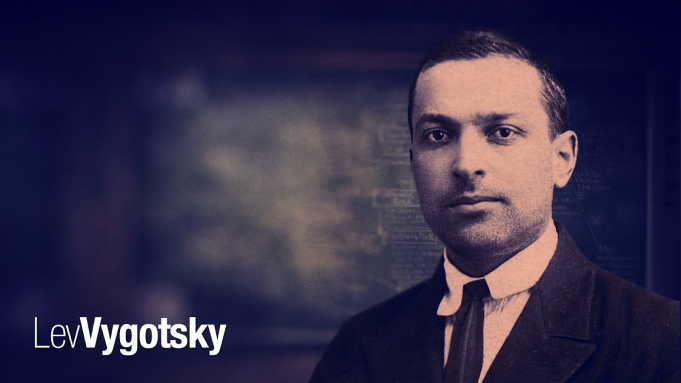
**СОЦИОКУЛТУРНИ ПРИСТУП РАЗВОЈУ: ТЕОРИЈА ВИГОТСКОГ**

**(Лав Семионович Виготски - 1896 - 1934)** 

Психолози који су усвојили социокултурну перспективу, исто као и аутори пијажетанске оријентације, наглашавају активну, конструктивистичку природу сазнања и когнитивног развоја. Заступници овог гледишта деле Пијажеово уверење да је сазнање израз активних напора индивидуе и сложеног процеса конструкције, а не копија реалности или исход пасивног примања информација из спољашње средине.

До појаве Виготског, развој виших менталних функција је схватан просто као нови ниво психичког функционисања, као „спрат“ који се механички надградио на постојећу психичку структуру.

Једна од основних идеја социокултурног приступа је та да су менталне функције пре социјално, културно и историјски конструисане, него што су генетички детерминисане. (Тиме се, наравно, не пориче улога биолошких основа психичког живота и значај генетских предиспозиција у процесу развоја.) Још је Виготски истицао да развој виших форми понашања захтева известан степен биолошке зрелости, као и да постоји повезаност биолошког и културног развоја (што се најбоље види кроз њихово прожимање у онтогенези). Међутим, иако се не могу оштро одвојити, ова два процеса се морају разликовати, јер „процес психичког развоја је sui generis, процес посебне врсте“ (Виготски, 1996 стр. 22).

Понашање савременог човека резултат је два различита процеса развоја. Први је биолошка еволуција која је довела до појаве Хомо сапиенса, а други је процес историјског или културног развоја којим се првобитни човек претворио у савременог – културног. Ова друга линија развоја почиње тамо где се завршава биолошка еволуција човека. Огромне разлике које постоје између примитивног и културног човека (као и између људи различитих култура и епоха) у погледу интелектуалне ефикасности, начина мишљења и других психичких функција, не могу се објаснити биологијом - променом анатомско-физиолошког устројства, нити механизмима биолошке еволуције.

Историјски развој, развој посредован културом, одговоран је за поменуте разлике, као и за разлике међу људима различитих историјских епоха.

Појмом култура означавају се различите творевине акумулираног људског искуства, које је отелотворено у физичким, материјалним продуктима, али и симболичким (духовним) творевинама, као што су веровања, вредности, обичаји, норме, обрасци понашања. Културне творевине преносе се са једне генерације на другу и чине најопштији контекст развоја.

Култура је једна од особених (дистинктивних) карактеристика људске врсте. Људима је својствено да живе у окружењу које су сами створили (по томе се разликују од својих животињских сродника), као и да наслеђују средину тансформисану од стране претходних генерација. Култура је средина сачињена од артефаката, под чиме можемо подразумевати све што је настало као плод индивидуалног или колективног рада људи. Културни артефакти прошли су неку врсту историјске селекције и историјске акулмулације и представаљају заједничко добро целе заједнице. Појам култура синтетизује тоталитет тих артефакакта, који су доступни свим члановима културне заједнице и који посредују њихове психичке функције и понашање

