

povoljnih uslova da se ispolje dečji razvojni potencijali, podstakne samostalna ili usmerena aktivnost značajna za razvoj deteta, kao i neposrednim uticajem na dete (u komunikaciji s njim), zajedničkim aktivnostima deteta i vaspitača, delovanjem sopstvenim primerom, poučavanjem i sl.

S obzirom na to da vaspitanje predstavlja specifičan sistem delovanja na dečji razvoj, kao i na činjenicu da su predškolske godine period najbrnijeg razvoja niza najvažnijih opštih sposobnosti, osnovnih crta ličnosti, fizičkog rasta i razvitka, ono ima posebno odgovornu i značajnu ulogu baš u tom periodu življenja. Od takvog vaspitanja u velikoj meri zavisi budućnost deteta, njegov uspeh u školi i kasnije uključivanje u život i rad.

AKCELERACIJA ILI AMPLIFIKACIJA RAZVOJA

Razvojne karakteristike dece su promenljive u zavisnosti od opšteg uticaja sredine u kojoj odrastaju i, posebno, od nege i vaspitanja. Na primer, „ustanovljeno je da su šestogodišnja deca danas u proseku 7 cm viša i 3 kg teža nego što su bili njihovi vršnjaci 40 godina ranije. Pojava ubrzanja razvitka dece zove se *akceleracija*. Akceleracija se zapaža ne samo u oblasti fizičkog već i u oblasti psihičkog, posebno, umnog razvoja“ (Venger i Muhina, 1973, 36).

Kao što se razvoj može ubrzati zahvaljujući uticaju sredinskih uslova, on se može i znatno usporiti. O tome svedoče podaci V. Denisa (Dennis) koji je ispitivao razvojne karakteristike dece u teheranskom sirotištu (gde je sredinska stimulacija bila minimalna) i ustanovio da 60% dvogodišnjaka nije moglo samo da sedi, a 85% četvorogodišnjaka da hoda (navod McV. Hunt, 1971, 388), što ukazuje koliko je preverbalno iskustvo značajno za razvoj čak i lokomotornih veština. Utoliko je odgovarajuće podsticanje razvoja značajnije u oblasti tipično ljudskih, misaonih procesa. Na primer, neka istraživanja ruskih psihologa pokazala su da će deca, ukoliko ovo podsticanje izostane u predškolskom uzrastu, od III do IV razreda misliti pomoću pojedinačnih konkretnih slika i činiti grube greške u svom rasuđivanju (Ljublinskaja, 1973, 6).

Pretpostavka o mogućnosti da se većim i bogatijim podsticanjem razvoja ubrza prolazak kroz, inače nepromenljiv, redosled razvojnih stadijuma karakteristična je za interakcionističko shvatanje razvoja (Kohlberg, 1976a, 150). Ono se razlikuje od već pominjanog maturacionističkog shvatanja po kome razvoj zavisi samo od unutrašnjeg procesa sazrevanja karakterističnog za naturalističku teoriju razvoja. Nasuprot ovoj teoriji „razvila se tzv. racionalistička teorija 'akcelerantne instrukcije'. Tko čeka samo na sazrijevanje, taj isključuje evocirajuće utjecaje okoline i široke mogućnosti pedagoškog djelovanja... Treba iskoristiti mogućnosti pozitivnih utjecaja na razvoj upravo u to optimalno doba djetinjstva... Dakle, u

odgojnoobrazovnom radu s malim djetetom potrebno je namjernom i plan-skom, ali njemu odgovarajućom instrukcijom započeti što ranije, izazivati i ubrzavati, pojačavati i bogatiti tok razvoja“ (Pregrad, 1970, 121–122).

