ličnosti. Međutim, nijedna osoba ne ulazi „prazna” u ove interakcije. Svako sa sobom nosi predispozicije za razvoj temperamenta, emocionalne kapacitete i svest o sebi što čini specifičnim i ličnim svaku interakciju sa društvom. Prema tome, kada se govori o detetu kao individui, moramo da uzmemo u obzir šta svako dete dovodi u kontakt sa članovima porodice, vršnjacima, školom i društvom.

Kognitivne, emocionalne i socijalne sposobnosti deteta, kao i njegove moralne vrednosti koje karakterišu svako dete, rezultat su različitih uticaja koji deluju na složene načine na svakom razvojnom stadijumu. Najvažniji faktori ljudskog razvoja su: *nasleđe, roditelji, škola, vršnjaci, istorijska era u kojoj se odvija detinjstvo i adolescencija.*

Svaki od navedenih faktora ima uticaj samo na pojedine aspekte psihološkog razvoja i obično najveći uticaj ostvaruju u određenom uzrastu. Na primer, roditeljski razgovori sa detetom, naročito imenovanje nepoznatih objekata, određuje detetovo verbalno umeće, a najjači efekat ima oko 6. godine. S druge strane, kvalitet odnosa sa vršnjacima određuje prvenstveno detetovo uverenje o prihvaćenosti od strane vršnjaka, a najveći efekat ima pri polasku u školu.

Porodica

Porodica je jedna od najvažnijih socijalnih institucija društva. U porodici dete usvaja društvena pravila i vrednosti i postaje sposobno za uspostavljanje odnosa sa drugim članovima društva. Socijalizacija unutar porodice ima nekoliko komponenti (Mihailescu, 2004):

- normativna funkcija – koja podrazumeva prenos osnovnih društvenih pravila i normi detetu;
- kognitivna funkcija – koja podrazumeva detetovo usvajanje navika i znanja neophodnih za kasnije odraslo ponašanje;
- kreativna funkcija – koja podrazumeva razvoj kapaciteta za kreativno mišljenje i adekvatne reakcije u novim situacijama;



- psihološka funkcija – koja podrazumeva razvoj afektivne vezanosti neophodne za odnose sa roditeljima, sa budućim partnerom, sa svojom decom i drugim osobama.

U porodici se odvija osnovna ili primarna socijalizacija koja čini suštinu dečije socijalne integracije (Richter, 1976). Neuspešna socijalizacija u porodici ima negativne posledice na neposrednu porodičnu sredinu, ali i širi društveni kontekst.

Danas porodičnu socijalnu funkciju sve više preuzimaju druge socijalne institucije (škola, kulturne institucije i mediji). Ipak, porodica ostaje jedna od glavnih institucija socijalizacije. Prednost socijalizacije u okviru porodice je što se ona ostvaruje u emotivnoj sredini što prati prenos i adekvatnost socijalnih vrednosti i pravila. U literaturi (Richter, 1976) se spominju dva moguća stanovišta kada se govori o posledicama roditeljske uloge na razvoj deteta - jedno stanovište ističe, a drugo umanjuje snagu uloge roditelja.

Uloga roditelja

Roditelji mogu da utiču na svoje dete kroz najmanje tri različita mehanizma (Kagan, 1999):

a) *Direktna interakcija sa detetom*

U pitanju je očigledan, ali i najlakši mehanizam za merenje. Na primer, majka nagradi trogodišnje dete zato što je dobro jelo; otac preti ukidanjem svih privilegija zato što dete odbija da ide na spavanje; roditelj imenuje nepoznatu životinju u knjizi itd. Ove svakodnevne situacije koje uključuju nagrađivanje poželjnog ponašanja, kažnjavanje nepoželjnog ponašanja i prenos znanja sa roditelja na dete imaju kumulativni efekat. Neuspešno ispravljanje neposlušnog ponašanja i, eventualno, agresivnosti, povezano je sa kasnijim dečijim asocijalnim ponašanjem. Pokazivanje interesovanja za pozitivno socijalno ponašanje deteta je povezano sa kasnijim prosocijalnim ponašanjem deteta.

Međutim, ovi efekti mogu imati i sekundarne posledice kasnije u životu. Sedmogodišnje dete može imati bogatiji rečnik u odnosu na njegove vršnjake (jer su njegovi roditelji podsticali jezički razvoj) i zato će lakše obavljati zadatke u prvim razredima i tako stvoriti sliku o svojoj kompetentnosti za razliku od druge dece. Ovakva slika o sebi će pomoći detetu da odoli pritiscima



drugih i dete će, verovatno, biti motivisanije da se uključi u rešavanje novih i nepoznatih zadataka.

b) *Emocionalna identifikacija sa jednim ili oba roditelja*

Do četvrte, pete godine deca nesvesno veruju da su neka ponašanja roditelja deo i njihovog repertoara, čak i ako ovakvo verovanje nema objektivnu osnovu. Tako će devojčica čija se majka plaši grmljavine zaključiti da se i sama plaši grmljavine, a devojčica čija majka je bez strahova, će doći do suprotnog zaključka. Deca preuzimaju i potkrepljenje koje dobija roditelj sa kojim se identifikuje - dečak čiji je otac popularan među prijateljima i rođacima lakše će zaključiti da i sam ima osobine zbog kojih će ga drugi prihvatiti. Što su uočljivije osobine koje su zajedničke detetu i roditelju, to je jača identifikacija deteta sa tim roditeljem - ako je otac visok, mršav, crvene i kovrdžave kose, dečak koji ima iste ove karakteristike jače će se identifikovati sa ocem, nego dečak koji je nizak, gojazan, tamne i ravne kose bez obzira ako su neke osobine ličnosti slične sa ocem.

Značaj identifikacije za razvoj ličnosti ogleda se u detetovoj slici ličnosti, sposobnosti i karaktera njegovih roditelja. Kada je sadržaj roditeljskih nagrada i zabrana u skladu sa ulogom roditelja kao modela, sadržaj socijalizacije odraslog je adekvatan. Dete koje roditelji nagrađuju za intelektualnu kompetenciju, može da zaključi da je vrednovan samo akademski uspeh, ali ne i uspeh u privatnom životu. Deca su sklonija da uvažavaju ono što roditelji rade nego ono što kažu.

Snaga identifikacije se ogleda i u odnosu između *obrazovnog nivoa roditelja* i velikog broja ishoda psihološkog razvoja poput akademskog postignuća, učestalosti agresivnog ponašanja i odnosa prema autoritetu. Psihološke razlike u ranom odraslom dobu, s obzirom na to da li su roditelji završili srednju školu ili ne, ne mogu se u potpunosti objasniti kao rezultat direktne interakcije između roditelja i deteta. Ovi psihološki ishodi uključuju i detetovu identifikaciju sa porodičnim socioekonomskim statusom. Faktori koji određuju *socioekonomski status* uključuju mesto stanovanja, prirodu komšiluka i materijalno stanje.

c) *Porodične priče*

Treći mehanizam porodičnog uticaja je povezan sa identifikacijom, ali je u većoj meri simboličan. Neki roditelji pričaju o rođacima – ujaci, stričevi, tetke, bake i dede – koji su bili ili jesu posebno uspešni u jednoj oblasti. Možda je ujak nešto značajno otkrio, obogatio se, učinio hrabro delo, bio poznati



sportista, pisac ili uvaženi javni funkcioner. Dete će se osećati ponosnim svaki put kada čuje ove priče, jer će očekivati da ima neke od osobina slavnog rođaka na osnovu biološke veze.

Direktne interakcije, identifikacija i znanje o postignućima članova porodice jesu tri načina na koja porodica utiče na dete. Prvi mehanizam, direktne interakcije, ima najjači uticaj na intelektualni razvoj i osobine poput kontrole agresivnosti i motivacije za postignuća. Drugi i treći mehanizam, identifikacija i porodične priče, imaju najjači uticaj na detetovo samopouzdanje i osećaj samoefikasnosti, ali i na detetova očekivanja od budućeg uspeha ili neuspeha.

Roditeljski stilovi

Razvojna psihologija se bavi i proučavanjem uticaja specifičnih ponašanja roditelja i kasnijih ponašanja deteta. Neka deca koja su odrasla u potpuno različitim sredinama, kasnije mogu da pokažu veoma slične osobine ličnosti. Takođe, deca koja su zajedno odrasla u istoj porodici kasnije mogu da pokažu međusobno krajnje različite osobine ličnosti.

Tokom šezdesetih, Baumrind (1967) je sprovela istraživanje u kojem je učestvovalo preko 100 predškolske dece. Pomoću tehnika sistematskog posmatranja i intervju sa roditeljima, identifikovala je četiri dimenzije roditeljstva: *strategije discipline, briga i nega, komunikacioni stilovi, očekivanja zrelosti i kontrole*.

Na osnovu ovih dimenzija, Baumrind (1991) je zaključila da većina roditelja ispoljava jedan od tri roditeljska stila. Dalja istraživanja su dodala još jedan, četvrti roditeljski stil – ravnodušni stil. Roditeljski stilovi su:

a) Autoritarni stil

U ovom roditeljskom stilu od dece se očekuje da poštuju stroga pravila koja nameću roditelji, a neposlušnost dovodi do kažnjavanja. Autoritarni roditelji ne uspevaju da objasne suštinu pravila. Ako dete i zatraži objašnjenje, roditelj najčešće odgovori – „zato što ja tako kažem“. Ovi roditelji imaju visoke zahteve vezane za poslušnost, ali ne reaguju na detetove potrebe.

b) Autoritativni stil

Kao i prethodni, autoritativni roditelji postavljaju pravila pred dete. Međutim, autoritativni roditelji reaguju na detetove potrebe i rado odgovaraju na dečija pitanja. Neposlušnost ne vodi nužno kažnjavanju, nego



pre razumevanju i opraštanju. Ovi roditelji postavljaju jasne standarde za dete, zahtevni su, ali ne i grubi. U suštini njihove disciplinske strategije je podrška. Oni žele da njihovo dete bude socijalno odgovorno, da uspostavi samokontrolu i da ostvaruje saradnju sa drugim ljudima.

c) Popustljivi stil

Popustljivi roditelji se često opisuju kao nezainteresovani i postavljaju malo zahteva pred dete. Ovi roditelji se retko bave disciplinom deteta, jer su im niska očekivanja zrelosti i samokontrole. Popustljivi roditelji nisu zahtevni, nisu tradicionalni, ne zahtevaju zrelo ponašanje i izbegavaju bilo kakve konflikte sa decom. Popustljivi roditelji su generalno negujući i komunikativni prema svojoj deci, često su u ulozi prijatelja, umesto roditelja.

d) Ravnodušni stil

Ravnodušni roditeljski stil karakterišu neznatni zahtevi, slaba usmerenost na dete i slaba komunikacija (Maccoby&Martin, 1983). Dok ovi roditelji zadovoljavaju osnovne detetove potrebe, ipak ostaju van detetovog života. U ekstremnim slučajevima, ravnodušni roditelji mogu odbiti ili zanemariti detetove potrebe. Zajednički zaključci istraživanja o uticaju roditeljskih stilova na dečiji razvoj (Baumrind, 1991) su:

- autoritarni roditeljski stil dovodi do deteta koje je neposlušno, niske socijalne kompetencije i samopouzdanja;
- autoritativni roditeljski stil dovodi do deteta koje je sretno, vešto i uspešno;
- popustljivi roditeljski stil dovodi do deteta čiji je nizak nivo samokontrole, često ima problema sa autoritetom i slab uspeh u školi;
- ravnodušni roditeljski stil dovodi do deteta sa niskim nivoom u svim aktivnostima – samokontrola, samopouzdanje, kompetentnost;
- različiti roditeljski stilovi su rezultat kulture, ličnosti, veličine porodice, porekla, socioekonomskog statusa, veroispovesti i obrazovnog nivoa. roditelji mogu da kombinuju stilove kako bi se dobio stil karakterističan za određenu porodicu. U cilju kohezivnog pristupa roditeljstvu, osnovno je da roditelji nauče da međusobno sarađuju.

*Uloga roditelja
Četiri roditeljska stila
Odnos sa
braćom/sestrama*



Odnos sa braćom/sestrama

Mnoga istraživanja su do sada naglašavala značaj uloge porodice, porodične strukture i odnosa za detetov socijalni razvoj. U skorije vreme, sprovode se razne studije o uticaju detetovog odnosa sa rođenom braćom i/ili sestrama na razvoj njegovih socijalnih veština. Odnos roditelj-dete je značajan za stvaranje osnova socijalnih odnosa, a odnos sa braćom i sestrama za kvalitet i vrednost interpersonalnih odnosa (Kitzmann, 2002).

Jedna studija (Milevsky&Levitt, 2005) je proučavala efekte podrške brata/sestre na psihološko prilagođavanje i došlo se do zaključka da nedostatak jake veze sa roditeljima može nadoknaditi jaka veza sa braćom i sestrama. Ova studija je istraživala i uticaj redosleda rođenja na kvalitet odnosa. Srednja deca obično dobijaju manje pažnje i podrške od svoje braće/sestara, ali to nadoknađuju kvalitetnijim odnosom sa vršnjacima (Salmon, 2003). Zato često srednje rođena deca pozitivnije ocenjuju svoje prijatelje nego porodicu. Kako se deca razvijaju, sve im je važnije da razviju odgovarajuće socijalne veštine kako bi se slagali sa vršnjacima. Prisustvo brata/sestre na mlađem uzrastu omogućuje detetu da uvežbava određene socijalne veštine poput kontrole emocija, uzimanje u obzir potreba drugih i rešavanja konflikata. Istraživanje uticaja podrške i psihološkog prilagođavanja je pokazalo da deca sa braćom/sestrama imaju razvijenu empatiju, razvijeno razumevanje tuđih stanovišta i kognitivnih sposobnosti i bolju samokontrolu u školi.

Pored razvoja socijalnih veština, život u istoj porodici sa braćom i sestrama dovodi i do konflikta. Rano iskustvo konflikta daje detetu osnovu za razvoj znanja i veština potrebnih za rešavanje konflikta (Kitzman, 2002). Studije koje su proučavale socijalne veštine su pokazale da su deca jedinci agresivniji od drugih, skloni su ometanju drugih, manje su popularna i češće su u ulozi žrtvi u grupi vršnjaka. Na drugoj strani, deca koja imaju braću i/ili sestre pokazuju veštine za saradnju sa drugom decom u igri (Cutting&Dunn, 2006). Ovi rezultati potvrđuju ideju da deca sa braćom i sestrama imaju više prednosti u ranoj socijalizaciji, što im omogućuje lakšu interakciju sa vršnjacima.

Prisustvo braće i sestara ne utiče pozitivno samo na socijalne veštine. Kvalitet ovih odnosa i bliskost su temelj emocionalnog razvoja. Kada deca imaju dobre odnose sa svojom braćom/sestrama, imaju dobar odnos i sa roditeljima i sa prijateljima (Olivia, 2005). Deca koja dobijaju podršku od brata/sestre su bolje socijalno prilagođena, manje depresivna i usamljena,



sretna su i imaju više samopouzdanje (Milevsky&Levitt, 2005). Dakle, podrška od brata/sestre može biti povezana sa osećajem prijatnosti u društvu drugih.

Posebne porodične situacije

Razvod roditelja

Razvod roditelja veoma utiče na dete. Iako je svako dete jedinstveno, postoje neke opšte reakcije koje zavise isključivo od uzrasta. Kanadska organizacija Health Canada je u cilju podrške roditeljima kako da adekvatno pomognu deci u toku razvoda napravila kratak, ali detaljan pregled osnovnih karakteristika dece od rođenja do adolescencije (Helping Children and Youth Live with Separation and Divorce, 2000).

a) Dete uzrasta od 12 do 36 meseci

Uz razvoj afektivne vezanosti i poverenja, mala deca počinju da razvijaju i pojam o sebi i sposobnost korišćenja poznatih objekata i igračaka u cilju upoznavanja sebe. Ovo znači da se dete sad oseća sigurno kada je u kraćim periodima odvojeno od roditelja. Sigurnost deteta proizilazi iz jake veze sa roditeljem koji adekvatno i dosledno reaguje na dete i njegove potrebe. Ipak, dete će često proveravati da li je roditelj tu za njega. Strah od gubitka roditelja, poznate i sigurne sredine je najdublji strah malog deteta.

b) Predškolska deca (3-6 godina)

Kako postaju sve više nezavisna, predškolska deca se brinu da li će ih roditelj i dalje voleti ako mu se suprotstave. Osnovni strah je strah od gubitka roditeljske ljubavi. Važna mu je iskrenost i stalna potvrda ljubavi od strane roditelja, jer ima snažan strah od toga da će biti napušten.

c) Mlađe školsko dete (7-9 godina)

Oko sedme godine razvija se osećaj krivice, a dete počinje da razume da i drugi imaju osećanja. Deca uče da stvaraju prijateljstva, da slušaju učitelja, da moralno prosuđuju, imaju kontrolu nad vlastitim ponašanjem i osećaju se kompetentnim. Kako se empatija razvija, deca postaju osetljiva na blagi pritisak i konflikt u vezi lojalnosti roditeljima. Dete može verovati da nije lojalno jednom od roditelja ako voli i provodi vreme sa drugim roditeljem.



Dete se plaši da će izgubiti roditelja. Kako napreduje moralni razvoj, deca imaju teškoće da razumeju da ljudi mogu biti i dobri i loši. Dete na ovom uzrastu često ne udovoljava željama roditelja i može sebe da krivi za razvod.

d) Starije školsko dete (9-12 godina)

Na ovom uzrastu deca razvijaju veštine koje su potrebne u školi, sportu i društvu. Bolje upoznaju sebe i mogu da procene sopstvene snage i slabosti u poređenju sa drugim osobama. Deca na ovom uzrastu su sposobna da učestvuju u razgovorima odraslih o razvodu, i zahtevaju objašnjenja. Važne su im samo osnovne informacije, bez detalja u vezi sa aktivnostima svakog od roditelja i njihovo nezadovoljstvo. Deca na ovom uzrastu su u stanju da saosećaju sa svojim roditeljima i da razumeju razloge za razvod. Dete je idealistično i taj idealizam u situaciji razvoda može da dovede do besa. Bes je usmeren na roditelja čije ponašanje dete smatra čudnim, jer je suprotno njegovim pravilima i zato ga krivi za raspad porodice.

e) Adolescenti (13-18 godina)

Mlađi adolescenti shvataju svoju ulogu u odnosu na pravila vršnjaka i društva. Nešto stariji adolescenti su usmereni na vlastita razmišljanja i osećanja u odnosu na sebe. Oni razvijaju osećaj svrsishodnosti, stvaraju dugoročne planove i vrednosti i imaju osećaj ko su i kuda idu. Stariji adolescenti preuzimaju odgovornost za sebe i svoja ponašanja. Međutim, adolescentima je potrebna dozvola roditelja za nezavisnost i preuzimanje odgovornosti. Oko 12. godine, dete je sposobno da razume proceduru razvoda i da sebe odvoji od ponašanja i reakcija roditelja.

Jednoroditeljske porodice

Poslednjih decenija, porastao je broj jednoroditeljskih porodica. Razlozi njihovog nastanka su različiti. Iako su se brojne studije bavile razumevanjem funkcionisanja jednoroditeljskih porodica, mnoga pitanja su ostala bez odgovora – kako je organizovana jednoroditeljska porodica u odnosu na potpunu porodicu; da li jednoroditeljska porodica ostvaruje isti uticaj na dete bez obzira na kulturu; da li uticaj zavisi od uzrasta deteta i koji mehanizmi

*Razvod roditelja
Jednoroditeljske porodice
Usvojiteljske porodice*



objašnjavaju često slabije razvojne ishode kod dece iz jednoroditeljskih porodica?

Istraživanja pokazuju da su adolescenti iz jednoroditeljskih porodica skloniji ponašanjima rizičnim za zdravlje uključujući pušenje, korišćenje alkohola, delikvenciju, nasilje, rizične seksualne aktivnosti i pokušaje samoubistva, nego vršnjaci iz potpunih porodica (Blum et al., 2000; Brody&Forehand, 1993; Dornbusch et al., 1985; Dornbusch&Gray, 1988; Garnefski&Diekstra, 1997).

Teoretski, jednoroditeljske porodice se ne mogu porediti sa potpunim porodicama u pogledu socijalnih, ekonomskih i psiholoških uslova za harmonične i produktivne porodične procese. Nedostatak ovih uslova u jednoroditeljskim porodicama može dovesti do ograničenog detetovog socijalnog razvoja i nižeg detetovog školskog postignuća, kao i slabije uključenosti u školske aktivnosti (Brody&Flor, 1998). Poznato je da učešće u dodatnim školskim aktivnostima i povećano angažovanje u školi poboljšava zdravlje, proširuje detetove vidike, povećava kvalitet socijalnih odnosa, povećava samopouzdanje i samopoštovanje deteta što, svakako, vodi ka boljem mentalnom i fizičkom razvoju.