Историјски или културни развој човека може се осматрати и као нови тип прилагођавања, заснован не на измени органа и грађе тела, већ а развоју културних оруђа или инструмената – овекових “вештачких органа”. Психолошка активност човека је, као и његова радна делатност, посредована оруђима - средствима која су инвенција људског друштва. овеку је стављен на располагање велики број пољашњих, материјалних оруђа – апарата, инструмената, технологија... Ова оруђа служе као „продужеци“ и „амплификатори“ (појачивачи) његових физичких и менталних функција, јер несагледиво повећавају њихову моћ (физичке моћи, али и моћ памћења, перцепције, пажње...). Дакле, прва функција културних оруђа јесте функција појачавања или амплификације – захваљујући њима човек је неограничено проширио своју активност и увећао своје моћи. Још је значајнија улога коју културна оруђа имају на плану квалитативног преображаја човекових функција. Према социокултурном гледишту, природа психичких функција зависи од културних средстава или инструмената који их посредују, односно помоћу којих се изводе. Реч је о психолошким (когнитивним) инструментима, чијим се овладавањем или интернализацијом мења природа и организација психичких функција човека.

|  |
| --- |
| **Гола рука и голи интелект мало вреде –**  **посао обављају оруђа (инструменти) и помоћна средства**. |

|  |
| --- |
| Компјутер је нови, моћни културни посредника развоја. |

Које културне творевине имају улогу психолошких инструмента и како се остварује њихова формативна улога у развоју. Најважнију улогу у посредовању развоја имају семитички системи – пре свега језик (усмени и писани говор), СИСТЕМ ПОЈМОВА, нумерички систем, други семиотички системи, као И разне интелектуалне технике И стратегије које помажу памћење, мишљење итд. (Ивић, 1987).

|  |
| --- |
| Онтогенетски развој се не састоји само од онога што се развија унутар јединке него и у способности коришћења свих ‘’амплификатора’’ и социјалних и културних потпорних система (језик, системи појмова,..., ИТТ технологија, итд.) индивидуалних психичких функција.  Све оно што се налази **у окружењу** човека (култура, наука, техника) треба узети као ИНТЕГРАЛНИ ДЕО индивидуалне психе. |

Према општем закону културног развоја, ова симболичка средства прво имају комуникативну (социјалну, интериндивидуалну) улогу – прво се јављају у функцији општења. Постепено, систематском интернализацијом она се уграђују у ментални апарат, мењајући природу човековог психичког функционисања. Симболичка средства бивају трансформисана у индивидуална (интрапсихичка) средства за организацију и контролу психичких функција.

Није реч сам о промени о промени појединачних психичких функција, већ о мењању функционалног устројства свести. Формирају се сложени системи психолошких функција (повезаних посредством знака). Долази до интелектуализације, освешћивања функција и вољног овладавања њима, што су два аспекта истог процеса. **Улога језика и симболичких система** је кључна у том процесу, па се описане промене некада називају и семиотизацијом психичких функција. Појаснимо ове помало апстрактне тезе на примеру најзначајнијег инструмента развоја човека – језика, тј. говора. Функција говора у почетку је социјална, комуникативна - језик је средство утицаја на друге, средство споразумевања. Процесом интернализације, говор (у форми унутрашњег говора) постаје “средство утицаја на самог себе”, средство мишљења и средство које посредује и квлитативно мења све наше више менталне функције. Мишљење постаје апстрактно (појмовно), памћење постаје логичко - неодвојиво од мишљења, а емоционални живот човека постаје сложенији И другачије јер укључује саморефлексију.

|  |
| --- |
| **Социјална средства подршке (скеле).** Поступци којима се васпитачи или родитељи служе како би помогли малој деци у одржавању пажње – давање предлогa, постављају питања и коментаришу оно чиме се дете тренутно бави, у духу теорије Виготског можемо да назовемо – скелама које означавају различите врсте спољашњих и социјалних средстава подршке или помоћи или прилагођавање њихове количине како би одговарала дететовом тренутном нивоу развоја.  На пример, уколико дете склапа играчку од делова према приложеном плану или нацрту, васпитач или родитељ може да помогне предлозима: Хоћеш ли погледати слику и видети где шта иде? Који су ти делови прво потребни?  Дете: Овај не могу да ставим *(Покушава да стави део слагалице на погрешно место)*  Мајка: Који део би могао да ставиш *(Показује на дно слагалице)*  Дете: Његове ципеле *(Тражи део који изгледа као кловнове ципеле, али покушава да састави погрешан)*  Мајка: Па, који део изгледа као овај облик? *(Опет показује на дно слагалице)*  Дете: Жути *(Покушава, и тај део је добар, затим покуашав са другим делом и гледа у мајку)*  Мајка: Покушај да га окrенеш сaмо мало *(Показује му гестом)*  Дете: Ево га! *(Ставља још неколико делова док га мајка посматра)*  *У фази аутоматизације, претходна заједничка активност детета и мајке требало би да резултује самоусмеравајућим говором у сличној ситуацији* решавања задатка или неке социјалне ситуације:   1. **Идентификација проблема** - *Шта видим овде? Шта се овде тражи од мене да урадиm?* 2. **Одређење стратегија решавања** - *Треба то поново пажљиво да прочитам* 3. **Фокусирање пажње** - *Треба да се концентришем. Пропустио сам нешто*. 4. (Самонаграђујуће тврдње - *Стварно сам ово добро урадио.* 5. Тврдње усмерена на превладавање неуспешних покушаја - *Погрешио сам, али ћу покушати поново и онда ће можда бити боље*. |