Međutim, teorija veštačke akceleracije dečjeg razvoja vrlo je oštro kritikovana. Zaporožec smatra da ona štetno utiče na zdravlje deteta, narušava tok njegovog harmoničnog razvoja i na račun delimičnih postignuća nanosi nepopravljivu štetu opštem formiranju celovite ličnosti (1977, 33). Zajedno sa Zmanovskim suprotstavlja se pokušajima da se utiče na prevremeno dostizanje viših razvojnih stadijuma, ukazujući na činjenicu da sazrevanje dečjeg organizma nije dovršeno, a funkcionalne osobenosti nisu još izgrađene, zbog čega preopterećenje može pogubno uticati na zdravlje i opšti tok razvoja malog deteta. Da bi se postigli bolji rezultati u vaspitno-obrazovnom radu, potrebno je uzimati u obzir i razvojne specifičnosti dece, kao što su predominantnost vizuelnog mišljenja, aktivnosti u vidu igre, praktično manipulisanje predmetima i sl. Zbog toga je neophodna razrada specifičnih predškolskih oblika i metoda vaspitno-obrazovnog rada, koji će se kvalitativno razlikovati od školskih. Najzad, u određivanju zadataka, sadržaja i metoda predškolskog vaspitanja treba uzimati u obzir uticaje na koje je dete posebno osetljivo u određenom razvojnom periodu, koje ne treba propustiti. Primer kojim se ilustruje navedena postavka vezan je za nužnost razvijanja stvaralačke mašte u predškolskom periodu, jer ukoliko se ona zanemari, teško se može kasnije nadoknaditi. Suprotno tome, operacije apstraktnog mišljenja ne moraju se postaviti kao primarni zadatak predškolskog vaspitanja (iako ih je moguće formirati već tada) jer se mogu uspešno negovati i na školskom uzrastu. Zato kao opozit akceleraciji Zaporožec i Zmanovski navode amplifikaciju, odnosno, „obogaćivanje psihološkog razvoja deteta, čiji je cilj dostizanje maksimalno mogućeg nivoa formiranosti onih psiholoških kvaliteta i sposobnosti koji su specifični za dati uzrast i koji tek počinju da se izgrađuju na datoj razvojnoj eta-pi“ (1977, 275–276).

Značajan razlog zbog kojeg se veća pažnja posvećuje amplifikaciji dečjeg razvoja nalazi se u činjenici da svaki razvojni period kroz koji dete prolazi ima posebne karakteristike, odnosno da se razlikuje osetljivošću prema određenom vidu obučavanja (Venger, 1973, 91), što je u skladu sa teorijom o periodima osetljivosti, o kojoj je već bilo reči. To znači da za svaku vrstu učenja postoji optimalno vreme, odnosno „za sve procese vaspitanja i obrazovanja je suštinski najvažnije baš to što se nalazi u stadijumu sazrevanja, i procesi koji još nisu sazreli u momentu učenja“ (Vygotskij, 1971, 367–368).

S druge strane, dolazi nam upozorenje „da je određena sporost u razvoju ne samo odlika ljudske vrste već da, zahvaljujući upravo njoj, čovek dostiže savršeniji nivo razvoja nego druge vrste“, uz dilemu „šta, onda, treba podrazumevati pod akceleracijom razvoja: optimalni razvoj u jednom stadijumu ili brži i raniji prelaz na drugi stadijum razvoja?“ (Marjanović, 1973, 300).

Uostalom, iskustva pokazuju da preterana očekivanja i zahtevi kod deteta, po pravilu, izazivaju osećanje nesigurnosti i pokreću odbrambene mehanizme. Osim toga, ono postaje sklono regresiji, odnosno vraćanju na oblike ponašanja ispod svog razvojnog nivoa, koji su mu bili uskraćeni preteranom žurbom da se pređe na razvijenije oblike.

Sve to znači da treba preispitati shvatanje po kome je najsavršeniji vid mišljenja samo teorijsko, naučno, odnosno pojmovno mišljenje, a da su opažajno-praktično i slikovno mišljenje samo prolazne etape i priprema za njega, što znači da su manje vredni. Nasuprot tome, N. N. Poddjakov dokazuje „da svaki vid mišljenja ima svoja neprocenjiva preimućstva, naročite funkcije. Data je... slika formiranja dečjeg mišljenja ne kao smenjivanja jedne forme mišljenja drugom (po principu potiskivanja), nego kao složeno uzajamno prelaženje, koje nipošto ne znači odumiranje prethodnih formi, nego, naprotiv, često znači njihovo obogaćivanje novim sadržajima“ (interpretacija Jakimanskaja, 1978, 106).

Osim toga, pokazalo se da je razvoj veoma teško ubrzavati i da mnogi pokazatelji ubrzanog razvoja predstavljaju artefakt, odnosno da posle izvesnog vremena iščezavaju, što je dokaz da nije bio ostvaren suštinski razvojni napredak.¹⁶ Iz toga ipak ne sledi zaključak da je ubrzanje razvoja nemoguće, već samo da su za to potrebni odgovarajući uslovi i strategija. Takođe postoje objektivne granice koje nije moguće preći, odnosno u izvesnim slučajevima ubrzanje može da bude bez suštinskog uticaja ili, čak, štetno za razvoj. Kolberg (Kohlberg) ukazuje da je prema interakcionističkom stanovištu „izuzetno teško ubrzati promene kognitivnih struktura, ali ako se ove promene postignu, one će verovatno imati opšte posledice pošto nepromenljivi redosled podrazumeva da napredovanje u jednoj sekvenci razvoja dovodi do napretka u sledećoj“ (1976b, 315).