Usvojiteljske porodice

Usvojitelji u mnogim stvarima imaju drugačiji odnos sa decom nego biološki roditelji. U poređenju sa biološkim roditeljima, usvojitelji više čitaju i razgovaraju sa svojom decom, zajedno rešavaju probleme i češće organizuju porodične obroke (Melina, 1998). Ovi rezultati se mogu objasniti na više načina. Usvojitelji su generalno stariji i boljeg materijalnog stanja nego biološki roditelji, što znači da imaju više toga da ponude detetu. Pošto ne mogu ili neće da imaju svoju biološku decu, na dete koje usvoje gledaju kao na redak i vredan poklon. Usvojitelji se osećaju privilegovanim što su uspeali da usvoje dete koje su toliko želeli, pa se trude da se prema njima ophode na što bolji način.



Vršnjaci

Odnos sa vršnjacima je pozitivna osnova za socijalni i moralni razvoj. U ranom detinjstvu 10% detetovih socijalnih interakcija uključuje vršnjake u odnosu, u srednjem detinjstvu 30% i sa uzrastom se ovaj procenat povećava (Rubin et al., 1998). Dokazano je da je detetovo ponašanje u grupi vršnjaka pokazatelj njegove socijalne kompetencije (Hartup, 1996).

Osnovna briga mnoge školske dece je **popularnost ili socijalni status** među vršnjacima. Socijalni status dečaka se zasniva na socijalnoj dominaciji, fizičkoj sposobnosti, uzdržanosti i čvrstini, dok se status devojčica zasniva na porodičnom poreklu, socioekonomskom statusu i fizičkom izgledu (McHale et al., 2003). Popularnost su operacionalno definisali mnogi istraživači vršnjačkih odnosa kao broj vršnjaka koji imenuju isto dete sa *sviđa mi se* ili *ne sviđa mi se*, odnosno kao *prijatelja* ili *najboljeg prijatelja* (Newcomb et al., 1993). Deca koja su dobila od vršnjaka najveći broj *sviđa mi se* nazivaju se *popularna deca* i ona ispoljavaju viši nivo pozitivnog socijalnog ponašanja i kognitivnih sposobnosti, niži nivo agresivnosti i povučenosti u odnosu na prosečnu decu. Deca koja su dobila od vršnjaka najveći broj *ne sviđa mi se* nazivaju se *odbačena deca* i ispoljavaju suprotno ponašanje – agresivnost, povučenost i manje socijalnih i kognitivnih sposobnosti u odnosu na prosečnu decu. Deca koja su dobila od vršnjaka svega nekoliko ili nijednu oznaku nazivaju se *zanemarena deca* i ona ispoljavaju manje socijalnih interakcija i problematično ponašanje, ali su više povučena u odnosu na prosečnu decu. Deca koja su dobila od vršnjaka i *sviđa mi se* i *ne sviđa mi se* nazivaju se *kontroverzna deca* i ona su manje popustljiva i više agresivna u odnosu na prosečnu decu.

Uz ukupan broj pozitivnih biranja koje dete dobije, istraživači su ispitivali da li su ta biranja obostrana. Obično se razlikuje vršnjačko prihvatanje (broj pozitivnih biranja koje je dete primilo) od prijateljstva (broj uzvraćenih pozitivnih izbora) (Asher et al., 1996). Pojam vršnjačkog prihvatanja se razlikuje od prijateljstva, jer se odnosi na detetove odnose unutar grupe, a ne na kvalitet detetovih dijadnih odnosa sa pojedinačnim vršnjacima. Vršnjačko prihvatanje može biti polazna osnova za biranje prijatelja (Azmitia et al., 1998).

Prelaskom iz osnovne u srednju školu, povećava se grupa vršnjaka deteta što može da prouzrokuje anksioznost (Pratt&George, 2005). U isto vreme agresivni vršnjaci i oni koji ostaju van grupe postaju popularniji kod devojčica. Polaskom u srednju školu, devojčice osećaju manje stabilnosti u



broju obostranih prijateljstava u odnosu na dečake, iako i jedni i drugi imaju podjednak broj prijatelja. Devojčice će pre nego dečaci formirati nova prijateljstva sa nepoznatim vršnjacima, posebno ako dolaze iz manjih osnovnih škola (Hardy et al., 2002).

Vršnjačke grupe imaju definisane strukture. U organizaciji vršnjačke grupe neki članovi su važniji od drugih. U istraživanju četvrtog, petog i šestog razreda, pozicije vršnjaka u istopolnoj grupi su u direktnoj vezi sa socijalnim statusom. Članovi grupe koji su marginalizovani od drugih članova grupe često su odbačeni i manje prijateljski raspoloženi, dok su važniji članovi u grupi popularniji i imaju bar jednog prijatelja (Lease&Axelrod, 2001). Deca koja su marginalizovana unutar grupe se često ocenjuju kao drugačija u socijalnom ponašanju (stidljiva, anksiozna, nezainteresovana, isključena) u poređenju sa odbačenim vršnjacima.

Klikom se označava mala grupa ili mreža bliskih prijatelja (Adler&Adler, 1998). Prijateljske mreže devojčica su manje i intenzivnije, a prijateljske mreže dečaka su veće. Longitudinalno istraživanje je pokazalo da će se veći broj prijateljskih mreža učvrstiti tokom vremena kod dečaka nego kod devojčica (Ladd, 1999). Zanimljivo je da je veličina i stabilnost socijalne mreže adolescenta uslovljena socijalnom mrežom roditelja, naročito majki (Parke&Buriel, 1998), što je verovatno u skladu sa uticajem socijalnog učenja (detaljnije o socijalnom učenju na strani 40).

Za razliku od klika koje se sastoje od prijateljskih mreža, **gomila** je grupa dece sličnih vrednosti, stavova i ponašanja, ali koja međusobno ne moraju biti prijatelji. Gomila vršnjaka ima važnu relacionu funkciju kada deca dođu u novu školu i stupe u interakcije sa većim brojem vršnjaka.

Obično su vršnjačke grupe na školskom uzrastu obrazovane po polu, iako socijalno nezrela deca koju su vršnjaci odbili, mogu da potraže društvo dece suprotnog pola. Neke studije su pokazale da su dečaci spremniji od devojčica da izraze ljutnju na popularne vršnjake, verovatno zbog potrebe za takmičenjem. Ovakve polne razlike su rezultat drugačije polne socijalizacije u porodici, školi i društvu.

Kao tipične međupolne interakcije u srednjem detinjstvu su i heteroseksualni parovi što podrazumeva proširenje vršnjačkih odnosa, a ne intimni odnosi karakteristični za adolescenciju (Pellegrini, 2001).



Škola

Od momenta kada dete pođe u školu, porodica i škola razvijaju direktnu međusobnu interakciju koja može biti (Soleša-Grijak, 2011):

a) *Odvojeni uticaj*

Jedna od teorijskih perspektiva o dve institucije i njihovom međusobnom uticaju ističe značaj njihovog odvojenog doprinosa društvu (Hoover-Dempsey&Sandler, 1995). Prema ovom stanovištu, škole i porodice ostvaruju najbolji efekat kada njihovi predstavnici imaju odvojene ciljeve, standarde i aktivnosti. Međusobno odvojene institucije se u manjoj mjeri bave međusobnim istorijama i idejama ili zajedničkim ciljevima dokle god se ne pojavi problem. Na primer, kada škola i porodica deluju odvojeno, nastavnici možda nikad neće kontaktirati roditelje osim ako se kod učenika javi ozbiljan problem učenja ili ponašanja; a roditelji možda nikad neće kontaktirati nastavnika osim ako dete ne dolazi izrazito uznemireno kući iz škole.

b) *Uticaj u nizu*

Druga teorijska perspektiva govori o nizu kritičnih stadijuma u kojima roditelji i nastavnici doprinose detetovom razvoju u obrazovanju (Grolnick et al., 1997). Osnovna pretpostavka ovog modela je da rane godine života određuju kasniji uspeh i da su roditelji odgovorni za prvi kritični stadijum učenja u cilju pripreme deteta za školu. Nakon toga, nastavnici preuzimaju odgovornost za obrazovanje deteta/adolescenta u školi (Pijaže&Inhelder, 1990). Kasnije, mladi odrasli preuzimaju odgovornost za vlastito obrazovanje. Dakle, ova teorijska perspektiva se može predstaviti pravolinijski pri čemu su porodica, škola i pojedinac tri koraka u obrazovanju i napretku.

c) *Međusobno uključujući uticaji*

Treća teorijska perspektiva (Dunst et al., 1992) se zasniva na ekološkom modelu međusobno povezanih veza između pojedinaca i većih grupa i organizacija. Dakle, ovaj model se može predstaviti kao set koncentričnih krugova interakcija i uticaja – svaki je sadržan u sledećem (detaljnije o teoriji ekoloških sistema na strani 31). Ovo stanovište usmerava pažnju na potencijalne efekte svakog sistema sredine na pojedinca.



d) *Međusobno preklapajući uticaji.*

Socijalno-organizaciona perspektiva međusobno preklapajućih uticaja je četvrti model za razumevanje i istraživanje odnosa između škole i porodice (Epstein, 1987). Ovaj model se može predstaviti u vidu krugova koji se mogu preklopiti, ali i međusobno odvojiti pod uticajem prakse i interpersonalnih snaga u svakoj sredini. Količina preklapanja je pod uticajem uzrasta, promena u sredinama, individualnih osobina, stavova i ponašanja u okviru svake sredine. Interakcije se mogu pojaviti na opštem institucionalnom nivou (kada škola pozove porodice učenika na neki događaj) i na ličnom nivou (kada roditelj i nastavnik zajedno utiču na razvoj pojedinačnog deteta).

Ključni aspekt modela međusobno preklapajućih uticaja je detetova uloga u odnosu između porodice i škole. Model je zasnovan na pretpostavci da su detetovo učenje, razvoj i uspeh glavni razlozi za saradnju između porodice i škole. Produktivna saradnja može da unapređuje detetove akademske veštine, samopouzdanje, pozitivne stavove prema učenju, nezavisnost, druga postignuća i ponašanja uspešnih pojedinaca. Učenici nisu pasivni u ovom procesu – oni su glavni akteri u svom školskom uspehu. Kada škola i porodica saraduju, učenik sluša od roditelja i nastavnika koliko je škola važna i shvata da je briga za ljude u obe sredine važna za njihov vlastiti uspeh.

Neki razvojni problemi učenika

Polaskom u školu dete se nalazi pred jednim od najvećih zadataka u životu – da se prilagodi školskom načinu rada, školskim zadacima, nastavniku, drugoj deci i slično. Tada je vrlo izražen **strah od neuspeha** usled jake potrebe da bude prihvaćen u novoj grupi. Strah od neuspeha dovodi do detetovog otpora prema školi koji se manifestuje na različite načine – školska fobija, teškoće u čitanju, teškoće u pisanju, teškoće u savladavanju osnovnih matematičkih operacija, poremećaj pažnje, bežanje od škole.

a) *Školska fobija*

Školska fobija uključuje različite strahove vezane za školu – strah od odgovaranja, od nastupa pred drugom decom, strah od čitanja, strah od nastavnika i njegovih zahteva i slično. Dete sa školskom fobijom nikad ne uspeva da u potpunosti

*Međusobni uticaji
porodica-škola
Razvojni problemi školskog
deteta i adolescenta*



pokaže svoje znanje, a intenzivan strah može dovesti i do izbegavanja škole. Školska fobija se uglavnom manifestuje kroz telesne simptome – mučnina i povraćanje pred polazak u školu, bolovi u stomaku, glavobolje, nesvestice, lupanje srca, znojenje i slično. Ovakva deca često ne idu mesecima u školu i imaju loš uspeh u školi pošto strah inhibira intelektualne aktivnosti neophodne za praćenje nastave.

b) Bežanje od škole

Među decom koja beže od škole možemo razlikovati tri grupe dece: prva koja beži od škole zbog straha od škole ili da bi zadovoljila svoje potrebe za igrom, zabavom, sportom; druga koja beže od škole zbog poremećaja ponašanja i ta deca su sklona i delikventnim ponašanjima, često menjaju škole, a roditelji su strogi i skloni kažnjavanju dece; treća koja beži od škole zbog teškoća u odnosima sa drugim ljudima, sa vršnjacima, osamljuju se i zbog bežanja od škole osećaju krivicu i strah od posledica.

c) Poteškoće u učenju

Mogu biti različiti uzroci učenikovih slabih rezultata u učenju: *trenutni ili prolazni* (umor, glad, neispavanost, problemi sa prijateljima, svađa između roditelja i slično); *trajni* (intelektualna nerazvijenost, opterećenje ili nerazvijenost nekog čula (vida, sluha), porodična situacija, lenjost i slično); *slabosti u organizaciji nastave* (neprikladnost zahteva sposobnostima i mogućnostima deteta). Mnoga deca osećaju napetost i nervozu kada uče (veoma često prekidaju učenje uz izgovor da su žedna ili da moraju da idu u toalet). Ova napetost i nervoza su najčešće posledica zabrinutosti za rezultat učenja. To je posebno izraženo kod dece koja po svaku cenu hoće da postignu visok stepen uspeha bez obzira na njihovu nesposobnost ili koja su uplašena posledica koje slede ako se željeni uspeh ne postigne (neispunjene želje i očekivanja roditelja i slično). Ta uznemirenost i zabrinutost mogu blokirati proces učenja i značajno smanjiti njegove efekte.

d) Poremećaji učenja

U poremećaje učenja spadaju: *disleksija* – poremećaj čitanja; *disgrafija* – nesposobnost deteta da savlada veštinu pisanja i *diskalkulija* – teškoće u savladavanju matematičkih i aritmetičkih zadataka. Poremećaji učenja nisu povezani sa inteligencijom i učenici kojima je dijagnostikovana neki od navedenih poremećaja učenja imaju očuvanu, prosečnu ili čak iznad prosečnu inteligenciju. Problem je što učenika sa dijagnozom poremećaja učenja prati



neusklađenost između njegovih potencijala i stvarnih rezultata što dovodi do frustracije, niskog samopouzdanja, odustajanja od učenja u toku školovanja i kasnije.

ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) je sindrom koji obuhvata poremećaj pažnje, hiperaktivnosti i impulsivnosti. Često se javlja kod dece koja imaju neki od poremećaja učenja. Ovaj sindrom je vrlo čest kod dece i značajno remeti detetove sposobnosti. Prevencija počinje tek kada dete počne sa školovanjem. Izraz „hiperaktivna“ deca se danas često koristi za decu koja su živahna, radoznala, puna energije i u pokretu, a zapravo im je dosadno, prekinuta su u nekoj aktivnosti ili su pod stresom. Deca koja su nemirna, nepažljiva, koja imaju problem sa koncentracijom i burno reaguju, mogu imati teškoće u svakodnevnom životu i često imaju vrlo malo prijatelja, svesni su svoje izolovanosti, ali često nemaju priliku pokazati svoje dobre osobine zbog odbačenosti od strane vršnjaka.

e) Poremećaji ponašanja i delikvencija

Pojam poremećaja ponašanja obuhvata svako odstupanje u ponašanju adolescenata koji označavaju neprihvatanje ili suprotstavljanje društvenim normama i običajima. Zato se najčešće misli na velik broj asocijalnih postupaka, od neposlušnosti na najranijem uzrastu do delikventnog ponašanja kasnije.

f) Toksikomanije

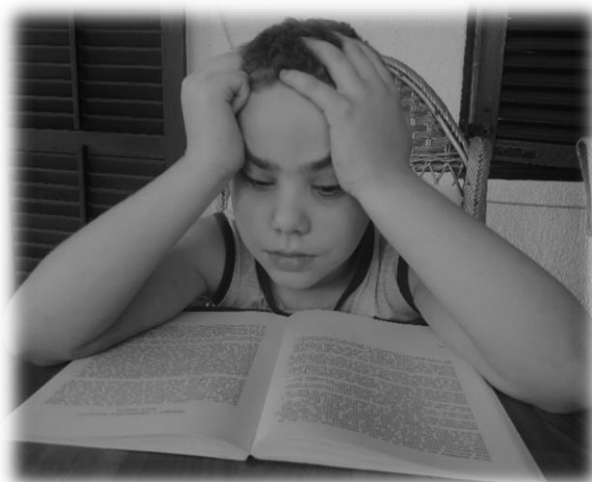
Toksikomanija podrazumeva zloupotrebu i zavisnost od psihoaktivnih supstanci kao što su droge, alkohol, tablete i cigarete. Adolescenti obično zbog radoznalosti ili uticaja vršnjaka probaju jednom ili više puta jednu ili više psihoaktivnih supstanci, a da pri tome ne razvijaju ni fizičku niti psihičku zavisnost. Pored radoznalosti, motiv za uzimanje psihoaktivnih susptanci mogu biti i beg od realnosti i problema, oslobađanje od napetosti i anksioznosti, smanjenje nesigurnosti i patnje, podizanje samopouzdanja.



Pitanja i zadaci:

- 1) *Koji roditeljski stilovi postoje?*
 - 2) *Kako odnos sa braćom/sestrama utiče na socijalni razvoj deteta?*
 - 3) *Koje su moguće porodične situacije.*
 - 4) *Kako se operacionalno definiše popularnost? Koje grupe dece postoje s obzirom na popularnost među vršnjacima?*
 - 5) *Šta su klike, a šta su gomile kao mreža vršnjačkih odnosa?*
 - 6) *Koji su oblici direktne međusobne interakcije između porodice i škole?*
 - 7) *Koji su mogući razvojni problemi učenika?*
-





II DEO

UČENJE

UČENJE

Učenje podrazumeva relativno trajne promene ponašanja na osnovu aktivnosti pojedinca.

***Pamćenje** je relativno trajanje promena koje su nastale učenjem.*

***Zaboravljanje** je gubljenje promena nastalih učenjem.*

***Osnovni oblici učenja** su: klasično uslovljavanje, instrumentalno uslovljavanje i učenje putem uviđanja.*

***Vrste učenja** su: motorno i verbalno učenje.*

***Krivulje učenja** su grafički prikazi toka procesa učenja – ispučena krivulja, izdubljena krivulja, krivulja u obliku slova S.*

***Plato** predstavlja privremen ili trajan zastoj ili prestanak napredovanja u učenju.*

***Transfer učenja** označava prenošenje dejstva ranijeg učenja na kasnije.*

***Pristupi učenju** su: dubinski pristup učenju, površinski pristup učenju i strateški pristup učenju.*

***Kognitivni stil** je karakterističan način pristupanja problemima i njihovog rešavanja.*

***Strategije učenja** su misaoni procesi koje koristimo kako bismo sebi olakšali usvajanje, pamćenje i reprodukovanje znanja.*

U središtu psihologije obrazovanja se nalazi učenje. Šire određenje pojma učenja je da se *pod učenjem podrazumevaju relativno trajne promene ponašanja na osnovu aktivnosti pojedinca* (Rot, 2010). Takvim određenjem učenje se razlikuje od drugih promena do kojih dolazi kod čoveka. Razlikuje se od promena nastalih sazrevanjem ili starenjem (nicanje zuba, rast ili kada kosa osedi), koje se odvijaju na osnovu razvoja organizma, a ne na osnovu aktivnosti i iskustva. Razlikuje se i od umora i drugih kratkotrajnih promena



organizma, koje se automatskom aktivnošću organizma relativno brzo otklanjaju i ne ostavljaju nikakav trag.

Sama definicija učenja uključuje i školsko učenje kao jedan relativno mali deo učenja. Sve ono u ljudskom ponašanju što nije određeno nasleđem stečeno je učenjem. Rezultat učenja su čovekove veštine i navike, znanja, motivi, emocije, osobine, pa i čitava ličnost. Bez učenja, čovek bi imao samo reflekse i fiziološke potrebe, a i ne bi znao kako i koje predmete da odabere da bi zadovoljio fiziološke potrebe. Bez učenja čovek ne bi znao da izvodi nijednu veštinu poput hodanja, trčanja, ne bi imao naviku čistoće, ne bi se koristio govorom, ne bi ništa znao. Ne bi bilo ničega od onog što je čovek stvorio – od odeće i obuće do umetnosti, tehnike i tehnologije, ne bi bilo civilizacije, umetnosti ni nauke.

Oblici učenja

Osnovni oblici učenja su: klasično uslovljavanje, instrumentalno uslovljavanje i učenje putem uviđanja (Vučić, 2007).

Klasično uslovljavanje je najjednostavniji oblik učenja koji se odvija kroz proces asocijacija i koji je prvi opisao *Ivan Pavlov (1849- 1936)*, ruski fiziolog. Pavlov je pokazao da se svaki prosti refleks sastoji od draži i reakcije koji su međusobno biološki vezani. Ovaj oblik učenja počinje sa bilo kojim refleksom koji se definiše kao *beuslovna draž* (BD) koji uvek, na osnovu biološke i urođene veze, izaziva određenu reakciju koja se definiše kao *beuslovna reakcija* (BR). Učenje se odvija kada se neutralna draž (koja je biološki povezana sa reakcijom i ne izaziva bezuslovnu reakciju uvek kada se pojavi) ponovljeno javlja zajedno sa bezuslovnom draži i time stiče sposobnost da izazove bezuslovnu reakciju. Pošto neutralna draž postiže efekte u toku procesa uslovljavanja ona se naziva *uslovna draž*. Na primer, meso je draž koja prirodno izaziva reakciju lučenja pljuvačke kod psa. Zvuk zvona je neutralna draž i nije biološki povezana sa reakcijom lučenja pljuvačke, ali može steći mogućnost izazivanja reakcije ako se više puta javlja zajedno sa prirodno povezanom draži. Pavlov je tu vezu uspostavio tako što bi se oglasilo zvono neposredno pred pokazivanje mesa. Kada se ovaj par draži više puta ponovio psi su počeli da luče pljuvačku na sam zvuk zvona. Tako su u jednom momentu dve draži mogle da izazovu istu reakciju – jedna na biološki način (hrana), a druga kao rezultat uslovljavanja (zvuk zvona).