Према општем закону културног развоја, ова симболичка средства прво имају комуникативну (социјалну, интериндивидуалну) улогу – прво се јављају у функцији општења. Постепено, систематском интернализацијом она се уграђују у ментални апарат, мењајући природу човековог психичког функционисања.

Једном речју, систем знакова који је социјална творевина и који првобитно има комуникативну функцију, “окреће се унутра” и почиње да служи као средство за организовање, освешћивање и вољну контролу менталних процеса, пре свега мишљења. Говор постаје основно средство сазнавања спољашње реалности и самознавања – основно средство мишљења, али и других виших менталних функција човека.

Виготски је сматрао да се више менталне функције од нижих (с којима се човек рађа) разликују по свом пореклу (развоју), природи и структури. Ради се о културној медијацији развоја, о усавршавању човекових „вештачких органа“ – оруђа, о особеној врсти културне еволуције човека. Зато Виготски више менталне функције назива ‘’културним’’, а ниже ‘’природним’’ или ‘натуралним’’.

|  |
| --- |
| Према Виготском **да нема социјалне размене** између ученика и наставника и/или ученика, учење се не би ни десило, тј не би се појавили специфични механизми учења, односно **НЕ БИ СЕ ПОЈАВИЛО УЧЕЊЕ!** |

**Ко-конструкција наспрам конструкције**

Друга суштинска одлика виготскијанске концепције когнитивног развоја јесте наглашавање формативне улоге интеракције. (Другим речима, док већина теорија у којима се помињу социокултурни фактори њима приписује само мотивациону (динамогену) улогу, теорија Виготског им придаје формативну (конструктивну) улогу.) За присталице социокултултурног приступа, процес сазнавања као и процес когнитивног развоја, јесте процес ко-конструкције, а асиметрична социјална интеракција је кључни формативни фактор или „градитељ“ развоја. Све више менталне функције су настале у социјалној интеракцији кроз ко-конструкцију.

Заступници социокултурног приступа сматрају да главни чинилац у процесу развоја није индивидуална активност детета, већ заједнички одраслог, тј. социјална интеракција. Према генетичком закону, „свака функција се појављује на сцени два пута, на два плана, прво – на социјалном плану, затим, на психолошком, прво међу људима као интерпсихичка категорија, затим унутар детета као интрапсихичка категорија“ (Виготски, 1996, стр. 114). Важно је нагласити да процес интернализације није просто преношење спољашње активности на неки претходно постојећи унутрашњи план свести: реч је о процесу којим се тај унутрашњи план конструише.

|  |
| --- |
| **Етапе развоја функција/способности.** Свака функција се у развоју детета појављује два пута: прво на социјалном плану – ИНТЕРпсихички, као размена са људима, a затим на индивидуалном плану, унутар детета – ИНТЕРпсихички.  Од споља контролисаних према понашањима  којима дете самостално управља изнутра:   1. ‘помоћ-од-стране-других’ - у извођењу задатка, дете се ослања на способнијег партнера (ИНТЕРментални план).   У почетку, дете врло ограничено разуме ситуацију или задатак, одрасли му пружа дирекцију и модел који оно прихвата или имитира. Дете осваја разумевање значења или повезаности појединих активности кроз разговор у току извођења задатка.  ‘само-вођење активности детета’ - ученик решава задатак на ИНТРАменталном плану.  Функција контроле над задатком (пребачна је са одраслог на ученика) - отворена вербализација, ‘само-управни-говор’, ‘саморегулација’  3) ‘аутоматизација учених способности’, ’интериоризација’ - извођење задатка је развијено и аутоматизовано.  Свака особа кад год током живота учи нешто сваки пут изнова пролази кроз ове ЗНР секвенце од помоћи-од-стране-других, преко саморегулације до аутоматизације учених способности. |