Akceleraciju ne treba shvatiti kao unošenje nečega što je tuđe razvojnog stadijumu deteta, niti kao prelaženje granica koje mu postavljaju njegove prirodne mogućnosti, o kojima se još nedovoljno zna.¹⁷ Nju bismo pre mogli definisati kao nadoknađivanje onih mogućnosti koje nisu bile dovoljno iskorišćene u toku proteklog razvoja i pomaganje detetu da brže, bolje i potpunije izrazi i uobliči ono što već ima u sebi, što je na putu da se ispolji, što će ga uspešnije pripremiti za razvojni stadijum koji se približava. Danas se više ne veruje da postoji tako jednostavna zakonitost prema

¹⁶ Više o tome, Kamenov, 1982, 133–46.

¹⁷ „Deca dolaze na svet sa različitim urođenim sposobnostima koje imaju određene granice. Ali ove granice su: s jedne strane, prilično elastične, a s druge strane, prostor unutar tih granica je vrlo širok i sadrži toliko razvojnih mogućnosti da ih do danas nijedan čovek nije u potpunosti iskoristio. Kvalitet i kvantitet razvojnih mogućnosti uglavnom je vrlo bogat i šarolik, ali pošto ih ne poznajemo sve, nismo u mogućnosti i sve njih da razvijamo. Kod mnogih ljudi jako mnogo pozitivnih razvojnih mogućnosti ostaje neiskorišćeno“ (Koch, 1977, 345).

kojoj će se, ukoliko se razvoj odvija brže, otići dalje, naročito ako je cena takve akceleracije površnost. Razvojna postignuća koja se nisu učvrstila i postala trajna svojina deteta ne mogu da posluže kao pouzdan oslonac za dalje razvojno napredovanje. Zbog toga procese akceleracije i amplifikacije ne treba gledati kao alternative već komplementarno. Brži i uspešniji prelaz na sledeći razvojni stadijum uslovljen je optimalnim razvojem na prethodnom stadijumu, predstavljajući dobru osnovu za njega, što znači da se u podsticanju razvoja treba držati načela *festina lente*. Kao što je već rečeno, ubrzanje bez amplifikacije vodi površnosti i rezultatima sklonim regresiji, međutim, sporost sama po sebi (naročito ako se shvati kao prepuštanje deteta sebi i isključivo oslanjanje na „prirodni“ proces sazrevanja) takode nije način da se postignu razvojni efekti, već da se smanje. Svaka jednostranost može se odraziti na štetu formiranja celovite ličnosti deteta, u čemu su se složili i psiholozi iz kruga moskovske škole, i oni koji su pijazeovski orijentisani. Zato sistem vaspitnih postupaka koji teži najboljim razvojnim postignućima treba da uzima u obzir navedene zakonitosti i da predstavlja sled sadržaja i operacija za istovremenu akceleraciju i amplifikaciju razvoja, koje će se uzajamno potpomagati i dopunjavati.

AKTIVNOST DETETA KAO ČINILAC RAZVOJA

Razmatranjem uticaja spoljašnjih i unutrašnjih faktora na razvoj uvek je isticano da se on ne javlja kao puka refleksija njihovog delovanja i da se kao ključni faktor, kako u filogenezi, tako i u ontogenezi čoveka, javlja njegova sopstvena aktivnost kojom je, unoseći promene u svet oko sebe, menjao i sopstvenu prirodu. Svakako, ovde je reč o tipično ljudskoj, svesnoj, celishodnoj aktivnosti, na koju se može, samo na specifičan način, primeniti jedna od najopštijih bioloških zakonitosti prema kojoj „funkcija razvija organ“. Između organizma i sredine uspostavlja se međudejstvo, čiji je prevashodni izvor, prema Dž. Langeru (Langer), delatnost organizma. „Svojom delatnošću dete suštinski uzrokuje ne samo sopstvene psihičke pojave (ponašanje, osećanja, iskustva itd.) već određuje i ponašanje sredine. Detetova delatnost predstavlja, prema tome, suštinski i prevashodni uzrok njegovog psihološkog razvoja“ (1981, 198). Navedeno shvatanje preovladalo je sredinom ovoga veka u mnogim teorijama koje ga interpretiraju na razne načine, ali je za sve njih zajedničko „da su ljudi mnogo složeniji, da je naš mozak većeg kapaciteta i funkcioniše na mnogo suptilniji način nego što su bihejvioristi pretpostavljali (reaktivni organizam). Neke od ovih teorija smatraju čoveka i za inicijatora (a ne samo za reaktivno biće) koji traži zadovoljstvo, a ne samo izbegava bol, koji aktivno učestvuje u svom razvoju i manje je naslednik prošlosti, a više graditelj budućnosti“ (Beadle, 1976, XVII).