Klasično uslovljavanje kao oblik učenja ima najveću ulogu u razvoju emocionalnih reakcija. Na primer, kada dete dođe prvi put kod zubara ono oseti bol. Do tog momenta sve što vidi u ordinaciji – zubar, beli mantil, instrumenti - predstavljaju neutralne predmete za dete i nemaju nikakav emocionalni značaj za njega. Međutim, bol je безусловna draž koja izaziva emociju straha kao безусловnu reakciju. Zajedno sa безусловnom draži javljaju se ranije neutralne draži, vezuju se za njih i postaju uslovne draži za безусловnu reakciju straha. Rezultat je sledeći – dete se boji zubara. Kod ovog oblika učenja postoji i *proces generalizacije* draži, koji podrazumeva da kroz uslovljavanje ne postiže efekte samo neutralna draž nego i druge njoj slične draži. Tako će dete koje se počelo bojati zubara zbog bola koji je osetilo, generalizacijom draži, početi bojati se svakog ko nosi beli mantil. Drugi aspekt klasičnog uslovljavanja je *proces gašenja*. Neutralna draž javlja se sa безусловnom draži i postaje uslovna draž koja izaziva безусловnu reakciju. Međutim, mora s vremena na vreme da se ponovi to zajedničko javljanje dve draži kako bi se održala moć uslovne draži. Ako se uslovna draž samo javlja izolovano, postepeno će ponovo postati neutralna draž i izgubiti moć da izazove безусловnu reakciju. Tako, ako dete uzastopno napušta zubara bez bola, sve uslovne draži će prestati izazivati strah.

Instrumentalno uslovljavanje je definisao američki psiholog Skinner tako što je povezao principe klasičnog uslovljavanja (Pavlov) i zakon efekta (Torndajk). Torndajk je eksperimentima na životinjama ispitivao zakonitosti učenja putem pokušaja i pogrešaka. Mnoge je sprovodio tako što je gladnu mačku stavljao u kavez, a ispred kaveza je stavljao ribu. Kavez je bio tako konstruisan da mačka mora da pokrene određenu polugu ili da povuče neku uzicu kako bi otvorila vrata kaveza i izašla iz njega. Životinja je u početku činila niz pokušaja i pogrešnih pokreta. Nakon nekog vremena, slučajno bi otvorila kavez pravim pokretom. Kad se životinja vrati u kavez ona ponavlja pogrešne pokrete, ali svaki sledeći put kad se vrati u kavez broj pogrešnih pokreta je sve manji. Da bi takvo učenje dovelo do uspeha, pokazalo se da životinja mora da bude motivisana na vršenje određenih pokreta. U Torndajkovim ogledima je životinja bila gladna i to je bio njen podsticaj za učenje. Torndajk je isticao da će do uspeha dolaziti samo u slučajevima ako će pokušaji dovesti do zadovoljenja potrebe i ovaj uslov je nazvao *zakon efekta*. Oni pokreti koji ne dovode do zadovoljenja potrebe gube se, a oni koji dovode se ponavljaju i učvršćuju. Radnje se učvršćuju ili eliminišu u zavisnosti od posledica (efekta). Za razliku od ranog biheviorizma koji je imao obrazac *stimulus-reakcija (S-R)*, Skinner uvodi pojam organizma i proširuje obrazac



stimulus-organizam-reakcija (S-O-R). On je smatrao da je uslovljavanje efikasniji oblik učenja ako pojedincu donosi direktan efekat ili nagradu. Zato se ovde prirodna draž daje tek pošto je došlo do odgovora na uslovnu draž i prirodna draž predstavlja nagradu. Dakle, uslovni odgovor je instrument za dolaženje do cilja ili zadovoljenje potrebe pojedinca. Najveći broj motornih veština čovek savlađuje pomoću instrumentalnog uslovljavanja. Pored toga, mnoge karakteristike ličnosti i ponašanja se razvijaju na osnovama ovog oblika učenja. Skinner je pravio razliku između dva oblika učenja i dva oblika ponašanja – *respondentno i operantno učenje i ponašanje*. Respondentno ponašanje je rezultat klasičnog uslovljavanja po Pavlovu i predstavlja odgovor ili reakciju organizma na spoljašnji stimulus. Respondentna ponašanja su najjača kod novorođenčeta – sisanje, a kod odraslih su to proste fiziološke reakcije poput treptanja, kijanja i emocionalne reakcije poput straha i besa. Drugi oblik ponašanja po Skinneru su operantna ponašanja koja se mogu definisati kao voljna ponašanja, koja i čine većinu ljudskog ponašanja. Operantna ponašanja su pod uticajem svojih posledica – pozitivne posledice povećavaju verovatnoću da se isto ponašanje ponovo javi, a negativne posledice povećavaju verovatnoću da se isto ponašanje ugasi.

Najviši oblik učenja je **učenje uviđanjem** koji je definisao nemački psiholog Keler kroz niz eksperimenata u vezi sa rešavanjem problema šimpanza. Došao je do zaključka da šimpanze pri rešavanju problema uviđaju odnose u problemskoj situaciji, pre svega, odnos između sredstva i cilja, između ispruženog štapa i udaljene banane. Uviđanje šimpanza je vezano za konkretnu situaciju, dok je kod čoveka uviđanje na znatno višem nivou zahvaljujući govoru. Svako učenje u kome se u potpunosti shvata ono što se uči podrazumeva i uviđanje odnosa između delova gradiva. Rešavanje svakog problema uključuje i uviđanje novih odnosa, što čini elemente stvaralačkog mišljenja. Učenje uviđanjem se razlikuje od učenja uslovljavanjem s obzirom na tri momenta: do rešenja dolazi naglo; kad jedan način postupanja dovede do rešenja, ne ponavljaju se više neodgovarajući načini i neuspeli pokušaji; način postupanja koji dovodi do uspeha ne koristi se samo u istim nego i u sličnim situacijama. Učenje uviđanjem počiva na mišljenju. Šimpanza koja je jednom uspela da korišćenjem štapa dođe do banane isto će postupiti u svakoj sličnoj situaciji. Tako će i učenik koji se bude ponovo našao u situaciji

*Klasično uslovljavanje
Instrumentalno
uslovljavanje
Učenje uviđanjem
Motorno učenje
Verbalno učenje*



da reši neki zadatak sličan onom koji je rešio koristeći određeni princip, bez razmišljanja isti princip primeniti na njegovo rešavanje.

Često se na osnovu toga šta se uči, verbalni simboli (reči i brojevi) ili pokreti, učenje deli na **verbalno** i **motorno**. Suštinskih razlika između ova dva oblika učenja nema i opšte zakonitosti učenja važe za oba oblika. Pri verbalnom učenju uče se i koriste se i pokreti (pokreti govornih organa), a isto tako pri motornom učenju koriste se verbalni simboli (verbalna uputstva). Utvrđeno je da posle jednog čitanja, osoba može reprodukovati, i to tačno onim redom kako je prezentovano, samo ograničeni deo verbalnog materijala. Prosečan broj cifara koje deca na uzrastu od 10 godina mogu zadržati je 7, a odrasli oko 8. Toliki je otprilike broj slogova bez smisla i niz brojeva koji se mogu reprodukovati posle jednog prezentovanja. Nešto je veći broj reči, čak i kad one nisu povezane smislom koje možemo reprodukovati posle jednog čitanja. Ako su reči međusobno povezane po smislu, onda je znatno veći broj takvih reči nekog smislenog teksta koji se pamti. Sa vežbanjem se može povećati broj elemenata koji reprodukujemo nakon jednog čitanja. Ako se prezentuje veći broj brojeva ili slogova bez smisla, onda čak opada broj zadržanih elemenata – ukoliko ih treba reprodukovati onim redom kojim su prezentovani. Kod studenata koji su posle jednog čitanja zadržavali 8 cifara, kad im je prezentovano više od 10 cifara oni su prosečno pamtili oko 6 cifara. Kad su prezentovane reči sa smislom, iako međusobno nepovezane u jedinstven tekst, broj zadržanih reči je rastao sa brojem prezentovanih, mada procenat reprodukovanih opada: od 10 prezentovanih reči reprodukuje se 7 (70%), od 49 prezentovanih reči reprodukuje se 17 (34,7%), a od 100 reči posle jednog čitanja zadržava se u proseku 25 (25%). Iako reči nisu povezane u smisaoni tekst, one same imaju svoj smisao i to je uzrok da se zadržava znatno veći broj smislenih reči nego slogova bez smisla ili brojeva. Iako osoba može da posle jednog čitanja tačno reprodukuje niz od 8 podataka, za niz od dvostrukog broja podataka, od 16 slogova bez smisla, neće biti dovoljno dva čitanja nego daleko više – oko 30 čitanja. Za niz od 12 slogova bez smisla treba 16 ponavljanja, za niz od 24 sloga – 44 ponavljanja, a za niz od 36 slogova – 55 ponavljanja. Broj potrebnih ponavljanja (čitanja) ne raste srazmerno sa dužinom niza nego znatno brže. Ovu zakonitost potvrđuje i merenje vremena koje je potrebno za učenje dužih i kraćih tekstova (Tabela 2.1). Za isti broj reči potrebno je više vremena čim je duži tekst koji treba da se nauči.



Tabela 2.1 Vreme potrebno za učenje dužih i kraćih tekstova

Broj reči u odlomku	Celokupno vreme potrebno za učenje	Vreme potrebno za učenje 100 reči
100	9 minuta	9 minuta
200	24 minuta	12 minuta
500	65 minuta	13 minuta
1000	165 minuta	16.5 minuta

Izvor: Rot, N. (2010). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.

Kad treba reprodukovati samo sadržaj onog što se uči, a ne doslovni tekst, vreme potrebno za učenje je znatno kraće.

Pamćenje i zaboravljanje

Pamćenje i zaboravljanje su procesi koji su u uskoj vezi sa učenjem. Zato, dok učenje određujemo kao *relativno trajne promene ponašanja na osnovu aktivnosti pojedinca*, **pamćenje** je *relativno trajanje tih promena*, a **zaboravljanje** je *gubljenje tih promena* (Rot, 2010). Ako uzmemo u obzir fiziološku osnovu ovih procesa (svi psihički procesi imaju svoju fiziološku osnovu), *učenje je stvaranje relativno trajnih tragova u kori velikog mozga*, *pamćenje je zadržavanje tih tragova*, a *zaboravljanje je slabljenje istih tragova*.

Pamćenje je proces, mentalna aktivnost, doživljaj, sposobnost, dispozicija i spremnost da se obnove sadržaji koje smo ranije naučili. Ovde će se razmatrati pamćenje kao složen proces koji se sastoji od nekoliko psihičkih procesa: *zadržavanje sadržaja koji smo naučili* (retencija), *prepoznavanje* (rekognicija) i *obnavljanje* (reprodukcija) naučenog sadržaja i, naravno, *zaboravljanje* zato što se skoro nikad naučeni sadržaj ne zadržava u potpunosti. Prilikom reprodukcije, osoba je svesna da je to ranije učila ili doživela. Rekognicija predstavlja prepoznavanje ranije naučenog gradiva kao poznatog, ali gradivo mora biti bolje naučeno da bi došlo do njegove reprodukcije. Ispitivanja pamćenja su pokazala da postoji

Sistemi pamćenja
Metode za ispitivanje
pamćenja/zaboravljanja
Retroaktivna inhibicija
Proaktivna inhibicija



jedan opšti faktor pamćenja, ali i drugi faktori – grupni i specifični (Rot, 2010). Opšti faktor pamćenja se ogleda u tome da učenik koji ima dobro pamćenje za jednu vrstu materijala ima skoro isto pamćenje i za druge vrste materijala. Specifični faktori se ogledaju u sledećem – učenik koji bolje pamti vizuelni materijal (opšti faktor pamćenja), ima razvijene posebne sposobnosti za pamćenje lica, prostornih odnosa i brojeva. Ovde je nužno uzeti u obzir i interesovanje učenika za pojedine sadržaje.

Sistemi ili tipovi pamćenja su: *senzorno, kratkoročno i dugoročno pamćenje*. Razlikuju se prema obimu zapamćenog materijala, trajanju zapamćenog i psihičkim procesima na kojima počivaju. U *senzorno pamćenje* ulazi ogroman broj podataka koje primamo čulima (opažanje), naročito čulima vida i sluha. Ovaj sistem je ograničen i zato osoba može odjednom da primeti 4-7 elemenata (objekata ili zvukova) koji se pamte kraće od 1 sekunde. Za čovekovu aktivnost je dobro da se najveći deo senzornih informacija brzo gubi iz pamćenja. Iz senzornog u *kratkoročno pamćenje* prelazi manji broj informacija i tu se zadržava oko 15-20 sekundi. Obim zapamćenog materijala je oko 7 jedinica, tačnije 7 ± 2 (*Magični broj sedam, plus ili minus dva, G.A. Miller, 1956*). Osmišljavanje, ponavljanje i povezivanje sa ranijim znanjem omogućava da se više od 7 informacija zadrži duže i pređe u dugoročno pamćenje. U *dugoročno pamćenje* prelazi deo informacija za koji smo motivisani. Ovde se materijal dugo zadržava, deo čak i ceo život, a čine ga znanja, ideje, veštine, osobine ličnosti, sećanja i slično.

Ispitivanjem pamćenja se bavio nemački psiholog Herman Ebbinghaus (Vučić, 2007). Da bi količinu zapamćenog materijala mogao objektivno meriti i da bi se eliminisao, ili bar umanjio, uticaj prethodnog iskustva, Ebbinghaus je koristio besmislene slogove kao materijal (između dva suglasnika je stavljao jedan samoglasnik). On je definisao *metodu uštete* koja i danas važi za najbolju metodu za ispitivanje pamćenja odnosno zaboravljanja naučenog materijala. Metoda se sastoji u tome da ispitanik nauči gradivo (listu besmislenih slogova). Posle nekog vremena, ispitanik ima zadatak da isto gradivo (listu besmislenih slogova) ponovo nauči. Zbog procesa zaboravljanja koje je usledilo odmah nakon prvog učenja ispitanik mora nekoliko puta, manje nego prvi put, da ponovi gradivo (listu besmislenih slogova) da bi mogao da reprodukuje bez greške materijal. Razlika između broja ponavljanja u prvom i narednom učenju je ušteta i pokazuje koliko je naučenog materijala zadržano u pamćenju nakon izvesnog vremena. Ebbinghaus je prvi ukazao da se svako gradivo pamti do određenog stepena.



Metoda reprodukcije je druga metoda za ispitivanje pamćenja. Sastoji se u tome da ispitanik uči gradivo do određenog kriterijuma (danas uči listu od 20 pojmova), pa se posle izvesnog vremena (sledeći dan) reprodukcijom utvrđuje količina zapamćenog materijala (na primer, bez ponavljanja može da ponovi 15 reči). Na ovom primeru možemo da zaključimo da je ispitanik zapamtio 75% naučenog materijala, a 25% materijala je zaboravio.

Metodom rekonstrukcije se ispituje pamćenje odnosa između podataka u jednom nizu umesto pamćenje samih podataka. Ispitanik nauči jedan niz podataka, pa posle određenog vremena red tih podataka se promeni (rekonstruiše se red), a zadatak ispitanika je da ih uredi onako kako su bili uređeni pri učenju. Ovom metodom se, zapravo, meri zaboravljanje.

Metodom rekognicije ili prepoznavanja se ispituje najjednostavniji oblik pamćenja i najduže se opire zaboravljanju. Ispitanik uči jednu listu podataka. Posle određenog vremena, učenik dobija novu listu koju čine stari (naučeni), već naučeni podaci pomešani sa novim podacima. Njegov zadatak je da prepozna podatke koje je učio prvi put.

Ebbinghaus je prvi ispitivao i proces zaboravljanja i utvrdio je da se njegov tok ne odvija jednakim tempom od trenutka kad je učenje gradiva prestalo do trenutka kad je gradivo zaboravljeno. Učenici od kraja školske godine do početka naredne zaborave pola gradiva koje su u toku prethodne godine učili (Vučić, 2007).

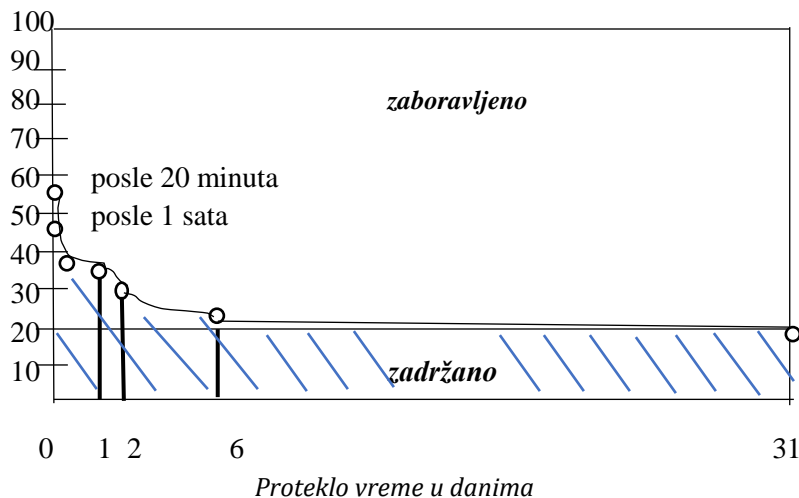
Proces zaboravljanja se može prikazati grafički, takozvanom krivuljom zaboravljanja (slika 8). Na krivulji se može videti da već 20 minuta nakon učenja zaboravljamo 40% materijala. Ubrzo se proces zaboravljanja usporava (inače bismo sve zaboravili u toku prvog sata nakon učenja), a još sporije se odvija nakon jednog dana da bismo 30. dana nakon učenja zadržali oko 20% naučenog materijala.

Kasnija ispitivanja procesa zaboravljanja smislenog materijala pokazala su da se smisleni materijal sporije zaboravlja nego besmisleni. Količina zaboravljanja zavisi od metode učenja, vrste materijala koji se uči, od ličnih osobina učenika i slično. Ali, sva ispitivanja su potvrdila Ebbinghausovo zapažanje – da je zaboravljanje u početku brzo, a potom sve sporije i sporije.



% zadržanog/zaboravljenog

materijala



Slika 8. Ebbinghausova krivulja zaboravljanja

Zaboravljanje je aktivan proces na šta su ukazala i ispitivanja uticaja spavanja i budne aktivnosti na proces zaboravljanja gradiva koje je naučeno pre spavanja ili budne aktivnosti (Ebbinghausova krivulja se odnosi na budno stanje). U jednom ispitivanju su dva ispitanika imala zadatak da uče listu od 10 besmislenih slogova. Nakon učenja su spavali i buđeni su posle 1, 2, 4 i 8 sati spavanja da bi se ispitalo koliko su zapamtili od naučenog. Iste liste su učili i u toku dana i ispitivani nakon 1, 2, 4 i 8 sati budne aktivnosti (Tabela 2.2).

Tabela 2.2 Pamćenje u toku budnog stanja i spavanja

	Interval između učenja i reprodukcije			
	1 sat	2 sata	4 sata	8 sata
Budno stanje	46%	31%	22%	9%
Spavanje	70%	54%	55%	56%

Izvor: Vučić, L. (2007): *Pedagoška psihologija*. Centar za primenjenu psihologiju. Beograd: Društvo psihologa Srbije.



Rezultati su pokazali velike razlike u zaboravljanju u toku spavanja i budne aktivnosti. Zaboravljanje je veće u toku budnog stanja, nego u toku spavanja i u toku budne aktivnosti, nego u toku budnog odmora. Zaboravljanje je proces u kojem nove aktivnosti utiču da se zaboravi staro i ovaj proces se naziva *retroaktivna inhibicija (kočenje unazad)*.

Retroaktivna inhibicija označava negativno dejstvo jedne aktivnosti ili jednog učenja na prethodnu aktivnost ili učenje. Postoji nekoliko faktora koji utiču na pojavu retroaktivne inhibicije: *vremenski razmak između učenja dvaju gradiva, sličnost dvaju gradiva, stepen naučenosti jednog gradiva i razumevanje smisla gradiva*.

Ukoliko je *vremenski razmak između učenja dvaju gradiva* duži, to je retroaktivna inhibicija manja. Zato se preporučuje kraći odmor (15-30 minuta) nakon što se završi učenje jednog poglavlja, ali što je odmor duži, to je retroaktivna inhibicija manja. Međutim, ako je prekid previše dugačak, učenik će morati utrošiti određeno vreme za zagrevanje kada ponovo pristupi učenju. Retroaktivna inhibicija se javlja i kad učenje novog gradiva prethodi preslišavanju prvog gradiva. Na času se ovo dešava kad se na istom času završi obrada jednog gradiva i odmah se prelazi na novo gradivo.