Виготског говори о томе да се ментални (интраперсонални) план формира кроз односе са другима, уз посредовање културно створених средстава, а пре свега семиотичких система (језика). Суштина виготскијанске идеје је у томе да се развој не дешава само унутар једног људског бића, у оквиру његових граница као појединца. У свакодневном животу можемо наћи велики број илустрација за ову виготскијанску идеју. На пример, одувек се знало да начин на који родитељи „преоквире” одређене ситуације пресудно утиче на то како ће их дете разумети и доживети. На принципима тог когнитивног и емоционалног прорађивања догађаја који код детета могу изазвати страх и непријатност (објашњења, емоционално бодрење и сл.), почива и постепени развој дететове способности за ношење са кризним ситуацијама, изградња одређених стратегија, али и капацитета за подношење фрустрација. Лепу илустрацију представља питање једног малишана приликом прве посете зубару – када га је доктор питао да ли га је болело, оно се окренуло ка мајци и питало – јел’ ме болело?

С обзиром да говор посредује све више психичке функције човека, овај претпостављени прелазак од спољашњег ка нутрашњем одликује и свест у целини. Мишљење, емоције, чак и дубоко приватни доживљаји и однос према себи, обликују се кроз однос са другима (поготово са важним особама), јер „ми постајемо ми посредством других”. Други су присутни у сваком аспекту менталног функционисања, јер човек увек има у виду могући одговор и реакцију неког конкретног или замишљеног саговорника: његово питање, оцену, замерку, вредносни коментар, поступак.

Чак и унутрашњи говор, који делује као крајње приватна и унутрашња ствар, по Виготском је дијалошке природе. Пажљива анализа унутрашњег говора показује да његове јединице највише подсећају на реплике дијалога: мислити, значи заправо непрекидно учествовати у дијалогу – постављати питања, одговарати на њих, слагати се и не слагати, тражити и давати аргументе. И онда када нисмо непосредно укључени у социјалну интеракцију, други људи су индиректно присутни и ефекти тог „скривеног дијалога“ (хидден диалогицалитy) значајно обликују интрапсихички план функционисања.

|  |
| --- |
| Психички развој је, дакле, по својој суштини социогенетички процес, посредован културним инструментима. Он подразумева разноврсне облике заједничке активности детета и одраслог, кроз коју дете систематски интернализује постигнућа заједничке делатности и различите културне инструменте Они затим квалитативно мењају и унапређују његово когнитивно функционисање.  Основни механизам развоја је систематска интернализација културних продуката, као и социјалне или заједничке активности (social mediation). |

**Асиметрична интеракција**

Кључно питање се односи на природу социјалне интеракције - какве карактеристике треба да има интеракција да би заиста била формативни чинилац развоја?

Реч је о асиметричној социјалној интеракцији, најчешче између детета и одраслог. Одрасли има развијенију когнитивну структуру и релевантна културна знања и умења, као и способност да та знања у односу са дететом екстернализује (оспољи). Одрасле особе у интеракцији (нпр. родитеље и наставнике) можемо посматрати као “представнике” културе, који посредују развој дечјег интелекта, али и његове личности у целини. Дете систематски интернализује постигнућа заједничке делатности – она постају саставни (конститутивни) елементи његове когнитивне структуре, што квалитативно мења и унапређује његово сазнајно функционисање.

Осим непосредне социјалне интеракције веома је важна и интеракција са продуктима културе. Будући да је тешко раздвојити и прецизно разликовати деловање социјалних и културних фактора, обично се говори о социокултурној интеракцији (Ивић, 1994). И у културне продукте уграђени су принципи асиметричне социјалне интеракције - систематско усмеравање и вођење делатности од стране зрелијих и компетентнијих учесника интеракције, који су у овом случају "сакривени", односно индиректно присутни.