nosti dece i odraslih,¹⁸ u kulturama složenijih društava nagomilalo se toliko činjenica da je morala biti razvijena ekonomičnija tehnika obrazovanja zasnovana više na pričanju van konteksta nego na pokazivanju u kontekstu neposredne akcije. Učenje je tako postalo čin za sebe, pripremajući učenika za robovanje onome što je već saznato, mameći ga u ritual i bubanje besmislica (1972a, 12; 1971a, 455).

Negativne posledice takvog, „verbalističkog“ obrazovanja su poznate kao otpor dece prema formalnom školovanju i kao njihova neosposobljenost da tako stečena znanja integrišu u svoje iskustvo i primenjuju. Dolazi do rascepa intelektualnog i delatnog tako da „fizički neaktivno mišljenje i mentalno neaktivna akcija (postaju, E. K.) bolesti civilizovanog čoveka“ (Clarc, 1970, 4). Ove posledice zapažaju se i u našem školstvu. Već se duže vreme govori o ostvarivanju tzv. subjekatske pozicije učenika, odnosno ustaje se protiv toga da se učenik tretira kao objekt primene propisanih programa na koje on ne može da utiče, kao i protiv načina vaspitanja i obrazovanja koji ga stavljaju u pasivan položaj i vode ka ostvarivanju ciljeva i zadataka usklađenih, skoro isključivo, sa potrebama obrazovne institucije i njegovog budućeg uključivanja u proizvodni sistem. Njemu se ne daje dovoljno prilika da izrazi svoje želje i potrebe, da se aktivno potvrdi kao ličnost, da unosi promene u ono što mu nudi obrazovni sistem i dobrovoljno učestvuje u procesu sopstvenog razvoja.

Uticao takvog školskog sistema oseća se i u obrazovanju predškolske dece, ponekad čak pojačan predrasudama o njihovoj imanentnoj pasivnosti i receptivnosti, prouzrokovanim, u stvari, skromnim iskustvom i ograničenim mogućnostima za delovanje. Zbog toga se u klasičnoj predškolskoj ustanovi njihova aktivnost u najboljem slučaju podnosi, a glavna inicijativa pripada „ruko-vodećoj“ ulozi vaspitača. Međutim, zahvaljujući otkrivanju velikih razvojnih potencijala upravo u ranim uzrastima, danas se ni na najmlađu predškolsku decu više ne gleda kao na bića koja raspolazu samo navikama i memorijom, već kao na subjekte koji su sposobni da ispituju, analiziraju, uvidaju razlike, otkrivaju sličnosti, zaključuju o odnosima, organizuju nove sinteze, idu preko datih informacija itd. ako im se za to pruži podesna mogućnost i na odgovarajući način se usmere.

U ruskoj pedagogiji je formulisana teza o *vodećim aktivnostima* koje na raznim uzrasnim stupnjevima razvoja određuju način, prirodu i obim sadr-

¹⁸ Bruner navodi primer P. Grinfild (Greenfield) koja opisuje vaspitanje dece u afričkom plemenu Kang: „Deca i odrasli plešu zajedno, sede zajedno, učestvuju u manjim lovovima, udruženi su prilikom pevanja i pričanja priča... Deca se neprekidno igraju podražavajući rituale, postupke, oruđa i oružja iz sveta odraslih... Nema 'učenja' van situacije za koju bi učeno ponašanje bilo relevantno. Deca Kanga imaju vrlo malo 'predavanja'. I u tome nema 'prakse' ili 'uvežbavanja' osim u obliku igre koja je neposredno modelovana prema uzoru odraslog...“ (1971a, 454).

žaja za usvajanje (Zaporožec i Eljkonin, (73), 13). Svaka etapa razvoja ličnosti deteta ima svoju vodeću aktivnost, koja se karakteriše svojim ciljevima, motivima i načinima obavljanja. Vodeća aktivnost – to nije prosto najčešće sretana forma aktivnosti u određenom uzrastu. To je delatnost usmerena ka zadovoljavanju aktuelnih potreba pojedinca koji raste, unutar koje se diferenciraju novi vidovi aktivnosti (npr. elementi učenja u igri), formiraju saznavni i drugi psihički procesi. Od karaktera vodeće aktivnosti zavise promene u potrebama, interesovanjima i osećanjima pojedinca, koje se mogu zapaziti u određenom periodu njegovog razvoja.