Što je veća *sličnost dvaju gradiva* koja se uče jedno za drugim, to je veća retroaktivna inhibicija. Ipak, ako su dva gradiva skoro jednaka, dolazi do pomaganja između učenja, a ne do retroaktivne inhibicije. Sličnost se može ogledati u sadržaju, smislu, obliku, ali svakako dovodi do retroaktivne inhibicije. Učenici ne bi trebalo da rade domaće zadatke iz sličnih gradiva jedno za drugim. U školi, u rasporedu ne bi trebalo da budu slični predmeti jedan za drugim, a takođe ne bi trebalo da se rade dva slična gradiva na istom času.

Što je viši *stepen naučenosti gradiva*, to je manja retroaktivna inhibicija. Isto tako, što je novo gradivo bolje savladano i naučeno ono će manje ometati ranije naučeno gradivo. Retroaktivna inhibicija je najmanja kada su dva uzastopno učena gradiva dobro savladana.

Razumevanje smisla gradiva značajno utiče na retroaktivnu inhibiciju tako što je ona manja kod smislenog, nego kod besmislenog materijala. Pravilno shvaćen smisao gradiva doprinosi da se ono bolje nauči, duže zadrži u pamćenju i da ometanje drugih gradiva (ranije naučeno ili ono koje se kasnije uči) bude što manje. Ovo je razlog da nastavnici treba uvek da ističu ono što je bitno, osnovno, što čini smisao i suštinu gradiva.

Danas se govori o **proaktivnoj inhibiciji** koja se javlja kada aktivnost koju smo vršili pre učenja izaziva zaboravljanje onog što kasnije učimo. Prema



nekim istraživanjima (Rot, 2010), proaktivna inhibicija je češći uzrok zaboravljanja nego retroaktivna inhibicija. Ovim se objašnjava i činjenica da manja deca lako pamte različite vrste tekstova. Naime, mala količina njihovog prethodnog znanja ne ometa zadržavanje materijala koji uče.

Od školskog gradiva najduže se pamte opšti principi i pravila, ideje, shvatanja i metode rada. Ovo naročito važi ako su ti opšti principi naučeni u vezi sa mnoštvom pojedinačnih činjenica i dovođenjem u vezu tih činjenica sa opštim pravilima. Na taj način principi nisu više apstraktni, dobijaju vezu sa konkretnim primerima i svoj smisao.

Napredovanje u toku učenja

Psihologija obrazovanja daje velik značaj analizi procesa školskog učenja kojom se može doći do uzroka koji dovode do napredovanja ili zastoja u učenju. Da bi se proces učenja u potpunosti razumeo, neophodno je poznavati tok učenja, promene koje se dešavaju u toku učenja i konačne rezultate učenja. Napredovanje u toku učenja zavisi od brojnih ličnih faktora, kao što su stepen aspiracije učenika, njegove potrebe, ciljevi koje je sam sebi postavio i oni koje mu je neko drugi postavio, nagrade koju dobija za to učenje, vreme posvećeno učenju i strategije učenja koje učenik koristi.

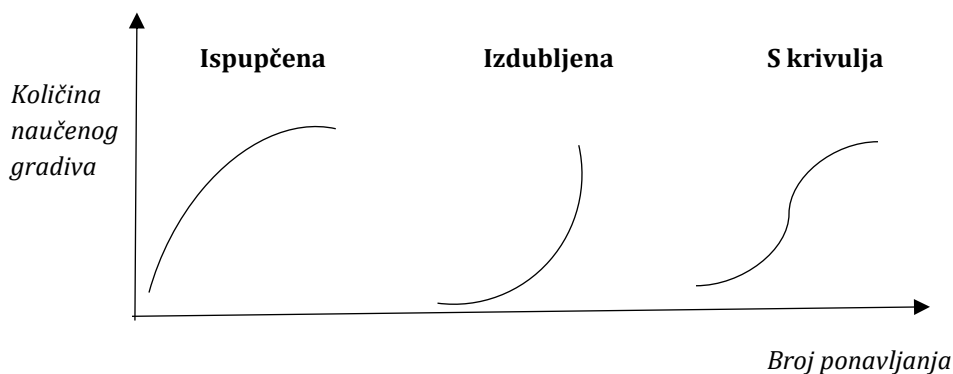
Krivulje učenja su grafički prikazi toka procesa učenja (Slika 9). *Ispupčena krivulja* predstavlja učenje u kome je napredovanje u početku brzo, a kasnije sve sporije i sporije, dok na kraju ne dođe do završnog platoa učenja, što je prestanak napredovanja. Pošto je napredovanje u početku brzo, a kasnije sve sporije, kaže se da u takvom učenju postoji negativno ubrzano napredovanje. Ova krivulja predstavlja učenje lakog gradiva (veština) koje se u početku brzo i lako uči, ali se brzo i nauči, pa zastoj u napredovanju znači da je gradivo (veština) naučeno. Ova krivulja može da označi i učenje težeg gradiva ako učenik ima dobro predznanje u vezi sa tim gradivom. Kod ovog učenja je napredovanje u početku brzo, ali kasnije, pošto je gradivo teško, napredovanje postaje sve sporije i sporije.

Izdubljena krivulja predstavlja učenje u kome je napredovanje u početku sporo, a kasnije je sve brže i brže. Kod učenja koje ova krivulja predstavlja je pozitivno ubrzano napredovanje. Ova krivulja najčešće predstavlja napredovanje u učenju teškog i složenog gradiva (veština) i to kad učenik nema nikakvog predznanja za učenje tog gradiva (veštine). Može se reći da se po ovoj krivulji odvija čovekovo sticanje znanja uopšte. Čovek u



početku veoma sporo stiže znanje, ali što ga više stiže, to je njegovo dalje učenje sve brže i lakše.

Krivulja u obliku slova S je kombinacija prethodne dve, pa u njoj postoji i pozitivno (u prvoj polovini učenja) i negativno (u drugoj polovini učenja) ubrzano napredovanje. Ova krivulja je česta kod učenja teškog gradiva (veština). U praksi se gotovo svaka izdubljena krivulja tokom vremena pretvara u krivulju u obliku slova S, pošto napredovanje u toku učenja nikad nije beskonačno. Posle izvesnog vremena napredovanja dolazi do smanjivanja napredovanja, pa i do platoa kad se gradivo ili veština nauče.



Slika 9. Krivulje učenja

Plato predstavlja privremen ili trajan zasto, prestanak napredovanja u učenju. Postoje dve vrste platoa: *plato koji se javlja u toku učenja* i *plato koji se javlja na kraju učenja*. Plato u toku učenja predstavlja privremen zasto u učenju, koji može da traje kraće ili duže, ali ga učenik prevazilazi i nastavlja da napreduje. Plato na kraju učenja učenik ne može da prevaziđe bilo zbog toga što je gradivo (veština) naučeno ili iz nekog razloga ne može bolje da ih nauči. Do platoa u toku učenja može da dođe zbog umora, smanjenja motivacije, smanjenja interesovanja, dosade, ili zato što ono što se uči prestaje da bude privlačno zato što više nije novo. Za uspešno napredovanje u sticanju znanja, naročito značajnim su se pokazala raspoređeno učenje (vežbanje) i povezivanje naučenog u jedinstvenu celinu. Raspoređeno učenje (vežbanje) podrazumeva učenje pri kome se učeniku daje odmor posle kraćih perioda učenja (vežbanja).

*Krivulje učenja
Plato u učenju*



Koliko treba da traje period učenja nakon kog će uslediti kratak odmor zavisi od samog gradiva (veštine). Svakako da suviše dugi periodi odmora ne pomažu, nego čak i usporavaju napredovanje. Može se, kao opšte pravilo, prihvatiti da je bolje koristiti kraće, a češće odmore u toku učenja, nego jedan ili dva duža perioda odmora između jednog ili dva perioda učenja (Rot, 2010).

Transfer učenja

U vezi sa učenjem postavlja se i pitanje da li ranije učenje utiče na naredno i da li pomaže ili ga ometa. *Prenošenje dejstva ranijeg učenja na kasnije naziva se transfer učenja.* Ako ranije učenje pomaže kasnijem učenju, koje se, budući da se nadovezuje na prethodno, lakše i brže usvaja, onda se govori o **pozitivnom transferu**. Ako ranije učenje ometa i otežava novo učenje, govori se o **negativnom transferu ili interferenciji**.

Još je Platon smatrao da učenje aritmetike, muzike i astronomije usavršava moć spekulativnog mišljenja. Iz ovog shvatanja se kasnije razvija **teorija formalnih disciplina**. Prema ovoj teoriji, na razvoj pamćenja utiče često učenje na pamet, a na razvoj mišljenja rešavanje velikog broja zadataka koji zahtevaju mišljenje. Zato se u to vreme velika pažnja posvećivala određenim nastavnim predmetima, poput latinskog jezika i matematike, jer se verovalo da oni razvijaju sposobnosti pamćenja i mišljenja. Nije bio važan sadržaj tih predmeta, nego njihova priroda ili formalna osobina predmeta. U nastavne planove su se uvodili predmeti koji razvijaju opšte sposobnosti, a ne oni čija će se znanja koristiti za kasniju aktivnost.

Opravdanost teorije formalne discipline je i eksperimentalno ispitivana. Jedno od najpoznatijih istraživanja je sproveo psiholog Vudrov (Rot, 2010). On je proverio da li zapamćivanje određenih vrsta materijala – stihova, proze, činjenica, datuma, smislenih reči i konsonanti - dovodi do povećanja opšte sposobnosti pamćenja. Formirao je tri grupe ispitanika. Prva grupa nije uvežbavana i ona je činila kontrolnu grupu. Druge dve, eksperimentalne grupe, učile su u toku 33 dana svaka ukupno 177 minuta. Prva eksperimentalna grupa je sama učila, bez ičije pomoći ili podrške sa strane. Druga eksperimentalna grupa je tokom 76 minuta (od 177 minuta koliko je učila) dobijala instrukcije da treba učiti u celinama, da se treba preslišavati, da

*Pozitivni transfer
Negativni transfer
Teorija formalnih
disciplina*



treba tražiti smisao u materijalu koji se uči i slično. Svi su ispitanici ispitani pre i nakon eksperimenta kako bi se proverila njihova sposobnost pamćenja različitih vrsta materijala. Merenje nakon 33 dana učenja je pokazalo da i I i II eksperimentalna grupa pokazuju prednost u pamćenju u odnosu na kontrolnu grupu, ali je daleko veća prednost II eksperimentalne grupe koja je dobijala uputstva o strategijama učenja (Tabela 2.3).

Tabela 2.3 *Uspeh u zapamćivanju verbalnog materijala s obzirom na uputstva kako da se uči*

Vrsta materijala	Razlike u uspehu učenja (izražene u %)	
	I eksperimentalna grupa	II eksperimentalna grupa
Stihovi	+3.7	+22.2
Proza	-3.2	+22.0
Činjenice	+8.1	+17.7
Datum	+8.5	+58.7
Smislene reči	+4.0	+55.7
Konsonante	-1.0	+14.4

Izvor: Rot, N. (2010). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.

Drugi eksperiment je sproveo Torndajk sa ciljem ispitivanja uticaja pojedinih nastavnih predmeta na opštu inteligenciju. Ispitano je oko 13.500 učenika srednjih škola. U razmaku od godinu dana, učenicima je dva puta testirana inteligencija. U međuvremenu su učenici učili različite predmete, pa se, nakon drugog testiranja, moglo utvrditi da li je učenje nekih predmeta u toku godine dana uticalo na razvoj inteligencije (Tabela 2.4). Zaključak eksperimenta je bio da ne postoje značajne razlike u uticajima predmeta na razvoj opšte inteligencije čime je osporena teorija formalne discipline. Utvrđeno je i da je transfer bio veći kod učenika koji su bili inteligentniji.

Brojna ispitivanja (Rot, 2010) pokazuju da postoje dve **vrste pozitivnog transfera**. Prvi je *transfer na osnovu identičnih ili sličnih elemenata* u materijalu koji se učio ranije i materijalu koji se uči kasnije. Drugi je *transfer koji se sastoji u korišćenju pri naknadnom učenju principa, metoda i tehnika učenja* koji su usvojeni u toku prethodnog učenja. Ako pri učenju jednog materijala uočimo zakonitosti, pravila ili načine koji su pogodni da bi



se neki materijal zapamtio, pa to primenimo u kasnijem učenju, ono će biti brže i lakše.

Tabela 2.4 Uticaj pojedinih nastavnih predmeta na opštu inteligenciju (Torndajk)

Grupa predmeta	Relativni uticaj na razvoj inteligencije
Algebra, geometrija, trigonometrija	+3.0
Ekonomija, psihologija, sociologija	+2.9
Hemija, fizika, opšti principi nauke	+2.7
Aritmetika i knjigovodstvo	+2.6
Fizičko vaspitanje, atletika	+0.8
Latinski i francuski jezik	+0.8
Opšte poslovanje, crtanje, engleski i španski jezik, istorija, muzika	0.0
Kuvanje, šivenje, stenografija	-0.1
Biologija, zoologija, botanika, fiziologija	-0.2
Dramska umetnost	-0.5

Izvor: Vučić, L. (2007): *Pedagoška psihologija*. Centar za primenjenu psihologiju. Beograd: Društvo psihologa Srbije.

Transfer se ne javlja sam po sebi. Nije dovoljno učiti samo pravila i zakonitosti, nije potrebno samo da se stiče znanje nego i da se uvežbava primena tog znanja. Ovo znači da bi se učenici trebali suočavati sa problemima koji imaju značenje u njihovom životu: da uče sa razumevanjem, da svesno povezuju činjenice i principe iz jedne oblasti sa činjenicama i principima druge oblasti. Nastavnici mogu da pomognu učenicima da koriste strategije učenja tako što će ih direktno podučavati strategijama i pri vežbanju davati jasne i ohrabrujuće povratne informacije o korišćenju strategija učenja, a potom proširiti primenu strategija na nove situacije.

Pristupi učenju

Pristup učenju zavisi od učenikove percepcije okruženja u kojem uči i koncepcije učenja: *dubinski pristup učenju* koji je usmeren na značenje i razumevanje; *površinski pristup učenju* koji je usmeren na reprodukciju



gradiva; *strateški pristup učenju* koji je usmeren na biranje adekvatne strategije učenja kako bi se uvećale šanse akademskog uspeha (Tabela 2.5).

Tabela 2.5 *Pristupi učenju*

Usmerenost na transformaciju informacije	
<p>Dubinski pristup učenju</p> <p><i>Cilj je razumeti gradivo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Povezivanje ideja sa prethodnim znanjem <ul style="list-style-type: none"> ➤ Traženje obrazaca i pravila ➤ Proveravanje dokaza ➤ Ispitivanje logike ➤ Aktivni interes za sadržaj predmeta
Usmerenost na reprodukciju informacija	
<p>Površinski pristup učenju</p> <p><i>Cilj je izaći na kraj sa zahtevima predmeta</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Učenje bez razmišljanja o svrsi i strategiji ➤ Odnos prema predmetu kao da se sastoji od nepovezanih znanja ➤ Rutinsko pamćenje činjenica i postupaka ➤ Nemogućnost da se nađe smisao u novom gradivu ➤ Osećaj pritiska i brige o obavezama
Usmerenost na organizaciju učenja	
<p>Strateški pristup</p> <p><i>Cilj je dobiti što bolju ocenu</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ulaganje truda u učenje ➤ Nalaženje pravih uslova i materijala za učenje ➤ Uspešno upravljanje vremenom i naporom koji se ulaže ➤ Praćenje zahteva i kriterijuma ocenjivanja <ul style="list-style-type: none"> ➤ Usmeravanje rada prema percepciji preferencija nastavnika

Izvor: Čorkalo-Biruški, D. (2009). *Primijenjena psihologija: pitanja i odgovori*. Zagreb: Školska knjiga.

Istraživanja su pokazala da učenici koji koriste površinski pristup učenju - koriste strategiju ponavljanja pri učenju novog gradiva; definišu ciljeve o kvantitativnom učenju odnosno „*Samo sam pokušao zapamtiti što više toga*“, „*Memorisao sam sve što sam pročitao, manje-više*“, a učenici koji koriste dubinski pristup učenju su usmereni na traženje smisla i razumevanje



onog što uče i tipično objašnjenje je „*Pokušao sam naći osnovne ideje teksta*“ (Marton&Saljo, 1976). Drugo istraživanje (Rijavec et al., 1999) je pokazalo da su bolji učenici skloniji dubinskoj obradi gradiva, učenju gradiva sa razumevanjem i pokazuju viši nivo samopoštovanja. Lošiji učenici pak skloniji su memorisanju gradiva odnosno njegovom ponavljanju dok ne steknu utisak da su ga naučili. Budući usmereni su na ono što će ih nastavnik pitati, učenici ne razmišljaju puno o celini samog gradiva.

Kognitivni stilovi

Postoje razne definicije, ali opšteprihvaćena psihološka definicija je ta da je *kognitivni stil karakterističan način pristupanja problemima i rešavanja, povezan sa nekim drugim, konativnim ili afektivnim, strukturama ličnosti* (Trebješanin, 2001). Neke osobe problemima pristupaju sistematično, a druge *ad hoc*; neke osobe problemima pristupaju racionalno i analitički, a druge intuitivno; neke osobe rešavaju probleme sporo, a druge brzo.

Kognitivnih stilova ima niz i još uvek se uvode novi – poput rigidnosti, netolerantnosti na neodređenost, dogmatizama, kognitivne kompleksnosti, integrativne kompleksnosti i sličnih (Zarevski, 2007). Jedan od kognitivnih stilova pri školskom učenju zove se **promišljenost-brzopletost** i odnosi se na brzinu i tačnost donošenja odluke u uslovima neodređenosti. Rezultat promišljenosti su spori i tačni odgovori, a rezultat brzopletosti su brzi i netačni odgovori. Promišljeni često koriste agresivnije odgovore kao direktan način rešavanja problema i opisuju se kao osobe zdravog takmičarskog duha, spretne, empatične, kreativne, pristupačne, razumne, društvene. Brzopleti često biraju odgovore koji se zasnivaju na autoritetu i opisuju se kao preosetljivi, ranjivi, osobe koje stalno traže pomoć, niskog su samopouzdanja, rigidni su, nemirni, nespokojni, preuzimaju rizik, agresivni i osvetoljubivi. Drugi kognitivni stil pri školskom učenju je **zavisnost-nezavisnost o polju**. Učenici koji su zavisni o polju su češće pasivni i intuitivni u procesu učenja i za njih su efikasnije spoljašnje nagrade (ekstrinzična motivacija), a nezavisni su češće aktivni u testiranju mogućih rešenja u procesu učenja i za njih je efikasnije unutrašnje zadovoljstvo (intrinzična motivacija).

Kognitivni stilovi se javljaju spontano, bez jasne namere ili volje u različitim situacijama, a strategije učenja se odnose na donošenje odluke o tome kako učiti u zavisnosti od sadržaja koje se uči, rokova i drugih uslova. Kognitivni stilovi su stabilni, a strategije učenja su promenljive pod uticajem



instrukcije i vežbe. Učenik ne samo da može naučiti koristiti niz strategija za rešavanje problema, naročito one koje su u skladu sa njegovim kognitivnim stilom, nego može naučiti i kako se pomeriti ka efikasnijem kognitivnom stilu koji se ne javlja spontano u datoj situaciji.

Strategije učenja

Strategije učenja su ideje za ostvarivanje ciljeva učenja (Vulfolk, Hjuž&Volkap, 2014). *Druga definicija je da su strategije učenja misaoni procesi koje koristimo kako bismo sebi olakšali usvajanje, pamćenje i reprodukovanje znanja* (Čorkalo-Biruški, 2009). Ovi specifični postupci koji čine učenje lakšim, bržim, zabavnijim i efikasnijim su: *ponavljanje, organizacija, elaboracija i metakognitivne strategije*.

Ponavljanje je višestruko, doslovno ili sažeto, prelaženje preko informacija bez namere i napora za njihovu obradu. Učenici ga koriste kad moraju neko gradivo naučiti „napamet“. Ova strategija nije dovoljna sama po sebi iz više razloga. Znanje koje je usvojeno na taj način nije povezano sa drugim, već usvojenim znanjima i ako se učenik ne vraća često na njega gubi „ključ“ za njegovo prisećanje. Samo ponavljanje ne pruža dovoljnu dubinu znanja kako bi učenik razumeo veze između različitih ideja unutar gradiva. Ova strategija se može isplatiti samo kratkoročno (da bi se dobila odlična ocena), ali ne i dugoročno. Pored ovih ograničenja, učenje strategijom ponavljanja je naporno i dugo traje, i zato bi je trebalo koristiti za manje delove gradiva koji se ne mogu drugačije naučiti, ili kombinovati sa drugim strategijama učenja.

Organizacija podrazumeva organizaciju materijala koji se uči na neki sistematski način. Jedan od načina organizacije materijala je traženje unutrašnjih veza u gradivu, odnosno pravljenje hijerarhije ključnih informacija. Drugi način organizacije gradiva je identifikacija najvažnijih delova gradiva i pojmova. Prema tome, organizacija gradiva kao strategija učenja uključuje aktivnosti kao što su podvlačenje ključnih pojmova, izrada tabela, grafikona i dijagrama kako bi gradivo bilo bolje strukturisano, izrada kratkih sažetaka najvažnijih delova gradiva ili pravljenje spiska stručnih izraza i definicija.