**Зона наредног развоја**

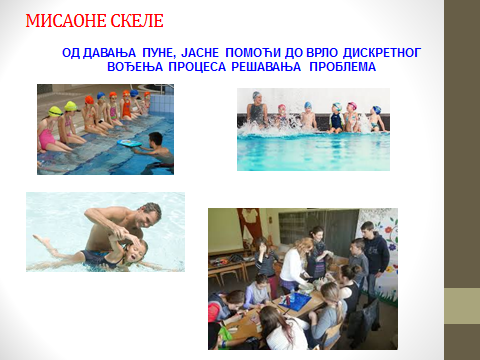
Формативна улога асиметричне социјалне нтеракције у развоју детета не може се сасвим разумети без појма „зона наредног развоја”. У зони наредног развоја налазе се оне функције и способности детета које се још нису развиле, али које се могу развити кроз сарадњу са одраслим, тј. компетентнијим учесником социјалне нтеракције. Према Виготском, управо асиметрична социјална интеракција у зони наредног развоја представља одлучујући, формативни фактор развоја.

Појам зоне наредног развоја односи се на јаз између онога што дете може да постигне самостално и онога што може да постигне у сарадњи са компетентнијим другим (особом која се налази на „вишем полу“ асиметричне социјалне интеракције). Термин ‘’наредни’’ значи да дете добија помоћ која је само мало изнад његових могућности, односно да се том подршком надограђују његове постојеће способности. Важно је разумети да, када говоримо о зони нарадног развоја, не мислимо само о одликама детета, нити само о карактеристикама подучавања, већ о детету укљученом у заједничку активност са одраслим.

Да би асиметрична социјална интеракција заиста “повукла напред” начин мишљења и развој детета, поступци одраслог (односно компетентнијег учесника интеракције) морају бити усклађени са могућностима и потребама детета. Облик „фино подешене“ подршке одраслих, која омогућава детету да уз њихову помоћ постигне оно што ће касније моћи да оствари самостално, јесте суштина концепта зоне наредног развоја. На пример, ако беба не може да дохвати играчку коју би радо „глодала“, „фино подешена“ помоћ родитеља састојала би се у томе да он само придигне играчку, тако да беба може сама да је ухвати. Оно што не би требало да уради родитељ који креира „зону наредног развоја“ јесте да узме играчку и стави је детету у руку, или да је држи близу њених уста, како би могла да је глође. Да би ускладио заједничку активност и добро дозираном помоћи подстакао „наредни развој’’ одрасли мора да буде осетљив на дететове сигнале – мора знати шта дете покушава да уради, као и шта може а шта не може да уради.

**Концепт зоне наредног развоја почива на ‘’придржавању’’**

** **



Концепт зоне наредног развоја представља срж јединственог социокултурног схватања односа између учења и развоја. Зато се сматра да је главни домен примене овог концепта - пегадошки рад. У том домену, концепт зоне наредног развоја представља “оптимистичко” теоријско полазиште за различите педагошке интервенције у школској пракси и вођењу дечјег развоја уопште. Пошто проблем однос представља једно од фундаменталних питања развојне психологије, размотрићемо га као посебну подтему.

**Однос учења и развоја (улога образовања)**

Учење и развој се у психологији често посматрају одвојено: развој као унутрашњи процес који се одвија по својим природним законитостима, а учење као спољашњи процес кога „изазивају околности – психолог експериментатор или наставник с обзиром на неки дидактички циљ“ (Пијаже). Виготски је у својој теорији описао јединственост и сложену међузависност учења и развоја, без чега се не могу адекватно разумети ни један ни други процес. Према социокултурном схватању, однос између учења и развоја је однос двосмерне повезаности.

Не ради се само о томе да развој условљава учење, него је могућ и обрнути утицај - да учење доведе до развоја. Нема сумње да се учење заснива на достигнутом степену развоја, тј. да развојне могућности детета одређују шта оно може да научи и колико ће учење или подучавање бити ефикасно. Међутим, двосмерна повезаност подразумева да и учење, под одређеним условима, може временски да претходи развоју, може да „вуче“ развој напред. Једно од „вечитих” питања психологије односи се управо на услове под којима учење може да доведе до развоја.

Виготскијански одговор на ово питање заснива се на концепту зоне наредног развоја. Учење је најпродуктивније када се одиграва “у зони наредног развоја”, када уз помоћ одраслих дете савлада оно што само није у стању да уради и научи. Средишњи чинилац целе психологије учења, каже Виготски, јесте могућност да се кроз сарадњу (подучавање) интелектуалне могућности подигну на виши ступањ “уз придржавање” дете превазиђе јаз између актуелног и наредног развоја.