Pojam i karakteristike vodeće aktivnosti Leontjev tumači na primeru igre kao vodeće aktivnosti predškolskog uzrasta. Vodeća aktivnost je, po njegovom mišljenju, takva aktivnost u obliku koje i iz koje se izdvajaju druge aktivnosti. Tako, na primer, učenje u užem smislu, koje se prvi put javlja na pomenutom uzrastu, nastaje najpre u igri kao vodećoj aktivnosti tog perioda. Dete počinje da uči igrajući se. Drugo, vodeća aktivnost je takva aktivnost tokom koje se formiraju i razvijaju pojedini psihički procesi. Tako se, na primer, kroz igru prvi put formiraju kod deteta procesi aktivne mašte, a prilikom učenja procesi apstraktnog mišljenja. Dakle, formiranje i razvoj svih psihičkih procesa odvijaju se samo unutar vodeće aktivnosti. Najzad, od vodeće aktivnosti najneposrednije zavise osnovne psihičke promene koje se mogu zapaziti u dečjoj ličnosti u određenom periodu, što se ogleda i u igri (1965, 386–388).

Navedena teorija je značajna, jer ako na svakom uzrastu u ponašanju deteta preovlađuje određena vrsta aktivnosti, koja ima poseban značaj za njegov razvoj, to znači da je treba uzeti za okosnicu čitavog vaspitnog procesa. Da bi se on uspešno odvijao, u vodeću aktivnost potrebno je unositi određene sadržaje i organizaciju i kvalitativno je bogatiti, doprinoseći da se ona obavlja na sve višim razvojnim nivoima. Time će se obezbediti da dete unosi lični pečat i interpretaciju u iskustva koja stiže i da odigra aktivnu, odlučujuću ulogu u sopstvenom razvoju.

Prema tome, aktivnost, dečja praksa je ključ uspešnog napredovanja u razvoju. „Detetovo delanje, detetovo aktivno društveno iskustvo i njegovo sopstveno mišljenje i izražavanje rečima su glavna sredstva njegovog vaspitanja“ (Isaacs, 1960, 105–106), a ne pouka vaspitača i disciplinovanje.

„Umni rad je sâm po sebi najkorisniji kad obuhvata i ručni rad i telesni rad. U tim godinama inteligencija deteta je u svojoj suštini praktična. Dete svoje misli izražava koliko rukama, toliko i jezikom, a čak jezikom, možda, i bolje misli glasno nego 'glavom'.

Potrebno je da se čitavo vaspitanje deteta zamisli kroz njegove aktivnosti. Njegova želja za pokretom je deo njegove želje za izrazom i shvatanjem. Njegovo uživanje u ritmu i šari, muzici i igri, skakanju i igranju pokazuje kako je nužan i koliko vaspitan njegov nagon za pokretom. Naša je dužnost

lič-
ilje-
osto
nost
tar
ri),
osti
oje

da zadovoljimo ovu potrebu, dajući detetu bogato znanje lepe umetnosti i praktičnih veština, kao i igara i telesnih vežbi" (Isaacs, 1960, 45).

Položaj deteta u svetu odraslih, način življenja, osnovni praktični odnos prema stvarnosti, način komuniciranja sa vršnjacima, reakcije vaspitača na njegovu aktivnost, posebno spontano izražavanje, način posredstvom kojeg upoznaje kulturne tvorevine, najviše određuju kako će se oformiti njegova ličnost, odnosno, kakav će smer i domet imati dečji razvoj.

Pitanja

1. *Kakav značaj za pedagogiju ima razrešenje pitanja o nasledenom i stečenom, kao činiocima razvoja?*
2. *Šta čovek nasleđuje?*
3. *Kako na razvoj čoveka utiču sredinski činioci?*
4. *Kako na razvoj utiče kultura?*
5. *Na koji način se kao pokretač razvoja javlja unutrašnja neravnoteža?*
6. *Kakav je odnos vaspitanja i razvoja (kako postići da vaspitanje prati razvoj „vukući ga napred“)?*
7. *Šta su akceleracija i amplifikacija razvoja, i kakav odnos treba uspostaviti među njima?*
8. *Kako na razvoj deteta utiče njegova aktivnost (pojam „vodeće aktivnosti“)?*