Elaboracija je povezivanje novog sa već stečenim znanjem čime se proširuju nove informacije. Za razliku od organizacije, elaboracija podrazumeva traženje spoljašnjih veza sa gradivom koje se uči. Gradivo bi



trebalo povezivati sa gradivom drugih predmeta zato što će se tako lakše upamtiti. Pored elaboracije povezivanjem gradiva, možemo govoriti i o elaboraciji kritičkim proveravanjem koja se odnosi na kritičko promišljanje gradiva koje se uči (Sorić&Palekčić, 2002). U ovu strategiju učenja spada i korišćenje mnemotehnika. *Mnemotehnike* su postupci koji učeniku omogućuju da osmisli gradivo na njemu prihvatljiv način kako bi ga lakše upamtio, a koji ne mora imati veze sa samim gradivom (Zarevski, 2007). Osnovne vrste mnemotehnika su: verbalne, vizuelne i mešovite. *Verbalne mnemotehnike* zasnivaju se na korišćenju verbalnog materijala kao što su rima („Kvadrat nad hipotenuzom, to zna svako dete, jednak je zbiru kvadrata nad obe katete“), ritam, skraćivanje (početna slova pojmova sa neke liste). *Vizuelne mnemotehnike* zasnivaju se na korišćenju nekih predstava, obično smešnih i bizarnih (spisak reči auto, mačka, drvo, banana – zamisliti mačku koja vozi auto i udari u drvo sa kog padne banana). *Mešovite mnemotehnike* su kombinacija verbalnih i vizuelnih mnemotehnika i najčešće se koriste. Istraživanja su pokazala da su pri učenju nekog materijala uspešniji ispitanici koji su koristili mnemotehnike od onih koji nisu (Čorkalo-Biruški, 2009). Mlađim učenicima je bolje zadati mnemotehniku zato što je ne umeju sami osmisлити, a na kasnijem uzrastu se bolje pamti uz vlastitu mnemotehniku.

Metakognitivne strategije učenja se odnose na planiranje, samonadgledanje i praćenje vlastitog učenja. Planiranje podrazumeva procenu vremena potrebnog za učenje, određivanje količine gradiva kroz koje će se proći svakog dana, planiranje redosleda kojim će se gradivo prolaziti i slično. Samonadgledanje se odnosi na to koliko učenik prati, nadzire i kontroliše vlastito razumevanje gradiva. Zato je korisno da učenik tokom učenja postavlja sebi pitanja u vezi sa gradivom ili da sa drugim učenikom proveriti koliko razume ono što je naučio. Praćenje učenja se odnosi na postupke kojima učenik prati svoje učenje u zavisnosti od zahteva gradiva i o ciljevima učenja koje je sebi postavio. Zaključak bi bio da je važno da se način učenja prilagodi gradivu koje se obrađuje – ako je gradivo teško, važno je sporije čitati i više puta ponoviti delove teksta koji se ne razume, umesto da se samo površno čita.

Prema razlikama u efikasnosti strategija učenja koje koriste, učenici se dele u dve grupe: *početnici u učenju* i *eksperti u učenju* (Ertmer&Newby, 1996). Prvi su zadovoljni površnim čitanjem gradiva, ne vide njegovu važnost za svoj život, ne povezuju ga sa drugim gradivom, ne pokušavaju dublje uoče probleme kojima se gradivo bavi. Sve to ukazuje da *početnici* ne proveravaju svoje razumevanje gradiva. Drugi, *eksperti u učenju*, naučili su kada treba da



provere da li su napravili neke greške i kako da preusmere svoje napore za boljim razumevanjem gradiva što ukazuje na to da su naučili da planiraju svoje učenje. *Početnici* se fiksno drže jedne strategije koja je bila uspešna jednom, na primer ponavljanje. *Eksperti* fleksibilno koriste strategije učenje. Oni su spremni da odustanu od neke strategije učenja ako se pokaže neuspešnom i probaju neku drugu.

Dobro je da učenik razmisli o svom učenju – da li je dobro raspodeljeno u vremenu, da li je pravio premalo ili previše pauza, da li bolje uči prepodne ili popodne (pre ili posle ručka), da li je dobro izabrao strategije učenja za dato gradivo i slično.

Tehnike učenja se svode na odluku o tome da li je efikasnije koncentrisano učenje ili učenje raspodeljeno u vremenu kao i da li je efikasnije globalno učenje, učenje materijala u celini ili učenje raspodeljeno po delovima. Ispitivanja (Vučić, 2007; Rot, 2010) su pokazala da je uspešnije učenje kod kojeg se u toku nekoliko dana dva do tri puta ponavlja neko gradivo (raspodeljeno u vremenu) nego ako sva ponavljanja vršimo jedno za drugim (koncentrisano učenje). Međutim, nije potpuno jasno da li je efikasnije ako se gradivo uči u celini ili po delovima. Učenje u celini dovodi do potpunijeg uviđanja smisla gradiva i povezivanja njegovih delova, ali se ne povezuju kraj jednog i početak drugog dela, što može da ometa reprodukciju. Ipak, učenje po delovima je brže i tako održava motivaciju za učenje, ekonomičnije je zato što se ne troši vreme za učenje onoga što je lakše i što se već zna, zadržava se na delovima gradiva koji se slabije razume i zna. Od obima i težine gradiva zavisi koja od ove dve tehnike će se koristiti. Preporuka je da se tehnike učenja kombinuju i da se, na početku, upozna celina gradiva, a onda da se uči deo po deo.

Načini učenja

Kako da učenik organizuje učenje da u što kraćem roku i uz što manje truda nauči što više? Ne postoji jednostavan odgovor niti univerzalan recept, jer je svako novo učenje jedinstveno kao i svaki učenik po svojim osobinama, sposobnostima, kognitivnim stilovima i motivaciji.

Zarevski (2007) navodi najvažnije praktične savete koji se zasnivaju na opštim zakonitostima uspešnog učenja. Važno je ove savete kombinovati i više njih koristiti u isto vreme.



- Dobro je imati stalno mesto za učenje koje olakšava početak učenja i postoji veza između uslovne draži (mesto za učenje) i uslovne reakcije (učenje). Detaljnije o uslovljavanju kao obliku učenja v. na strani 102.
- Smanjiti mogućnost pada koncentracije za vreme učenja – sto mora biti čist, ne gledati kroz prozor, isključiti radio, TV, računar i mobilni telefon, obaviti sve što je važno kako ne biste mislili na to.
- U početku učenja je važno više puta ponoviti gradivo zbog procesa zaboravljanja. Ova kratka ponavljanja se mogu obavljati i tokom šetnje, vožnje bicikla, dok se čeka neko ili nešto i tada dobro dođu sažeci gradiva oko kojih se lako razvijaju dalji detalji. Detaljnije o krivuljama učenja v. na strani 111, o krivuljama zaboravljanja v. na strani 108, a o strategijama učenja v. na strani 118.
- Za pamćenje neobičnih, potpuno novih ili važnih delova gradiva efikasne su i mnemotehnike. Izbor mnemotehnike zavisi od samog učenika i materijala koji se uči. Detaljnije o mnemotehnikama v. na strani 119.
- Gradivo treba učiniti smislenim kroz povezivanje sa starim znanjem, organizovati ga, uočiti princip kako bi učenje postalo rešavanje problema. Razumevanje čini učenje zanimljivijim i time bržim i lakšim.
- Važno je stalno se preslišavati da bi se izbegle zamke prepoznavanja koje se ogledaju u tome da je učeniku sve poznato dok čita, ali ne zna da odgovori na pitanja. Preslišavanje smanjuje vreme učenja, a i verovatnije će se jednom pronađena informacija u dugoročnom pamćenju ponovo kasnije pronaći.
- Pravilo aktivnog učenja – učenje sa prepričavanjem gradiva svojim rečima. Ovde se posebno ističe metoda *đavoljeg advokata* koja podrazumeva „raspravu“ sa dokazima i argumentima autora. Ovo je korisno, jer nastavnici za odličnu ocenu najčešće traže povezivanje više tematskih celina umesto samih činjenica. Ako je gradivo faktografskog tipa, onda pomaže pitanja „A zašto?“, što kao strategija učenja vodi integraciji novih činjenica u postojeće znanje. I deca koriste isto pitanje kako bi razumela svet oko sebe, a odraslima je obično teško argumentovano odgovoriti na taj, čini se, beskonačni niz dečijih pitanja. Pitanje „Zašto?“ dovodi do krajnjih uzroka neke pojave, time i do dobrog razumevanja i povezivanja činjenica.
- Proaktivnu inhibiciju smanjujemo učeći nakon dobrog odmora ili sna, a retroaktivnu inhibiciju smanjujemo učeći pre odmora ili sna. Važno je i razdvojiti učenje u bliskom vremenskom razmaku sličnog materijala.



Dakle, važno je učenje rasporediti u vremenu i napraviti plan učenja gradiva u celini kako bi se ono savladalo u zadatom vremenu. Ovo je suprotno kampanjskom učenju čiji su rezultati slabi zato što se uči u premorenom stanju, onda kada se teže koriste mnemotehnike i strategije učenja. Posledice kampanjskog učenja su i napetost, rasejanost i umor u vreme ispitivanja. Detaljnije o pamćenju i zaboravljanju v. na strani 106.

- Trebalo bi grupisati materijal koji daje mogućnost transfera. Time se olakšava učenje. Detaljnije o transferu učenja v. na strani 113.
- Prenaučeno gradivo je otporno na zaboravljanje. Prenaučeno znači da se naučeno gradivo još nekoliko puta pročita i presliša.
- Učenik sam sebe treba da nagradi za uspeh u učenju što je u skladu sa instrumentalnim uslovljavanjem. Detaljnije o instrumentalnom uslovljavanju v. na strani 103.

Stručnjaci su, vodeći računa o važnosti pojedinih faktora učenja, pokušali definisati **sisteme učenja**. Jedan od takvih sistema je poznat pod nazivom **2PČ2P** (2P-pregledati i pitati, Č-čitati, 2P-preslišavanje i ponavljanje). Prema ovom sistemu, prvo se pregleda materijal u celini da bi se uvideo osnovni sadržaj materijala (naslovi, podnaslovi, zaključci iza pojedinih delova) i da bi se dobio pregled o materijalu koji će se učiti. Zatim se sadržaj pretvara u pitanja i probleme, pri čemu treba pokušati naći, a potom i sistematski naučiti, odgovor na svaki formulisani problem i zadatak. Sledi čitanje teksta. Čitati treba sve što se nalazi u tekstu (tabele, grafikone, opise ilustracija), sa razumevanjem i namerom da se daju odgovori na pitanja za koje je utvrđeno da se nalaze u tekstu; sa namerom da se zapamti ono što se čita i proveravajući da li se razume ono što se čita. Sledeći je najvažniji korak učenja, a to je preslišavanje deo po deo. Ako nije uspešno preslišavanje svojim rečima, treba ponovo pročitati i preslišati. Na kraju treba ponoviti materijal u celini.

Uz sve ove savete izdvajaju se dva važna faktora uspešnog učenja - *uložen trud u učenje i razlikovanje bitnih od nebitnih informacija*. Ako učenik preopteretiti svoje dugotrajno pamćenje nebitnim informacijama, neće biti u stanju da usvaja nove bitne informacije. Za ovu sposobnost je presudna inteligencija, pri čemu što je ona viša, to učenik bolje razlikuje bitno od nebitnog. Inteligencija je, takođe, usko povezana sa informacijama u dugoročnom pamćenju. I tu se zatvara krug – što bolje razlikujemo bitno od



nebitnog, bolje pamtimo informacije, a onda te efikasno zapamćene informacije pospešuju novo učenje.

Pitanja i zadaci:

1. *Definišite sledeće procese – učenje, pamćenje i zaboravljanje.*
 2. *Koji su osnovni oblici i vrste učenja?*
 3. *Koji su sistemi pamćenja?*
 4. *Koje su metode ispitivanja pamćenja, odnosno zaboravljanja?*
 5. *Šta su krivulje učenja?*
 6. *Šta je plato učenja?*
 7. *Šta je transfer učenja?*
 8. *Zašto je značajna teorija formalnih disciplina?*
 9. *Šta označava proaktivna, a šta retroaktivna inhibicija?*
 10. *Koji pristupi učenju postoje?*
 11. *Koji su najčešći kognitivni stilovi?*
 12. *Objasnite strategije učenja.*
 13. *Kako nastavnik može pomoći učeniku da od početnika u učenju postane ekspert u učenju?*
-



MOTIVACIJA ZA UČENJE

Motivacija za učenje se definiše kao tendencija učenika da akademske aktivnosti smatra smislenim i vrednim truda, te da iz njih izvuče planirane akademske koristi.

Intrinzična motivacija podrazumeva da samo obavljanje aktivnosti (učenja) donosi zadovoljstvo, bez ikakve spoljašnje nagrade.

Ekstrinzična motivacija podrazumeva spoljašnje faktore poput nagrade i kazne.

Neke teorije motivacije

Strategije za podsticanje motivacije za učenje

Računa se da tokom školovanja svaki učenik u proseku provede 15000 sati u školskoj klupi. S obzirom na to koliku ulogu školsko učenje ima u životu dece i mladih, vrlo je važno objasniti šta sve utiče na proces učenja.

Motivacija za učenje je vrlo važan psihološki faktor uspešnog učenja, jer se utvrdilo da učenici koji su sposobni za učenje, ako nisu motivisani, ne rade, ne uče dovoljno, naravno, ne postižu uspeh u učenju. Dešava se i da učenik koji je duže vremena bio slab u učenju, iznenada počinje da uči i da se interesuje za gradivo te se i njegov uspeh naglo popravlja. Nastavniku obično nije jasno šta se desilo, a istina je da je učenika nešto zainteresovalo što ga je motivisalo na učenje.

Motivacija se obično definiše kao unutrašnje stanje koje pobuđuje, usmerava i održava ponašanje. Iz ove psihološke definicije motivacije proizilaze osnovna pitanja (Vulfolk et al., 2014):

- *Koje izbore osoba pravi u pogledu svog ponašanja? Zašto se neki učenici usmeravaju na domaće zadatke, a drugi na igranje igrice?*
- *Koliko je vremena potrebno da se počne sa aktivnošću (učenjem)? Zašto neki učenici odmah počinju da rade domaće zadatke, a drugi odlažu?*



- *Koji je nivo uključivanja u odabranu aktivnost?* Da li je učenik fokusiran na zadatak koji je započeo ili ga radi nezainteresovano samo da bi ga završio?
- *Šta je uzrok istrajavanja ili odustajanja osobe?* Da li će učenik pročitati celo delo za lektiru ili samo nekoliko strana?
- *Šta osoba misli i oseća dok je angažovana u određenoj aktivnosti?* Da li učenik uživa dok nešto uči ili samo brine o predstojećem ocenjivanju?

Motivacija za učenje se definiše kao tendencija učenika da akademske aktivnosti smatra smislenim i vrednim truda, te da iz njih izvuče planirane akademske koristi. Motivacija za učenje može biti konstruisana i kao opšta crta i kao stanje specifično za situaciju (Vulfolk et al., 2014). Motivacija za učenje je više od želje ili namere da se uči, a odnosi se i na kvalitet mentalnih napora učenika. Tako, na primer, čitanje teksta deset puta može da ukazuje na upornost, ali motivacija za učenje podrazumeva strategije učenja poput organizacije, elaboracije osnovnih ideja, predstavljanje sopstvenim rečima, crtanje grafikona ključnih veza među pojmovima itd. (Vulfolk et al., 2014).

Motivacija učenika je veliki izazov za nastavnika i za to se najčešće navode sledeći razlozi: nastavne sadržaje određuje društvo, a ne učenik prema svojim interesovanjima; nastavnici rade u odeljenjima sa više od 20 učenika i ne mogu uvek da izađu u susret potrebama individualnog učenika, pa je jednim dosadno, a drugi su zbunjeni i frustrirani; neuspesi učenika u učionici se dešavaju javno pred vršnjacima, što ih čini ne samo ličnim razočarenjem, nego i javnom sramotom; učenikove ocene se šalju roditeljima.

Intrinzična i ekstrinzična motivacija

Osnovna podela motivacije je na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. ***Intrinzična (unutrašnja) motivacija*** podrazumeva da samo obavljanje aktivnosti (učenja) donosi zadovoljstvo, bez ikakve spoljašnje nagrade (Ryan&Deci, 2000). Izazov, radoznalost, kontrola i mašta pokreću intrinzičnu motivaciju. U učionici intrinzična motivacija i uspeh u učenju su pozitivno povezani i ta veza se zasniva na mnogo dobre volje i na pozitivnom stavu prema učenju. Intrinzična motivacija utiče da učenik učestvuje u školskim aktivnostima radi zabave, izazova i osećaja individualnosti, a uz to bez ikakvog spoljašnjeg pritiska niti očekivanja spoljašnje nagrade, poklona i slično. Ključan je stav prema učenju.



Ekstrinzična (spoljašnja) motivacija podrazumeva spoljašnje faktore poput nagrade i kazne. Nije važna sama aktivnost, nego ono što osoba dobija nakon što je obavi. Ako je učenik kontinuirano motivisan nagradama i pohvalama, može po navici da uči samo da bi dobio nagradu, a ne i da bi usvojio znanje ili usavršio neku sposobnost. Intrinzična motivacija dovodi do samomotivacije u učenju, dok ekstrinzična motivacija daje svrhu da se istraje u učenju. Učenici koji su ekstrinzično motivisani, nalaze se pod većim rizikom da postignu neuspeh u učenju nego učenici koji su intrinzično motivisani.

Samo na osnovu posmatranja ponašanja nije moguće sasvim tačno proceniti koja od ove dve motivacije je u pitanju. Najbolji način je da se posmatra razlog koji osoba ima za svoje ponašanje, odnosno *lokus uzročnosti ponašanja* (mesto gde leži uzrok) koji može biti unutrašnji ili spoljašnji. Ako učenik izabere neku aktivnost samo na osnovu ličnih interesovanja, radi se o unutrašnjem lokusu kontrole i intrinzičnoj motivaciji. Ako učenik izabere aktivnost zbog uticaja nekog drugog, onda se radi o spoljašnjem lokusu kontrole i ekstrinzičnoj motivaciji. Neki psiholozi objašnjavaju da se ponašanje nalazi na kontinuumu između potpuno samoodređenih (intrinzična motivacija) i potpuno određenih od strane drugih (ekstrinzična motivacija) (Vulfolk et al., 2014). Učenik će svojevolejno odabrati da naporno radi u okviru onih aktivnosti koje mu nisu posebno prijatne zato što zna da su te aktivnosti važne za postizanje vrednovanog cilja, na primer da postigne odličan uspeh u osnovnoj školi kako bi mogao da upiše željenu srednju školu. Nisu u pravu nastavnici koji misle da će intrinzična motivacija (interesovanja učenika) svim njihovim učenicima sve vreme davati energiju. Povremeno su neophodni nagrade i spoljašnja podrška uz neophodan oprez da to bude u vidu podsticaja u konkretnoj situaciji kako se time ne bi smanjila intrinzična motivacija.

Elementi motivacije

➤ **Interesovanje** učenika značajno utiče na motivaciju za učenje (Vučić, 2007; Renninger et al., 1992). Dešava se da jedan učenik postiže različite rezultate u učenju pojedinih predmeta samo zato što ga neki predmeti interesuju, a drugi ne. Interesovanja možemo podeliti u dve grupe – lična i situaciona (Vulfolk et al., 2014). *Lična interesovanja* su trajnija i ogledaju se u trajnoj sklonosti ka određenim predmetima iz oblasti jezika, prirodnih ili društvenih nauka. Učenik gradivo iz predmeta koji ga interesuju uči brže i lakše, a duže i bolje pamti. Uspeh nastavnika je da probude i održe



interesovanje učenika za njihov predmet. Zato neki učenici kažu da ih je određeni predmet počeo interesovati zbog nastavnika, a nekad čak interesovanje za određeni predmet utiče na učenikov kasniji izbor poziva. Interesovanja se menjaju tokom života. Zato je važno da učenik u svakom predmetu nađe nešto interesantno što će mu učenje tog predmeta učiniti prijatnim i to su *situaciona interesovanja*. Na razvoj interesovanja za određeno gradivo ili predmet se može uticati tako što se novo i nepoznato povezuje sa nečim poznatim i interesantnim, dakle poznavanjem značaja i primene onog što se uči. Zato se nastavnicima preporučuje da, kad god je to moguće, gradivo i zadatke za vežbanje povezuju sa konkretnim životom i tako ukažu na mogućnosti njegove primene.