Тако конципирано, учење/образовање заиста представља формативни фактор развоја и снагу која га гради и усмерава. У суштини, улога овако схваћеног образовања толико је важна да оно постаје сам развој, што Виготски опојмљује као артифицијелни развој. Термин “артифицијелни” овде нема значење не-природни, јер се ради о природном и за човека специфичном процесу развоја, већ не-спонтани, у то процес осмишљен, организован и вођен од стране одраслих представника социокултурне средине. Зато је боље говорити о социокултурном развоју, односно о “развоју у контексту образовања” или о развоју кроз школско учење” (Ивић, 1992).

У НАСТАВИ

Учење, дакле, отвара могућност за развој када се кроз заједничку активност детета и одраслог граде (ко-конструишу) они **увиди и способности** које су у зони наредног развоја. Као што каже Виготски, „само је оно обучавање у дечјем узрасту добро које претиче развитак и вуче га за собом” (...) А то учење се „не ослања толико на већ уобличене функције, колико на оне још несазреле функције, које се развијају” (Виготски, 1983, стр. 258).

Описане теоријске поставке омогућавају да се на специфичан начин сагледа природа процеса образовања и његова улога у развоју. Нераскидиву везу између образовања и развоја у теорији Виготског најјасније је формулисао Брунер, приметивши да је “виготскијанска концепција развоја у исто време и теорија обазовања”. Виготски је говорио о систематском школском обучавању (учењу), заснованом на процесу усвајања система знања која се не среће у другим контекстима и другим врстама интеракција. Процес образовања у школи представља специфичан облик асиметричне социјалне интеракције, у којој се подстичу и изграђују управо оне функције и способности које се налазе у зони наредног развоја.

|  |
| --- |
| Настава подразумева разноврсне облике заједничке активности детета и наставника кроз које се интернализују различити културни инструменти и постигнућа заједничке делатности. Овако схваћено образовање (учење), далеко је више од простог усвајања знања из различитих школских предмета. |

Према томе, у настави која вуче развој кључна су два момента:

1. долажење до заједничког разумевања задатка или проблема (схаред ундерстандинг), и

2. подршка или потпора коју добија мање компетентан члан интеракције.

Другим речима, развој детета напред “вуче” заједничка активност са компетентнијом особом, кроз коју дете изграђује нови начин разумевања проблема и добија различте врте добро дозиране помоћи. Та подршка наслања се на оно што дете може самостално (развојне могућности), а усмерена је ка ономе што може уз адекватно вођење (развојне потребе).

|  |
| --- |
| Прилагодљива (потпорни елементи се користе флексибилно прилагођавајући потпорну конструкцију потребама и могућностима онога који учи указује на помоћ која је привремена (са сваким степеном оспособљавања ученика скида се по неки сегмент скеле).  Scaffolding - Метафора о грађевинској скели којом наставник подупире процес учења.  унилатерална активност унапред планиране архитектуре – суштина је то да наставник  одговара за конструкцију скеле.  Потпоре могу бити сви елементи наставне ситуације – жива реч самог наставника, технологија, други ученици, плански направљени радни листови и други инструктивни материјал, нпр. писана инструкција за рад. |

Она се може састојати у показивању (моделовање), постављању питања (у циљу процењивања, али и подршке или усмеравања), појашњавању, пружању повратне информације, извршавању дела задатка, структурирању садржаја (селекција, повезивање организација информација), структурирању когнитивних активности (издвајање корака, битних момената и прекретница), указивању на ефикасне стратегије и експлицирању користи која се од њих добија, итд.