➤ **Emocije** takođe utiču na motivaciju za učenje i povezane su sa interesovanjima, stavom i drugim elementima. Retko se govori o čestoj pojavi među učenicima, anksioznosti ili opštoj nelagodnosti, napetosti i sumnji u sebe (Vulfolk, Hjuz&Volkap, 2014). Anksioznost može biti i uzrok i posledica školskog neuspeha – učenici postižu neuspeh zato što su anksiozni, a njihov neuspeh im povećava anksioznost. Možemo govoriti o dvema komponentama anksioznosti. *Emocionalna komponenta* podrazumeva fiziološke i emocionalne reakcije kao što su znojenje dlanova, stomachne tegobe, ubrzan rad srca ili strah (Pintrich&Schunk, 2002). *Kognitivna komponenta* podrazumeva razmišljanje o mogućnosti neuspeha i brigu da će se to i desiti. Anksioznost ometa učenje i uspeh pri ispitivanju na tri načina – pri usmeravanju pažnje, učenju i ispitivanju. Anksiozni učenici imaju teškoće da usmere pažnju na gradivo zbog svoje brige i sumnje u svoje sposobnosti. Velik broj anksioznih učenika ima loše navike učenja i teško uče, jer moraju da se oslone na pamćenje. Anksiozni učenici obično znaju više nego što mogu da pokažu pri ispitivanju.

➤ **Radoznalost** leži u ljudskoj prirodi. Ljudi traže nova iskustva, uživaju u učenju novih stvari, nalaze zadovoljstvo u rešavanju problemskih zadataka, usavršavanju veština i razvijanju kompetencija. Najveći zadatak podučavanja je negovanje učenikove radoznalosti i njeno korišćenje kao motiva za učenje. Radoznalost se stimuliše kroz zadatke koji su novi, ali ne mnogo drugačiji od onih koje učenik već zna. Zadaci koji su potpuno nepoznati mogu da stvore anksioznost umesto radoznalost. Neophodna je ravnoteža između složenosti i jasnoće. Radoznalost je intrinzični motiv i, zato, učenje ne zavisi od nagrade ili kazne nastavnika.



➤ **Samoefikasnost** podrazumeva uverenje o ličnoj sposobnosti ili efikasnosti u određenoj oblasti. Učenik koji sumnja da može da uspe nije motivisan za učenje. Postoji četiri izvora samoefikasnosti (Driscoll, 1994): jedan je da se zadatak podeli na manje delove i tako se učeniku obezbedi lako postizanje uspeha; drugi je vikarijsko učenje ili učenje iz tuđeg iskustva kada učenik posmatra druge učenike koje nastavnik pohvaljuje za uspeh; treći je verbalno ubeđivanje kada drugi ubeđuju učenika da je sposoban da uspešno reši određeni zadatak; četvrti izvor samoefikasnosti je fiziološko stanje koje može da podrazumeva „osećaj“ koji učenika može da uveri u mogućnost uspeha ili neuspeha. Učenici sa jakim osećajem samoefikasnosti u datom zadatku (*Dobar/dobra sam iz matematike*) skloni su da svoje neuspehe atribuiraju nedovoljnom trudu (*Trebalo je da proverim rad*). Međutim, učenici sa niskim osećajem samoefikasnosti (*Zaista sam loš/loša iz matematike*) skloni su da svoje neuspehe atribuiraju nedostatku sposobnosti (*Ja sam prosto glup/glupa*).

➤ **Stav** učenika je intrinzični motiv i ne manifestuje se uvek u ponašanju. Jasno je da pozitivan stav uključuje prijatnost i da negativan stav izaziva osećanje neprijatnosti prema nekom gradivu. Stav je povezan i sa interesovanjima – mi imamo pozitivan stav prema gradivu koje nam je interesantno, dok, suprotno, nezanimljivo gradivo najčešće izaziva i negativan stav. Može se reći da će učenik lakše da uči gradivo koje je u vezi sa njegovim stavovima, uverenjima, ideologijom.

➤ **Potrebe** pojedinačnog učenika mogu veoma da variraju. Najpoznatija klasifikacija ljudskih potreba je Maslovljeva hijerarhija potreba. Prema ovoj teoriji postoji pet nivoa potreba – fiziološki (najniži nivo), sigurnost (niži nivo), ljubav i pripadanje (više potrebe), priznanje (više potrebe), samoaktualizacija (najviša potreba). Ono što je važno istaći je da potrebe nižeg nivoa moraju biti zadovoljene da bi potrebe višeg nivoa mogle da utiču na ponašanje. Učenik nije spreman da uči (priznanje - viši nivo) ako je gladan (fiziološka potreba - niži nivo).

➤ **Kompetentnost** je intrinzični motiv za učenje koji je usko povezan sa samoefikasnošću. Ljudi osećaju zadovoljstvo kada dobro rade stvari. Uspeh u nekom predmetu ne mora biti dovoljan za učenika. Za učenike koji imaju nisku samoefikasnost, nastavnik treba da im omogući da

*Interesovanje
Emocije
Radoznalost
Samoefikasnost
Stav
Potrebe
Kompetentnost*



samostalno rade izazovan zadatak i tako sebi dokažu da mogu da ga reše. Nova veština koja se usvoji bez razumevanja samog procesa, brzo će se izgubiti. Podrška drugih, poštovanje i ohrabrivanje su važni da bi učenik postao kompetentan u datoj oblasti.

➤ **Pažnja** je usko povezana sa radoznalošću, budući da njeno usmeravanje i održavanje pokreće radoznalost. Lako je privući pažnju na početku časa, ali je izazov nastavnika održati pažnju učenika do samog kraja. Različite prezentacije gradiva mogu pomoći – od demonstracije, dijagrama i slika, diskusija u malim grupama, diskusije u celom odeljenju.

➤ **Relevantnost** sadržaja koji učenik uči ističe se povezivanjem sadržaja sa nečim što je poznato i važno samom učeniku. Kada učenik uvidi relevantnost sadržaja može da postavi svoje ciljeve što je značajan izvor motivacije za učenje. Ciljevi moraju biti jasni, konkretni i dostižni.

➤ **Zadovoljstvo** se povećava kada učenik postigne **uspeh**. Javna proslava uspeha predstavlja jako potkrepljenje za učenika koji dobija priznanje za svoja postignuća, ali i za druge učenike da ostvare isto. **Neuspeh**, a naročito onaj ako je zaredan jedan za drugim, obično ometa napredovanje. Razlike u reakcijama na uspeh i neuspeh su individualne prirode, a ključni faktor je samopouzdanje učenika. Neuspeh može da bude i podsticaj za samopouzdanog učenika. Neuspeh može da izazove potpuni gubitak vere u sebe i svoje sposobnosti kod nesamopouzdanih učenika. Zato je ovim učenicima važno omogućiti da prvo uče zanimljivije i lakše gradivo, da bi tu postigli uspeh i dobili podsticaj za dalje učenje.

➤ **Rok** za koji se nešto uči je jedan od važnih motivacionih faktora uspešnog učenja. Blizak rok pozitivno utiče na učenje, a duži rok pozitivno utiče na zadržavanje (pamćenje) naučenog.

➤ **Zabava** pomaže da se poveća energija učenika i omogućuje različite oblike motivišućeg uključivanja učenika u aktivnosti.

➤ **Izbor** omogućava različitost i učenikovu kontrolu. Izbor može da se odnosi na izbor strategije učenja, sadržaja ili materijala.

➤ **Socijalna interakcija** je potreba višeg nivoa, prema Maslovu. Mogućnosti za motivisanje učenika za socijalnu interakciju uključuju diskusije u malim grupama,

*Pažnja
Relevantnost
Uspeh i neuspeh
Rok
Zabava
Izbor
Socijalna interakcija
Tolerancija na greške
Povratna informacija
Izazovi*



saradnja među učenicima u rešavanju problemskih zadataka i donošenju odluka.

➤ **Tolerancija na greške** je često vrlo niska u učionici, što negativno utiče na motivaciju učenika. Učenici se moraju osećati dovoljno sigurnim da mogu da prave greške i da mogu da uče iz njih.

➤ **Povratna informacija** u učenju je često motivaciono obeshrabrujuća. Konstruktivna povratna informacija mora biti kontinuirana, pozitivna i usmerena na načine na koje učenje može da se poboljša u budućnosti.

➤ **Izazovi** mogu biti motivatori u kontekstu postavljanja ciljeva učenika. Samostalno postavljanje ciljeva može bolje uticati na ambicioznost nego ciljevi koje drugi postavljaju za učenika.

Neke teorije motivacije

Motivacija je široka i komplikovana tema koja obuhvata mnoge teorije koje odražavaju različite pristupe ovom fenomenu. Ovde će biti prikazano svega nekoliko, po mišljenju autora, najznačajnijih.

Instinktivističke teorije

Shvatanje instinkta kao motivatora je uveo u psihologiju Mekdugal koji je isticao da svi životni procesi imaju svrhu u težnji da se održi egzistencija individue. Instinkte karakterišu spontanost, upornost, promenljivost i ponavljanje, a sastoje se od *kognitivne, emocionalne i konativne komponente*. *Kognitivna komponenta* podrazumeva svesnost o načinima da se zadovolje instinkti. *Emocionalna komponenta* uključuje emocije izazvane instinktima, pa se može govoriti o „emocionalnom jezgru“ između percepcije cilja i kretanja ka njemu. *Konativna komponenta* određuje težnju da se ostvari cilj instinkta. Ljudsko ponašanje se može objasniti sledećim instinktima: instinkt gladi, instinkt pražnjenja, instinkt samoponiženja, instinkt sna i odmora, roditeljski instinkt, instinkt sakupljanja, instinkt građenja i stvaranja, instinkt migracije, instinkt udobnosti, instinkt smeha, seksualni instinkt, instinkt samozalaganja.

Koncept nagona u psihoanalitičkoj teoriji odgovara ideji o motivaciji. Frojd je smatrao da su sva ponašanja rezultat unutrašnjih, bioloških instinkata koji njima upravljaju (Freud, 1959). Svaki nagon odlikuje izvor, objekat i cilj. Stanje uzbuđenja u telesnom je izvor nagona, a cilj je pražnjenje



tog uzbuđenja. Teorija govori da postoje samo dve vrste nagona koji upravljaju ljudskim ponašanjem – nagon ka životu (seksualni) i nagon ka smrti (agresija). Međutim, kako društvo ne dozvoljava da se seksualna i agresivna ponašanja otvoreno pokazuju, na ranom uzrastu ovi nagoni postaju nesvesni. Frojd je smatrao da su ljudi često nesvesni razloga zbog kojih se ponašaju na određeni način (motivacija) što dovodi do unutrašnjih konflikata.

Teorije učenja

Teorije učenja odbacuju ideju o skrivenim unutrašnjim procesima zato što ih je nemoguće posmatrati ili direktno meriti. Teoretičari bihejviorizma, Votson, Skinner, Pavlov, o motivaciji učenika govore kroz analizu nagrada i potkrepljenje prisutnih u učionici. Pri tome, *nagrada* je privlačan objekat ili događaj koji je dobijen kao posledica određenog ponašanja, a *potkrepljenje* je objekat ili događaj koji podstiče ili osujećuje određeno ponašanje. Tako je obećanje odlične ocene potkrepljenje, a stvarno dobijanje odlične ocene je nagrada. U učionici moguće nagrade i potkrepljivači su – ocene, plusevi, zvezdice, sličice za uspeh u učenju, odnosno negativne ocene, minusi, sličice „nesrećnih lica“ za loše ponašanje i uspeh u učenju.

Skinnerova teorija instrumentalnog uslovljavanja (detaljnije v. na strani 103) je uticajna teorija motivacije u oblasti obrazovanja (Tabela 2.6).

Instinktivne teorije
Teorije učenja
Humanistička teorija
Teorija očekivanja i vrednosti
Teorija samodeterminacije
Teorija atribucije
Socijalnokognitivna teorija
Teorija ciljeva postignuća



Tabela 2.6 Instrumentalno uslovljavanje u procesu učenja i motivacije

Pojam	Definicija u procesu učenja	Definicija u motivaciji	Primer
instrumentalno ponašanje	Ponašanje koje postaje češće posle potkrepljenja	Ponašanje koje podstiče motivaciju	Učenik pažljivo sluša komentare nastavnika
Potkrepljenje	Podsticaj koji povećava šansu da će se neko ponašanje javiti	Podsticaj koji motiviše	Nastavnik pohvaljuje učenike zato što pažljivo slušaju
pozitivno potkrepljenje	Podsticaj povećava verovatnoću da će se neko ponašanje javiti ili održati	Podsticaj koji motiviše	Nastavnik pruža pozitivne povratne informacije u vezi sa zadatkom
Negativno potkrepljenje	Draž koja povećava verovatnoću da će se neko ponašanje prekinuti ili umanjiti	Ukidanje kazne i ograničenja podstiče poželjno ponašanje	Nastavnik prestaje da grdi učenike zbog kašnjenja sa domaćim zadatkom
Kazna	Podražaj koji umanjuje verovatnoću da će se neko ponašanje javiti ili održati u određenoj situaciji	Podražaj koji svojim prisustvom smanjuje motivaciju učenika za određeno ponašanje	Nastavnik daje minuse učeniku koji kasni sa izradom domaćih zadataka
Gašenje ponašanja	Uklanjanje potkrepljenja za određeno ponašanje	Uklanjanje podražaja koji smanjuje motivaciju	Nastavnik prestaje javno da daje povratne informacije
Oblikovanje ponašanja postupnim približavanjem	Potkrepljujemo ona ponašanja koja su slična željenome	Podražaji koji podstiču motivaciju	Nastavnik hvali učenika za poštovanje roka
Kontinuirano potkrepljenje	Potkrepljenje se daje svaki put kada se operantno ponašanje javi	Motivator koji se javlja svaki put kada se ponašanje javi	Nastavnik hvali učenika za rad bez prekida na pet minuta
Povremeno potkrepljenje	Potkrepljenje se daje nakon operantnog ponašanja u određenim intervalima	Motivator koji se javlja u određenim intervalima	Nastavnik povremeno hvali izuzetno aktivne učenike.

Izvor: DeGranpre, R.(2000). *A science of meaning: Can biheaviorism bring meaning to psychological science?* *American Psychologist*, 55, 721-736.



Humanistička teorija

Intrinzične (unutrašnje) faktore motivacije objašnjava humanistička teorija. Sa humanističkog stanovišta, motivisati znači podstaći unutrašnje resurse ljudi, njihov osećaj kompetentnosti, samopoštovanje, autonomiju i samoaktualizaciju (uspešan lični razvoj). Najuticajnije objašnjenje motivacije pruža **teorija hijerarhije motiva** Abrahama Maslova (Maslow, 1968). Prema ovoj teoriji, ljudi imaju potrebe koje se kreću od potreba nižeg nivoa – fiziološke potrebe i potrebe za sigurnošću, do potreba najvišeg nivoa – samoostvarenje. Samoostvarenje ili samoaktualizacija podrazumeva samoispunjenost i ostvarivanje ličnih potencijala. Pravilo ove hijerarhije jeste da potrebe nižeg nivoa moraju biti zadovoljene da bi se počelo zadovoljavanje sledeće potrebe višeg nivoa.

Maslov (1968) je potrebe nižeg nivoa – fiziološke, za sigurnošću, ljubavlju i poštovanjem nazvao *potrebama nedostatka ili deficita* (D-potrebe). Kada se zadovolje ove potrebe, motivacija za njihovo ispunjenje opada i osoba se može usmeriti na zadovoljenje potreba višeg nivoa. Potrebe višeg nivoa nazvao je *potrebama rasta ili bivstvovanja* (B-potrebe). Kada su ove potrebe zadovoljene, motivacija raste. Za razliku od D-potreba, B-potrebe nikad ne mogu biti potpuno ispunjene. Ovaj pristup motivaciji nam pruža mogućnost da posmatramo učenika kao osobu čije su emocionalne, intelektualne i fizičke potrebe međusobno povezane. Dete čije su potrebe za sigurnošću, ljubavlju i pripadanjem ozbiljno poljuljane usled razvoda roditelja neće biti motivisano da uči o biljkama i životinjama ili bilo čemu drugom. Ako se poslušnost prema nastavniku sukobljava sa pravilima vršnjačke grupe u kojoj dete zadovoljava svoje potrebe za pripadanjem i poštovanjem, učenik može da odluči da ignoriše nastavnikove zahteve ili čak da ulazi u konflikt sa njim.



Slika 10. Maslovljeva hijerarhija motiva



Teorija očekivanja i vrednosti

Teorija koja obuhvata i bihejvioristički i kognitivistički pristup motivaciji je teorija očekivanja i vrednosti. Ova teorija posmatra motivaciju kao proizvod očekivanja osobe da će postići cilj i vrednosti koju cilj za nju ima. Moraju biti zadovoljena dva elementa da bi došlo do motivacije – *Da li mogu da dobijem odličnu ocenu ako se potrudim?* i *Da li je ta odlična ocena koju ću dobiti meni dovoljno značajna da se potrudim?* Ovde možemo dodati i *cenu ostvarivanja vrednosti* kao što je uložena energija, rizici usled neuspeha i slično.

U idealnom slučaju, očekivanja i vrednosti učenika u nastavnom procesu bili bi visoki za ključne zadatke. U realnosti učenici visoko vrednuju zadatke, ali ne očekuju uspeh i obrnuto. Moguće implikacije teorije očekivanja i vrednosti u nastavnom procesu su (Pintrich&Schunk, 2002):

- pomoći učenicima da održavaju relativno tačna i visoka očekivanja i samoeфикаsnost;
- zadaci i aktivnosti treba da budu optimalno izazovni, jer se osećaj kompetentnosti učenika razvija kroz tačne povratne informacije koje pruža nastavnik i kroz aktuelni uspeh na izazovnim akademskim zadacima;
- podsticati kod učenika uverenje da se sposobnosti ili kompetencije mogu razvijati;
- izbegavati poređenje učenika i javno saopštavanje negativnih povratnih informacija.

Teorija samodeterminacije

Potrebu da se osećamo kompetentnim i sposobnim u svojim interakcijama sa svetom, da imamo izbore i osećaj kontrole nad svojim životom, da pripadamo nekoj društvenoj grupi naglašava teorija samodeterminacije (Deci&Ryan, 2002). Potreba za autonomijom je u središtu ovog pristupa motivaciji. Reč je ostanovištu da težnja sopstvene želje, umesto spoljašnjih nagrada ili kazni, određuju naše ponašanje. U učionici, ova teorija se zasniva na interesovanju učenika za učenje, vrednovanju samog obrazovanja i uverenja u vlastite sposobnosti. Motivacija, izvođenje i razvoj će biti maksimizirani u onim socijalnim kontekstima koji omogućuju osobi da zadovolji tri osnovne psihološke potrebe – **autonomiju, kompetentnost i**



odnose sa drugim ljudima. Kada učenici mogu da biraju, veća je verovatnoća da će verovati da je rad važan čak i ako nije zabavan (kriterijumi „zabavnog“ su individualni i zavise od interesovanja učenika). Kada su učenici pod pritiskom da se „dobro pokažu“, oni će posegnuti za najlakšim i najbržim rešenjem. Međutim, čini se da i učenici i roditelji više vole nastavnike koji kontrolišu, iako učenici više uče kada nastavnik podržava autonomiju (Flink et al., 1990).

Nastavnik može da pohvali učenika rečima: „Bravo! Dobio si odličnu ocenu zato što si konačno sledio moja uputstva.“ Ovo je visoko kontrolišuća izjava i umanjuje učenikov osećaj samoodređenosti i intrinzičnu motivaciju. Nastavnik isti rad može da pohvali rečima: „Bravo! Tvoje razumevanje autorove upotrebe metafora se veoma poboljšalo. Dobio si odličnu ocenu.“ Ova izjava daje učeniku informaciju o njegovoj rastućoj kompetenciji i tako uvećava intrinzičnu motivaciju. (Vulfolk et al., 2014).

Tabela 2.7 Praktične implikacije teorije samodeterminacije

Potrebe učenika	Podrška
Potreba za autonomijom	Pružiti svim učenicima mogućnost izbora kada god je to moguće; Smanjiti korišćenje spoljašnjih nagrada; Izbegavati socijalno poređenje; Voditi računa o individualnim karakteristikama učenika.
Potreba za kompetentnošću	Izbor aktivnosti koje pružaju izazov i za čije su obavljanje potrebni i napor i pomoć drugih; Podsticati aktivnost učenika i izbegavati situacije kada učenici pasivno slušaju; Pružiti jasne povratne informacije odmah ili u što kraćem vremenu nakon što učenik završi aktivnost.
Potreba za odnosima sa drugima	Aktivnosti koje podstiču učenike da rade u grupama; Pokazivati brigu i interesovanje za učenike kao osobe.



Teorije atribucije

O potrebi da tragamo za objašnjenjima i uzrocima kako bismo razumeli sopstveno i tuđe ponašanje, govore teorije atribucije. Tačnije, ove teorije opisuju kako objašnjenja, opravdanja i izgovori osobe o sebi i drugima utiču na motivaciju. Postavljajući sebi pitanje *Zašto sam dobio/-la lošu/dobru ocenu?*, učenik svoj uspeh ili neuspeh mogu atribuirati (pripisati) sposobnosti, trudu, raspoloženju, znanju, sreći, pomoći, interesovanju, nepravdi, uplitanju drugih i slično. Isto tako, učenik će proizvesti atribucije o tome kako su drugi pametni ili da imaju više sreće, kako bi razumeo tuđe uspehe. Vajner, obrazovni psiholog, je povezao teoriju atribucije sa školskim učenjem (Weiner, 1992). Prema njemu, veći deo atribuiranih uzroka uspeha ili neuspeha može se okarakterisati pomoću tri dimenzije:

- **lokusa** – mestu uzroka (da li je unutrašnji ili spoljašnji);
- **stabilnosti** (da li će uzrok ostati isti ili se može promeniti u narednom periodu);
- **kontrolabilnost** (da li osoba može da kontroliše uzrok).

Tabela 2.8 Vajnerova teorija uzročne atribucije

Dimenzije	Razlozi za neuspeh
Unutrašnji – stabilni – nekontrolabilni	Niska sposobnost
Unutrašnji – stabilni – kontrolabilni	Nikad ne uči
Unutrašnji – nestabilni – nekontrolabilni	Bolestan/bolesna je na dan ispitivanja
Unutrašnji – nestabilni – kontrolabilni	Nije učio/la za konkretan kontrolni
Spoljašnji – stabilni – nekontrolabilni	Škola postavlja teške zahteve
Spoljašnji – stabilni – kontrolabilni	Nastavnik je pristrasan
Spoljašnji – nestabilni – nekontrolabilni	Loša sreća
Spoljašnji – nestabilni – kontrolabilni	Prijatelji nisu uspeali da pomognu

Izvor: Vulfolk, A., Hjuž, M., & Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju*. Beograd: Clio.

Vajner smatra da su ove tri dimenzije važne za motivaciju zato što utiču na očekivanje i vrednost. Dimenzija stabilnosti je povezana sa očekivanjima od budućnosti i zato će učenik koji svoj neuspeh atribuirati težini predmeta (stabilni faktor) očekivati da neće imati uspeha u budućnosti iz istog



predmeta, a učenik koji atribuirao ishod sreći ili raspoloženju (nestabilnim faktorima) sledeći put nadaće se uspehu. Lokus je povezan sa osećanjem samopoštovanja i zato će učenik koji uspeh i neuspeh atribuirao unutrašnjim faktorima osećati ponos pri uspehu, odnosno nisko samopoštovanje pri neuspehu. Budući da je kontrolabilnost povezana sa osećanjima kao što su zahvalnost, ljutnja, stid itd., učenik koji sebe smatra odgovornim, zbog svojih neuspeha osećaće krivicu i stid, a zbog uspeha ponos. Neuspeh u rešavanju zadatka koji učenik ne može rešiti, izazvaće ljutnju i stid.

Kada učenici koji su obično uspešni dožive neuspeh, oni aktiviraju unutrašnje, kontrolabilne atribucije poput – *Pogrešno sam razumeo/la zadatak* ili *Nisam dobro naučio/-la*. Zato se usmeravaju na strategije učenja koje će im sledeći put pomoći. Nastavnici moraju obratiti pažnju na učenike koji svoj neuspeh atribuiraju stabilnim, nekontrolabilnim uzrocima, jer oni mogu reagovati depresivno, bespomoćno u odnosu na neuspeh, tačnije nemotivisano (Weiner, 2000). Ovi učenici neće tražiti pomoć zato što veruju da ništa i niko ne može da im pomogne, jer su uzroci stabilni, van njihove kontrole i mala je verovatnoća da će se tu nešto promeniti. Kada osoba poveruje da su događaji i njihovi ishodi u njihovim životima nekontrolabilni, tada su razvili *naučenu bespomoćnost*. Martin Selidžman je, sprovodeći eksperimente poput Pavlovljevih eksperimenata klasičnog uslovljavanja (detaljnije v. na strani 102), slučajno uočio pojavu da psi postaju rezignirani, apatični i potpuno odustaju od svakog pokušaja izbegavanja ako nisu u mogućnosti da izbegnu šokove koje im zadaje istraživač (Seligman i Maier, 1967). Ovu pojavu je Selidžman označio kao *naučenu bespomoćnost*. Kasnije je uveo kognitivnu komponentu kojom označava da neizbežnost i nerešivost situacije stvaraju očekivanja. Međutim, bilo je nejasno da li je naučena bespomoćnost univerzalna ili individualna, kao i da li je opšta ili specifična. Zato je definicija naučene bespomoćnosti proširena na osnovama teorije atribucije (Abramson i sar., 1978). Tako, kada ljudi percipiraju neizbežnost situacije, svoju bespomoćnost atribuiraju uzroku koji može biti: stabilan ili nestabilan, opšti ili individualan i unutrašnji ili specifičan. Odabrana atribucija utiče na očekivanje da li će naučena bespomoćnost biti univerzalna ili individualna, opšta ili specifična (npr. stabilan, opšti i spoljašnji uzrok utiče na očekivanje da će naučena bespomoćnost biti univerzalna i opšta).

Kada je reč o atribucijama uspeha i neuspeha, važno je spomenuti i njihove veze sa uverenjem o sopstvenoj vrednosti učenika. Iz ovoga slede tri grupe učenika:



- učenici orijentisani na ovladavanje sposobnostima – oni se ne plaše neuspeha, uspeh atribuiraju svom trudu i preuzimaju odgovornost za učenje što ukazuje na visoku samoeфикаsnost, postavljaju umereno teške ciljeve, preuzimaju rizike.
- učenici koji izbegavaju neuspeh – štite se od neuspeha odlaganjem, slabim ulaganjem napora, preuzimanjem manjeg rizika, insistiranjem na onom što već znaju, postavljanjem niskih ciljeva, tvrdnjom da im nije stalo do akademskog uspeha i ostalim samoporažavajućim strategijama; osećaju se onoliko pametno (kompetentno) koliko su dobro uradili poslednji zadatak;
- učenici koji prihvataju neuspeh – to su učenici koji su izbegavali neuspeh, ali se on ipak gomilao, da bi na kraju posustali i priznali da nisu kompetentni; svoj neuspeh atribuiraju niskim sposobnostima, što ih čini depresivnim, očajnim, nemotivisanim.

Praktične implikacije teorije atribucije u nastavnom procesu mogu se sesti na sledeće (Brofi, 2015):

- pomoći učenicima da nauče da svoje uspehe atribuiraju kombinaciji sposobnosti i uloženog truda, a svoje neuspehe nedostatku informacija, strategija reagovanja ili nedovoljnom trudu;
- izbegavati navođenje učenika na zaključak da su njegovi neuspesi posledica ograničenih sposobnosti;
- atribucije uspeha treba da budu podrazumevane, a ne direktno izrečene kako se učenik ne bi usmerio na sopstvenu vrednost;
- o atribucijama neuspeha učenika treba razgovarati nasamo.

Socijalnokognitivna teorija

Uverenje o samoeфикаsnosti je jedna od dimenzija koja značajno reguliše ljudsko ponašanje i predstavlja osnovni pojam sociokognitivne teorije (Bandura, 1997). Očekivanja koja imamo u vezi sa vlastitom eфикасноšću određuju da li ćemo započeti neku aktivnost, koliko ćemo uložiti truda bez obzira na teškoće koje se pojave. Učenik može bolje ili lošije uraditi neki zadatak zavisno od procene samoeфикаsnosti. Za razliku od samopouzdanja, samopoštovanja, pojma o sebi ili samoprocene, koji predstavljaju opštije i stabilnije konstrukte, samoeфикаsnost je nestabilnije i dinamičnije uverenje u vezi sa određenim zadatkom. Procene



samoefikasnosti odnose se na subjektivnu procenu šta neko može da uradi bez obzira na stvarne veštine koje poseduje.

Učenici koji visoko procenjuju samoefikasnost uložice dovoljno truda, energije i napora, što će rezultirati postignućem i uspehom. Učenici koji smatraju da nisu samoefikasni, najverovatnije neće ni pokušati ili će uložiti neznatan trud, što će rezultirati neuspehom i potvrdom uverenja o vlastitoj neefikasnosti. Šunk (Schunk, 1985) je predložio sledeće postupke koji mogu povećati učenikovu percepciju samoefikasnosti:

- upoznati učenika sa strategijama rešavanja zadatka;
- pokazati poverenje u učenika da će postići uspeh pri rešavanju zadatka;
- obezbediti jasne i ohrabrujuće povratne informacije;
- obezbediti povratne informacije u kojima se ukazuje kako ispraviti greške;
- obezbediti povratne informacije u kojima se ističe značaj ulaganja napora i truda u obavljanje zadatka;
- obezbediti povratne informacije u kojima se poredi sadašnje postignuće učenika sa njegovim prethodnim postignućima, bez poređenja sa drugim učenicima;
- nagrade povećavaju nivo samoefikasnosti kada su povezane sa stvarnim postignućima učenika.

Važno je pomoći učenicima da sami postave ciljeve učenja, da izbegavaju socijalno poređenje i da sami sebi budu kriterijum za procenu samoefikasnosti.

Teorija ciljeva postignuća

Mnoge teorije ističu ciljeve kao ključne elemente za motivaciju za učenje. *Cilj predstavlja ishod koje osoba nastoji da postigne. Ciljem usmereno ponašanje je nastojanje učenika da završi neki zadatak – čitanje poglavlja ili rešavanje matematičkih zadataka.* U nastojanju da ostvare cilj, učenici su svesni aktuelnih uslova (*Nisam ni otvorio/-la knjigu*), idealnih uslova (*Razumeo/-la sam sve što sam pročitao/-la*) i raskoraka između aktuelne i idealne situacije. Ciljevi motivišu učenika da smanji taj raskorak.

Obično se govori o četiri osnovne karakteristike ciljeva koje ih čine dobrim motivatorima:



- usmeravaju našu pažnju na aktuelni zadatak - kada učeniku misli odlutaju od poglavlja koje nastoji da uči, cilj da nauči to poglavlje vraća njegovu pažnju na dato poglavlje;
- daju energiju za ulaganje napora – izazovan cilj povećava uloženi trud;
- povećavaju istrajnost – jasan cilj smanjuje verovatnoću odustajanja od njega;
- unapređuju sticanje novog znanja i razvoj strategija učenja kada stare strategije ne uspeju – na primer, ako učenik želi da dobije najbolju ocenu rešavanjem jednog zadatka i to ne postigne, onda sledeći put može tražiti pomoć oko razumevanja suštine zadatka.

Ciljevi koji su konkretni, umereno teški i imaju velike šanse da se postignu u bliskoj budućnosti obično pojačavaju motivaciju i istrajnost (Pintrich&Schunk, 2002). Konkretni ciljevi pružaju jasne standarde za procenjivanje učinka. Tako učenik postavlja konkretne ciljeve da savlada određenu lekciju, pa drugu, pa treću i, na kraju ostvari cilj da savlada gradivo potrebno za test. Umerena težina stvara razuman i prihvatljiv izazov. Mala je verovatnoća da će ciljevi koji se mogu dostići prilično skoro biti zamenjeni nekim hitnijim brigama.

U školi postoje četiri osnovne orijentacije ciljeva – *učenje, izvođenje* (dobro se pokazati), *izbegavanje rada* i *socijalna orijentacija* (Murphy&Alexander, 2000). Najčešće se istražuje odnos između učeničkih ciljeva učenja i ciljeva izvedbe. **Ciljevi učenja** (*ciljevi zadatka*) podrazumevaju unapređivanje, učenje bez obzira koliko se grešaka napravi. Postavljaju ih učenici koji su skloni traženju izazova i istrajavanju kada naiđu na poteškoće, kojima nije važno da li je njihov učinak dobar u odnosu na druge učenike u odeljenju. Oni su *učenici uključeni u zadatak* i pre će tražiti pomoć, koristiti strategije dublje kognitivne obrade, primenjivati bolje strategije učenja i samouvereno pristupati akademskim zadacima (Young, 1997; Midgley, 2001). **Ciljevi izvođenja** (*ego ciljevi*) podrazumevaju evaluaciju učinka od strane drugih, a ne šta je naučeno. Postavljaju ih učenici kojima je važno da prikažu svoje sposobnosti pred drugima, da deluju pametno da dobiju dobre ocene i tako pobede i budu bolji od drugih učenika u odeljenju. Oni su *ego-uključeni učenici* zato što su preokupirani sobom i često varaju pri učenju, koriste se prećicama, ulažu trud samo u zadatke koji se ocenjuju, ne vole nejasne kriterijume, kriju slabo ocenjene zadatke. Iz ovog sledi da ciljevi izvođenja, zapravo, štete učenju. Međutim, istraživanja pokazuju da su i ciljevi



učenja i ciljevi izvođenja povezani sa upotrebom strategija aktivnog učenja i visokom samoefikasnošću (Stipek, 2002), a praksa pokazuje da učenici često istovremeno nastoje da ostvare i ciljeve učenja i ciljeve izvođenja. Ciljevi učenja podrazumevaju intrinzičku motivaciju, a ciljevi izvođenja ekstrinzičku motivaciju.

Neki učenici ne žele da uče niti da izgledaju „pametno”, oni samo teže **izbegavanju rada**. Oni se osećaju uspešno kada ne moraju mnogo da se trude, kada je rad lak ili kad mogu da se zabavljaju umesto da rade, te se zato nazivaju *učenici koji izbegavaju rad*. Poslednja grupa ciljeva, **socijalni ciljevi**, postaju važniji kako učenici postaju stariji. Učenicima adolescentima je važna socijalna mreža koja se menja. Školske aktivnosti se počinju „takmičiti” sa aktivnostima koje proizilaze iz druženja sa vršnjacima. Drugim rečima, ciljevi učenja frustriraju socijalne ciljeve učenika (Urdan&Maehr, 1995). Socijalni ciljevi uključuju različite potrebe koji imaju različite veze sa učenjem, pozitivne ili negativne. Socijalni ciljevi koji podrazumevaju da učenik bude u vršnjačkoj grupi koja poštuje akademske uspehe može da podrži učenje (Pintrich, 2003).

Pored postavljanja ciljeva u skladu sa svim pravilima (od njihove konkretnosti do socijalne podrške), postoje još dva faktora koja utiču na efikasnost postavljanja ciljeva u učionici. *Povratna informacija* daje učeniku jasnu predstavu o tome gde se nalazi i tako mu pomaže da bude motivisan razlikom između onoga „gde se trenutno nalazi” i „gde želi da bude“. Najefikasnije su povratne informacije koje govore o napretku. Ako učenici odbacuju ciljeve drugih ili odbijaju da postavljaju svoje, to će negativno uticati na motivaciju. Dakle, *prihvatanje ciljeva* takođe utiče na motivaciju za ostvarivanje ciljeva. Učenici uče da postavljaju svoje ciljeve i zato im je važna adekvatna povratna informacija i podrška.

Eliot (Elliot&McGregor, 2001) proširuje model ciljnih orijentacija formiranjem 2X2 okvira motivacije postignuća u koji je uključio ulaganje napora i usmerenost pojedinca ka uspehu sa težnjom pojedinca da izbegne neuspeh (Tabela 2.9).

Motiv za postignućem je jedan od najznačajnijih intrinzičnih motiva koji utiče na akademski uspeh. Motiv za postignućem se manifestuje u težnji da se postigne uspeh u nekoj aktivnosti – u učenju, u sportu, u poslu, da se nešto uradi dobro, bolje od drugih ili bolje nego pre. Pojedinci postavljaju sebi ciljeve različite težine. Učenici sa izraženim motivom postignuća su orijentisani ka postizanju uspeha, a učenici sa niskim motivom postignuća su



orijentisani ka izbegavanju neuspeha. Neki sebi postavljaju izazovne i realistične ciljeve i veoma se uporno trude da ih ostvare, a intenzivnom neprijatnošću reaguju ako dožive neuspeh pri tome. Drugi biraju lako ostvarljive ciljeve u kojima je uspeh siguran, a ako im drugi postave izazovne ciljeve, ne trude se da ih ostvare. Razvoj motiva postignuća zavisi od nagrađivanja pokušaja deteta da uspe i od nagrađivanja uspeha, a kažnjavanja neuspeha. Istraživanja pokazuju da motiv za postignućem studentkinja različitih nastavnčkih fakulteta obuhvata dve komponente: ulaganje napora da se postigne ono što se smatra vrednim (postavljanje ciljeva) i čime će se istaći pred drugima (takmičenje s drugima) (Franceško i sar., 2002). Motiv postignuća formira se pod uticajem sredine u kojoj škola ima naročit značaj, te mogu, do određene mere, da zamene nedovoljno prisutne porodične faktore koji su od izuzetnog značaja za njihov razvoj.

Tabela 2.9 2X2 okvir motivacije postignuća

Motivacija	Orijentacija ciljeva	Uključivanje	Izbegavanje
Intrinzička	Učenje	Usmerenost na učenje, razumevanje, sticanje veština. (ciljevi učenja)	Usmerenost na izbegavanje propusta u učenju i sticanju veština – <i>moraš biti najbolji</i>
Ekstrinzička	Izvođenje	Učenik želi da bude bolji od drugih, teži što boljem postignuću i odličnim ocenama (ego ciljevi)	Izbegavanje inferiornosti i situacija u kojima bi mogao postići lošije rezultate od drugih, koristi strategije samootežavanja, teži da očuva uverenje – <i>nemoj biti najgori, dobiti najnižu ocenu niti biti sporiji</i> (ego ciljevi)

Izvor: Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519



Strategije za podsticanje motivacije za učenje

Nijedna strategija za podsticanje motivacije za učenje ne može da uspe ako nisu ispunjeni sledeći uslovi:

- učionica mora biti tako organizovana da se učenik ne prekida i ne ometa dok radi zadatak;
- nastavnik mora biti strpljiv, da pruža podršku učenicima i da vodi računa da se učenici ne osećaju loše pred vršnjacima zbog grešaka koje naprave;
- aktivnosti i zadaci moraju biti izazovni i realni – ako su previše laki ili teški, smanjiće motivaciju učenika za učenje.

Nastavnici žele da podstaknu samopouzdanje učenika, da učenici uvide vrednost zadatka kako bi težili učenju umesto isključivo odličnoj oceni, zatim da učenici veruju da će uspeti ako primene adekvatne strategije učenja (detaljnije v. na strani 118) umesto da primenjuju samoporažavajuće strategije kojima potvrđuju svoju nesposobnost za učenje (Tabela 2.10).

Pitanja i zadaci:

1. Šta se podrazumeva pod motivacijom za učenje?
 2. Šta je intrinzična motivacija i koji su njeni elementi?
 3. Šta je ekstrinzična motivacija i koji su njeni elementi?
 4. Koje teorije objašnjavaju intrinzičnu motivaciju?
 5. Koje teorije objašnjavaju ekstrinzičnu motivaciju?
 6. Šta se podrazumeva pod samoeфикасношću?
 7. Šta je motiv postignuća?
-



Tabela 2.10 Strategije za podsticanje motivacije za učenje

Ispunite osnovne zahteve	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Obezbedite organizovanu sredinu u odeljenju ➤ Budite nastavnik koji podržava ➤ Zadajte izazovne, ali ne i preteške zadatke ➤ Neka zadaci budu vredni truda
Izgradite samopouzdanje i pozitivna očekivanja	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Započnite rad na nivou koji odgovara učenicima ➤ Neka ciljevi učenja budu jasni, konkretni i ostvarljivi ➤ Naglasite poređenje sa samim sobom, a ne takmičenje ➤ Prenosite poruku da se akademska sposobnost može unapređivati ➤ Modelujte dobro rešavanje problema
Pokažite vrednost učenja	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Povežite zadatak učenja sa potrebama učenika ➤ Povežite aktivnosti na času sa interesovanjima učenika ➤ Pobudite radoznalost ➤ Učinite zadatak učenja zabavnim ➤ Koristite novine i poznate stvari ➤ Povežite sadašnje učenje sa konkretnim životom ➤ Ako je potrebno obezbedite nagrade
Pomozite učenicima da ostanu fokusirani na zadatak	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dajte učenicima često prilike da reaguju ➤ Obezbedite učenicima prilike da stvore konačni proizvod ➤ Izbegavajte naglašavanje ocenjivanja ➤ Smanjite rizik zadatka bez njegovog pojednostavljanja ➤ Oblikujte motivaciju za učenje ➤ Poučavajte strategijama učenja

Izvor: Vulfolk, A., Hjuž, M., & Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju*. Beograd: Clio.



LITERATURA

1. Abramson, L.Y., Metalsky, G.I. & Alloy, L.B. (1978). Hopelessness Depression: A Theory-Based Subtype of Depression. *Psychological Review*, 96(2), 358-372.
2. Addison, J.T. (1992). Urie Bronfenbrenner. *Human Ecology*, 20, 16-20.
3. Adler, P.A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
4. Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
5. Anderson, L.W.(Ur.) (2013). *Nastava orijentisana na učenje: za nastavnike usmerene na postignuća*. Solun: CDRSEE.
6. Asher, S.R., Parker, J.G. & Walker, D.L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press, 366-405.
7. Azmitia, M., Kamprath, N.A. & Linnet, J. (1998). Intimacy and conflict: The dynamics of boys' and girls' friendships during middle childhood and early adolescence. In *Making friends: The Influences of Culture and Development*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing, 171-187.
8. Baldwin, A.L.(1967). *Theories of Child Development*. John Wiley & Sons, Inc. New York.
9. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.
10. Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
11. Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
12. Berk, L.E. (2000). *Child Development*. Boston: Allyn and Bacon.
13. Berliner, D.C. & Gage, N.L. (1998). *Educational psychology*. Houghton Mifflin College Div.
14. Bjorklund, D.F. & Pellegrini, A.D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child development*, 71, 6, 1687-1708.
15. Blum, R.W., Beuhring, T., Shew, M.L., Bearinger, L.H., Sieving, R. E. & Resnick, M.D. (2000). The effects of race/ethnicity, income, and family structure on adolescent risk behaviors. *American Journal of Public Health*, 90, 1879-1884.
16. Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
17. Bridges, K.M.B. (1932). Emotional development in early infancy. *Child Development*, 3, 324-334.