|  |
| --- |
| **Да нема социјалне размене** између ученика и наставника и/или ученика, учење се не би ни десило, тј **не би се појавили специфични механизми учења**.  Неће свака социјална интеракција бити у зони наредног детета и самим тим неће свака интеракција довести до формирања нових когнитивних способности. Дакле, социјална интеракција јесте нужан, али не и довољан услов за когнитивни развој. Да би се кроз сарадњу са компетентнијом особом формирала нова когнитивна способност потребно је да буду задовољени следећи услови:  а) дете треба да учествује активно у процесу интеракције са одраслом особом;  б) треба да се формира заједничка активност (активност чији ток и структура зависе од оба партнера, а не само од једног и чији резултат не може да се припише ни једном од партнера);  ц) задатак који се решава кроз заједничку активност треба да буде у «зони наредног развоја», тј. треба да буде такав да захтева способности и структуре које припадају следећој фази когнитивног развоја детета;  д) одрасла особа треба да омогући детету да постепено преузима контролу над стратегијом коју су заједнички формирали, тј. да омогући процес интернализације |

|  |
| --- |
| Истраживања у оквиру социо-културног приступа показују да деца кроз интеракцију са одраслима могу да формирају нове образце мишљења уколико се успостави дијалог и интерсубјективност у вези са самим задатком (тј. усаглашено разумевање задатка који се заједнички решава) и уколико одрасла особа моделира своје сугестије и објашњења у односу на зону наредног развоја детета. Уколико интеракција задовољава ове услове, дете и одрасли могу заједнички да изграде образац мишљења трансформацијом дечијег инцијалног начина мишљења при чему одрасла особа усмерава тај процес у правцу одређеног социо-културног образца мишљења. |

ВЕЖБА 1

|  |
| --- |
| **\*\*\***  **Пажња –** СПОНТАНА - Усмереност и усредсређеност психичке делатности може да настане без наше воље у свим оним ситуацијама када је објекат својим кaрактеристикама постао неизбежан фокус наше свести. Таква врста пажње назива се аутоматска, пасивна или невољна пажња, и настаје као реакција организма на интензивне, нове непознате или биолошки значајне стимулусе. Ова врста пажње може да се запази у свом елементарном виду већ у првим месецима живота детета у облику јансих телесних манифестација као што је реакција буђења, покретања очију а касније и главе у правцу дражи - (које су руски аутори назвали) ''рефлекс усредсређености или оријентациони рефлекс''.    ВОЉНА: **усмереност ка свесно одабраном циљу, задржавање довољно дуго, контрола ометајућих чинилаца** |

|  |
| --- |
| **У наведеним примерима препознајте шта је спољашњи симбол или социјално оруђе које улази у структуру психичке функције пажњe и што их чини својством човековог сазнајног функционисања!** |

**Улога инструкције у управљању намерном пажњом** била је откривена у експериментима великог совјетског психолога Виготског. Такав предмет је био орах који су сакривали испод једне од шоља које су стајале пред децом. Дно једне шоље је било прекривено картонским кругом тамно сиве боје, а други светло сиве боје. Орах су све време крили испод шоље тамносиве боје, али деца то нису унапред знала. Ако би дете погодило испод које шоље је био орах, орах је био његов. Показало се да предшколска деца чак ни после 45-49 покушаја нису могла да открију законитост по којој су крили орахе. То је било отуд што је њихова пажња била усмерена на сам орах, она су била усредсређена на њега у потпуности, и нису обраћала пажњу на обојене картоне на дну шоља. Међутим, било је довољно да им се само једном без речи укаже на тамни картон, док је орах стављен под шољу пред очима детета, па да оно одмах почне без грешкеда решава задатке. Тако је упућивање одраслог усмеравало пажњу детета, а онда је оно свесно усмеравало своју пажњу на знак који је неопходан за решење задатка. Са дететом се могу играти сличне игре тако што ће се мењати у задатку она својства на која дете мора да обраћа пажњу (различити међуодноси боја или нијанси, величина или облика предмета).