18. Brody, G. H. & Flor, D.L. (1998). Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural, singleparent African American families. *Child Development*, 69, 803-816.
19. Brody, G.H. & Forehand, R. (1993). Prospective associations among family form, family process, and adolescents' alcohol and drug use. *Behavior Research and Therapy*, 31, 587-593.
20. Brodzinsky, D. (1990). *The Psychology of Adoption*. Oxford: Oxford University Press.
21. Brofi D. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Clio Beograd.
22. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
23. Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
24. Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton.
25. Buss, D.M. (1999). Evolutionary psychology: A new paradigm for psychological science. In Rosen, D.H. & Luebbert, M.C. (Eds.), *Evolution of the psyche*. Westport, CT: Praeger, 1-33.
26. Camras, L.A., Holland, E.A. & Patterson, M. J. (1993). Facial expression. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press. 199-208.
27. Chiappe, D., & MacDonald, K.B. (2005). The Evolution of Domain-General Mechanisms in Intelligence and Learning. *Journal of General Psychology*, 132(1), 5-40.
28. Coleman, P.K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12, 351-368.
29. Čorkalo-Biruški, D. (2009). *Primijenjena psihologija: pitanja i odgovori*. Zagreb: Školska knjiga.
30. Crosnoe, R. (2000). Friendships in Childhood and Adolescence: The Life Course and New Directions. *Social Psychology Quarterly*, 63, 377-91.
31. Cutting, A.L. & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 73-87.
32. Deci, E.L.&Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester, NY:University of Rochester Press.
33. DeGranpre, R.(2000). A science of meaning: Can behaviorism bring meaning to psychological science? *American Psychologist*, 55, 721-736.



34. Dornbusch, S.M. & Gray, K.D. (1988). Single-parent families. In Dornbusch, S.M. & Strober, M.H. (Eds.), *Feminism, children and the new families*. New York: Guilford Press, 274-296.
35. Dornbusch, S.M., Carlsmith, J.M., Bushwall, S.J., Ritter, P.L., Leiderman, H., Hastorf, A.H. & Gross, R.T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, 326-341.
36. Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon.
37. Duck, S. (1991). *Understanding relationships*. New York: Guilford Press.
38. Dunst, C. J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C.M., & Hamby, D. (1992). Characteristics of parentprofessional partnerships. In S. L. Christenson and J. C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence*. Maryland: The National Association of School Psychologists, 157-174.
39. Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
40. Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Prevention and intervention in childhood and adolescence, 1. Social intervention: Potential and constraints*. Oxford, England: Walter De Gruyter, 121-136.
41. Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
42. Ertmer, P.A.&Newby, T.J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
43. Flink, C.F., Boggiano, A.K. & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.
44. Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
45. Fodor, J.A. (2000). *The mind doesn't work that way*. Cambridge, MA: MIT Press.
46. Franceško, M., Kodžopeljić, J. & Mihić, V. (2002). Neki socio-demografski i psihološki korelati motiva postignuća. *Psihologija*, 35(1-2), 65-79.
47. Freud, S. (1959). *Collected paper*. New York : Basic Books.
48. Frodi, A. (1985). When empathy fails: Aversive infant crying and child abuse. In Lester, B.M. & Boukydis, C.F.Z. (Eds.), *Infant Crying: Theoretical and Research Perspectives*. New York: Plenum Press, 263-277.



49. Furman, W., & Rose, A.J. (2015). Friendships, Romantic Relationships, And Peer Relationships. In: M.E. Lamb (Ed), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Socioemotional Processes (Volume 3)*, 7th Edition. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc., 932-974.
50. Garnefski, N. & Diekstra, R.F.W. (1997). Comorbidity of behavioral, emotional, and cognitive problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 321-338.
51. Gartstein, M.A., Slobodskaya, H.R., & Kinsht, I.A. (2003). Cross-cultural differences in the first year of life: United States of America (U.S.) and Russian. *International Journal of Behavioural Development*, 27, 4, 316-328.
52. Goldsmith, H.H., Gernsbacher, M.A., Crabbe, J., Dawson, G., Gottesman, I. I., Hewitt, J., McGue, M., Pedersen, N., Plomin, R., Rose, R.J., & Swanson, J. (2003). Research psychologists' roles in the genetic revolution. *American Psychologist*, 58, 318-319.
53. Greenspan, S.I. (1993). Equal Opportunity for Infants and Young Children: Myth or Reality? In: *Visions of Entitlement: The Care and Education of American's Children*. SUNY Press.
54. Grijak, Đ.(2007): *Na pragu pismenosti*. Beograd. Zadužbina Andrejević. ISBN 978-86-7244-615-9
55. Grijak, Đ. (2018). *Gluvo dete na pragu pismenosti*. Zadužbina Andrejević. ISBN 978-86-525-0342-1
56. Grijak, Đ., Pavlov, S., Mičević-Karanović, J., Vukobrat, A. (2018). *Prepoznavanje nasilnog ponašanja kao osnova prevencije nasilja u predškolskom uzrastu*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
57. Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O.&Apostoleris, N.(1997). Predictors of parental involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
58. Guerin D.W., Gottfried, A.W. & Thomas, C.W. (1997) Difficult temperament and behavioural problems: A longitudinal study from 1.5 to 12 years. *International Journal of Behavioural Development*, 21, 71-90.
59. Hafen, C. A., Laursen, B., Burk, W. J., Kerr, M., & Stattin, H. (2011). Homophily in stable and unstable adolescent friendships: Similarity breeds constancy. *Personality and Individual Differences*, 51, 607-612. doi:10.1016/j.paid.2011.05.027
60. Hardy, C.L., Bukowski, W.M., & Sippola, L.K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *Journal of Early Adolescence*, 22, 117-142.



61. Harel, J. & Scher, A. (2003). Insufficient responsiveness in ambivalent mother-infant relationships: Contextual and affective aspects. *Infant Behavior and Development* 26, 371–83.
62. Harlow, H. (1958). The Nature of Love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
63. Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
64. Hedegaard, M. (1996). How instruction influences children's concepts of evolution. *Mind, Culture and Activity*, 3, 11-24.
65. *Helping Children and Youth Live with Separation and Divorce* (2000). Ontario: Health Canada.
66. Henderson, Z.P. (1995). Renewing our social fabric. *Human Ecology*, 23, 16-19.
67. Hetherington, E.M. & Parke, R.D. (1979). *Child Psychology: Acontemporary Viewpoint*. McGraw-Hill, Inc.
68. Higley, J.D. & Suomi, S.J. (1989). Temperamental reactivity in nonhuman primates. In Kohnstamm, D., Bates, J.E. & Rothbart, M.K. (Eds.), *Temperament in Childhood*. West Sussex, England: John Wiley & Sons Limited, 153-167.
69. Hoffman, M.L. (1981). Is altruism part of nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 761-769.
70. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.
71. Izard, C.E. & Malatesta, C.Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In: Osofsky J.D. (ed.). *Handbook of infant development*, 2nd ed. Wiley; New York, 494–554.
72. Izard, C.E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 100, 68-90.
73. Jerković, I. & Zotović, M. (2010): *Razvojna psihologija*. Novi Sad: Futura publikacije.
74. Jerković, I., & Zotović, M. (2017). *Razvojna psihologija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
75. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 271 – 281.
76. Kagan, J. (1999). The Role of Parents in Children's Psychological Development. *Pediatrics*, 104, 164-167.
77. Killen, M.&Smetana, J.G (2015). Origins and Development of Morality. In: M.E. Lamb (Ed), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Socioemotional Processes (Volume 3)*, 7th Edition. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc., 701-749.



78. Kitzmann, K.M. (2002). Are only children missing out? Comparison of the peer-related social competence of only children and siblings. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19, 299-316.
79. Kohlberg, L. (1973). "The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment". *Journal of Philosophy*, 70, 630-646.
80. Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
81. Kopp, C. (1992). Emotional distress and control in young children. In Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (Eds.), *Emotion and its regulation in early development. New Directions in Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 41-56.
82. Kostelnik, M.J., Stein, L.C., & Whiren, A.P. (1988). Children's self-esteem: The verbal environment. *Childhood Education*, 65, 29-32.
83. Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
84. Landesman, S. (1990). Institutionalization re-visited: Expanding views on early and cumulative life experiences. In Lewis, M.& Miller, S. (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press, 455-462.
85. Lease, A.M., & Axelrod, J.L. (2001). Position in the peer group's perceived organizational structure: Relation to social status and friendship. *Journal of Early Adolescence*, 21, 377-404.
86. Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In: Mussen, P.H.(Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4: *Socialization, Personality, and Social Development*. New York: Wiley, 1-101.
87. Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
88. Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being (2nd edition)*. New York: Van Nostrand.
89. McHale, S.M., Dariotis, J.K., & Kauh, T.J. (2003). Social development and social relationships in middle childhood. In: Lerner, R. M., Easterbrooks, M. A. & Mistry, J. (Eds.) *Handbook of psychology: Vol. 6: Developmental psychology*. New Jersey: Wiley, 241-265.
90. Melina L. (1998). *Raising Adopted Children: Practical Reassuring Advice for Every Adoptive Parent*. New York: HarperCollins Publishers Inc.
91. Midgley, C. (2001). A goal theory perspective on the current status of middle level schools. In: T.Urdan&F.Pajares (eds.), *Adolescence and Education*. CT:Information Age Publishing, 33-59.
92. Mikalački-Briski, A. (1989) Pedagoške implikacije Pijažeove teorije. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.



93. Milevsky, A., & Levitt, M.J. (2005). Sibling support in early adolescence: Buffering and compensation across relationships. *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 299-320.
94. Milner, J.O. (1991). Suppositional style and teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 72, 6, 464-67.
95. Murphy, L.B. (1983). Issues in the development of emotion in infancy. In: Plutchik, R.&Kellerman, H. (eds). *Emotions: Theory, Research and Experience*. London: Academic Press, 1-34.
96. Murphy, P.K.&Alexander, P.A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
97. Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
98. Nilsen, R. F. (1990). Od egocentričnog ka socijalizovanom. U: *Procesi socijalizacije kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 15-37.
99. Noppe, I.C. (2002). Gender-Role Development. In: Salkind, N.J. (2002).
100. Olivia, A. (2005). Sibling relationship during adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 253-270.
101. Ollhoff, J. (1996). *Human development theories: A comparison of classic human development theorists and the implications for a model of development social interactions*. ERIC Document Reproduction Service.
102. Oster H, Hegley D, Nagel L.. (1992). Adult judgments and fine-grained analysis of infant facial expressions: Testing the validity of a priori coding formulas. *Developmental Psychology*, 28, 1115–1131.
103. Overtone, W. F. (2015). Processes, Relations, And Relational-Developmental-Systems. In: W.F. Overtone&P.C.M. Molenaar (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Theory and method (Volume 1)*, 7th Edition. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc., 9-62.
104. Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Jon Wiley & Sons, 463-552.
105. Parker, J.G., & Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.



106. Parker, J.G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development*, 67, 2248-2268.
107. Pellegrini, A.D. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 119-133.
108. Pešikan, A. (2010). Savremeni pogledi na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 157-184.
109. Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1990): Psihologija deteta. Novi Sad: Izdavačka knjižnica Z.Stojanovića - S.Karlovcu.
110. Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
111. Pintrich, P.R.&Schunk,D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications (2nd edn)*. NJ: Merril/Prentice Hall.
112. Pratt, S. & George, R. (2005) Transferring friendships: Girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society* 19, 16–26.
113. Renninger, K.A., Hidi, S.& Krap, A. (1992). *The Role of Interest in Learning and Development*. NJ: Lawrence Erlbaum.
114. Richter, H. (1976). The Role of Family Life in Child Development. *Int. J. Psycho-Anal.*, 57, 385-395.
115. Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z., Franc, R. (1999). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja*, 4, 529-541.
116. Rot, N. (2010). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.
117. Rothbart, M.K., Ellis, L.K. & Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Press, 357-370.
118. Rubin, K.H., Bukowski, W., & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. & Eisenberg, N. (Eds), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 619-700.
119. Ryan, R.M.&Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25, 54-67.
120. Salmon, C. (2003). Birth order and relationships: Family, friends, and sexual partners. *Human Nature*, 14, 73-88.
121. Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.



122. Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9.
123. Smith, P.K., Cowie, H. & Blades, M. (2003). *Understanding children's development (4th edition)*. Oxford: Blackwell.
124. Soleša-Grijak, Đ. (2011). *Razvojna psihologija: od začeća do adolescencije*. Novi Pazar: Državni univerzitet u Novom Pazaru.
125. Soleša-Grijak, Đ., Soleša, D., Bogosavljević, R. (2010). "Kompetencije vaspitača i učitelja za društvo znanja". Beograd: Eduka.
126. Soleša-Grijak, Dj. (2011). Cognition and metalinguistic awareness as sine quibus non for resolving of verbal problems. *Studia Psychologica*, Vol. 53, 1, 41 – 52.
127. Soleša-Grijak, Đ. (2013). Roditeljsko ulaganje iz perspektive deteta. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 64, 144: 3, 539-550.
128. Soleša-Grijak, Đ., Fazlagić, A. (2015). Dimenzije motivacije za roditeljstvo studentkinja. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 66, 152: 3, str: 753-761,
129. Sorić, I.&Palekčić, M. (2002). Adaptacija i validacija LIST-upitnika za ispitivanje strategija učenja kod studenata. *Suvremena psihologija*, 5, 253-270.
130. Spitz, R.A. (1965). *The first year of life: a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York : International Universities Press.
131. Sroufe, L.A. (1979). Socioemotional development. In: Osofsky J.D.(ed.). *Handbook of infant development*. Wiley; New York, 462-516.
132. Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Hillman, S., & Henderson, K. (2003). Attachment representations in newly adopted maltreated children and their adoptive parents: Implications for placement and support. *Journal of Child Psychotherapy*. 29, 187-05.
133. Stipek, D.J. (2002). *Motivation to Learn: Integrating theory and practice (4th edn)*. Boston: MA Allzn and Bacon.
134. Thomas, A., & Chess, S. (1989). Temperament and follow-up to adulthood. In Porter, R. & Collins, G.M. (Eds.), *Temperamental differences in infants and young children* (Ciba Foundation symposium 89). London: Pitman, 1-16.
135. Thomas, A., & Chess, S., (1991). Temperament and the concept of goodness-of-fit. In Strelau, Jan, & Angleitner, Alois, (Eds.). *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement*. New York: Plenum Press, 15-28.
136. Trebješanin, Ž. (2001). Rečnik psihologije. Beograd: Stubovi kulture.
137. Turiel, E. (2015). Moral Development. In: W.F. Overtone&P.C.M. Molenaar (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Theory and Method (Volume 1)*, 7th Edition. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc., 484-522.



138. Urđan, T.C.&Maehr, M.L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
139. Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
140. Vidanović, I. (2006). *Rečnik socijalnog rada*. Beograd: Tiro-erc.
141. Vlajković, J. (2005). *Životne krize: prevencija i prevazilaženje*, 3., izmenjeno i dopunjeno izdanje. Beograd: Ž. Albulj.
142. Vučić, L. (2007): *Pedagoška psihologija*. Centar za primenjenu psihologiju. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
143. Vulfock, A., Hjuž, M., & Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju*. Beograd: Clio.
144. Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*, Cambridge, MA.: MIT Press.
145. Walker, L.J. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 60, 1, 157-166.
146. Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Researches*. CA: Sage.
147. Young, A.J. (1997). I think, therefore I'm motivated: The relations among cognitive strategy use, motivational orientation, and classroom perceptions over time. *Learning and Individual Differences*, 9, 249-283.
148. Zarevski, P.(2007). *Psihologija pamćenja i učenja*. Zagreb: Naklada Slap.
149. Zimmerman, M.A., Tuttle, L., Kiefer, E., Parker, E., Caldwell, C.H. & Maton, K. (2001). Psychosocial outcomes of urban African American adolescent mothers born to teenage mothers. *American Journal of Community Psychology*, 29, 779-805.



DODATAK I

DOSIJE UČENIKA

1. **Uvod** – razlozi za odabir učenika, odnos učenika prema ispitivaču i samom procesu ispitivanja, eventualni problemi u radu, vremensko trajanje čitavog procesa ispitivanja.
2. **Osnovni podaci o ispitaniku** – datum rođenja, razred koji pohađa, školski uspeh
3. **Podaci o porodici** - opšta ocena uslova života porodice – na osnovu razgovora sa učenicom, članovima porodice i/ili nastavnikom.
4. **Članovi porodice** - na osnovu razgovora sa učenicom, članovima porodice i/ili nastavnikom
 - a. Majka – datum rođenja, mesto rođenja, školovanje, zaposlenje, zdravstveno stanje, uloga u porodici, odnos sa učenicom, utisak ispitivača o majci;
 - b. Otac - datum rođenja, mesto rođenja, školovanje, zaposlenje, zdravstveno stanje, uloga u porodici, odnos sa učenicom, utisak ispitivača o ocu;
 - c. Brat/sestra - datum rođenja, mesto rođenja, školovanje, uloga u porodici, odnos sa učenicom, utisak ispitivača o bratu/sestri.
5. **Rani školski razvoj učenika** - na osnovu razgovora sa učenicom, članovima porodice i/ili nastavnikom
 - a. Polazak u školu – odnos prema školi pre polaska, tačan uzrast kada je dete krenulo u školu, kako se adaptiralo na školske zahteve;
 - b. Prelazak u više razrede - kako se učenik adaptirao.
6. **Učenje, pamćenje i motivacija učenika**
 - a. Učenje i pamćenje – procena kognitivnog stila učenika, strategije učenja koje učenik koristi, mnemotehnike koje učenik koristi, postupak učenja učenika, način učenja; da li je učenik orijentisan na ocenu ili učenje; eventualne probleme koje učenik ima u učenju i



kako ih rešiti; kakva grupa bi učeniku odgovarala u razredu (tročlana, par) i koja uloga u grupi.

- b. Motivacija – objasnite motivaciju učenika u okviru teorije atribucije, teorije samodeterminacije, socijalnokognitivne teorije i teorije ciljeva postignuća; koje bi tehnike i kako koristili sa učenikom – preokviravanje, pozitivna motivacija, davanje alternative ili prihvatanje pogrešnih koraka; koji oblik ocenjivanja bi izabranom učeniku najviše odgovao.

7. Socijalna sredina u školi

- a. Učenik tokom odmora – odnosi sa vršnjacima, moralni razvoj učenika, socijalni razvoj učenika (prijateljstvo u školi, prihvaćenost od strane vršnjaka) i emocionalni razvoj učenika (dominantne emocije u školi, ispoljavanje emocija, emocionalni izrazi, empatija, emocionalna regulacija).

8. Nastava i ostvarivanje nastavnih ciljeva

- a. Tok dosadašnjeg školovanja – uspeh, odnos učenik - nastavnici, odnos nastavnici - roditelji.
- b. Nastavni predmet – Tehničko i informatičko obrazovanje/Tehničko obrazovanje i još, najmanje 2 predmeta po izboru – posmatranje ponašanja učenika na času, učenikov odnos prema predmetu, gradivu i nastavniku, učešće u predloženim aktivnostima na času, uspeh, nastavnikova procena truda, motivacije i postignuća učenika.

9. Utisak ispitivača :

- a. Da li se učenik oseća sigurnim u okruženju za učenje?
- b. Da li učenik ima osećaj pripadnosti odeljenju?
- c. Da li dato okruženje motiviše učenika da se potruži?
- d. Da li dato okruženje podržava proces učenja?
- e. Da li je dato okruženje prilagođeno učenicima različitog predznanja, koji imaju različite potrebe?

10. Zaključak o učeniku iz uloge budućeg nastavnika.



BIOGRAFIJA AUTORA

Đurđa Grijak rođena je 1977. godine u Somboru gde je završila osnovnu i srednju školu. Na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, Odseku za psihologiju je diplomirala 2001. i magistrirala 2006. godine. Doktorsku disertaciju pod naslovom "Metalingvistički razvoj gluve i nagluve dece" odbranila je 2008. godine. Rukovodila je sa dva naučna projekta – Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj (2009. godine) i Pokrajinskog sekretarijata za nauku i visoko obrazovanje (2017. godine).



Autor je četiri knjige i koautor tri knjiga.

Prvo zaposlenje dobila je 2003. godine kao školski psiholog u osnovnoj školi „Petar Kočić“ u Riđici (pored Sombora). Iste godine je počela da radi u zvanju asistenta-pripravnika na Pedagoškom fakultetu u Somboru. Na istom fakultetu je izabrana i u zvanje docenta za užu naučnu oblast psihološke nauke 2008. godine.

Od 2014. godine je zaposlena na Tehničkom fakultetu „Mihajlo Pupin“ u Zrenjaninu.

U zvanje vanrednog profesora za užu naučnu oblast Psihologija izabrana je 2014. godine.