**Предмети и сличице**

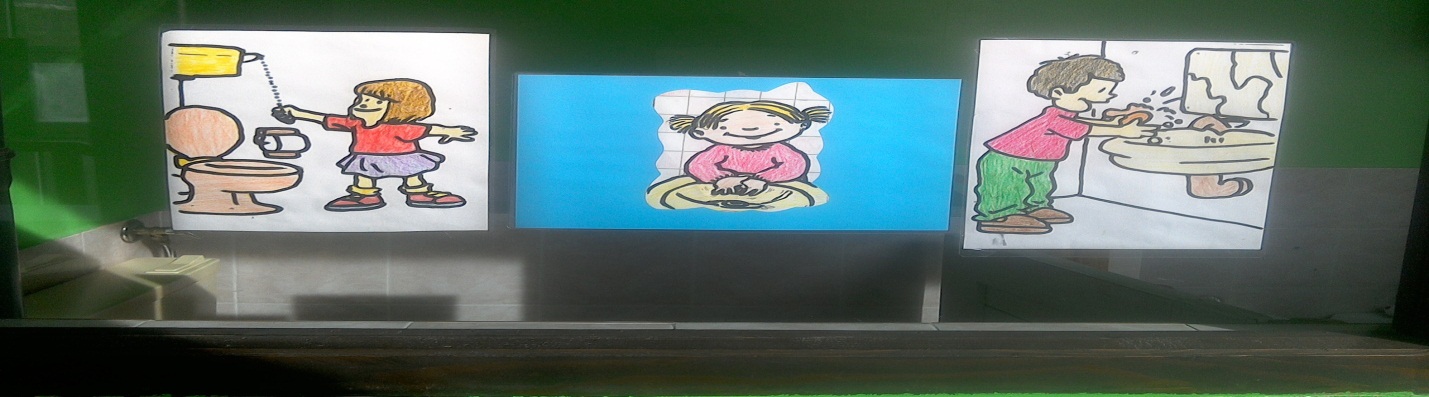
Пример 1.

За развијање вољне, посредоване пажње, веома добре су различите игре које представљају варијанту традиционалне игре ''госпођа вам је послала одећу''. У овој игри су два учесника – дете и одрасли који контролише испуњавање правила игре. Пре почетка потребно је објаснити детету да се игра састоји у постављању питања и давању одговора. Дете може да одговара шта хоће али не сме да именује неку забрањену боју, нпр. белу. Затим се детету постављају најразличитија питања: да ли си био код лекара? Какаве су боје мантили лекара? Дете мора да пронађе ткву форму одговора која поштује правила игре. Ако погреши и употреби забрањену реч , онда оно наставља да води игру. Побеђује онај који успе да тачно одговори на већи број питања. (Ова игра је предвиђена за децу старијег предшколског узраста.) Да бисмо помогли детету, можемо да му дамо картице са забрањеном бојом. Када дете има овакво спољашње помоћно средство, оно много боље управља својом пажњом. После неколико варијанти игре – забрањене могу да буду различите боје, дете може да искључи картицу и пређе на унутрашња, интелектуална средстав за управљање пажњом. Ова игра може да се учини сложенијом уколико се уведу две забрањене боје, или речи ''да'' и ''не''. Али сваки пут при увођењу нових елемената у игру, детету треба давати у почетку спољашња помоћна средства како би оно уз њихову помоћ овладало својом пажњом.

Према истраживањима, на предшколском узрасту разлика у количини грешака које деца праве кад решавају овај тип задатка без помоћних средстава и са помоћним средствима је безначајна. Предшколско дете не користи у значајној мери помоћна средства. Потпуно коришћење посредовања почиње тек на школском узрасту.

Пример 2.

Различите врсте спољашњих помагала такође могу да се користе као подршка пажњи и памћењу. У игри ''читање са пријатељем'', деца су подељена у парове и наизменично препричавају причу из сликовнице. Пре почетка, васпитач да једном од деце цртеж усана, а другом цртеж ува, уз објашњење ''уши не говоре, уши слушају''. Цртеж подсећа дете које слуша да инхибира говорење, и да размилси о причи и питању које ће да постави другм детету.



ВЕЖБА 2

**Листа наставничких интервенција које имају улогу ''скеле'' у ко-конструкцији знања.**

- прилагођавање сложености материјала и проблема нивоу на коме се деца налазе,

- навођење ученика на добар правац, подсећање и охрабривање у право време и у адекватној мери,

- директно подучавање вештини или концепту (када је то потребно)

- демонстрирање вештине или процесе мишљења (тзв. моделовање (когнитивно моделовање) којим наставник показује ученику пут до решења неког проблема),

- вођење ученика кроз кораке код сложених проблема,

- решавати део проблема (на пример, код у алгебри ученици постављају једначину, а наставник рачуна, и обрнуто),

- постепено дозвољавање ученицима да све више раде самостално.

- давати детаљне повратне информације и дозвољавати преправљање,

- постављати питања која преусмеравају пажњу ученика (која помажу ученику да препозна узрок погрешака (извођење импликација, проблематизација одговора – постављање питања: зашто тако мислиш?).

- директно подучавање о томе шта ученик треба у одређеном тренутку да учин;

- наставник демонстрира процес или поступак решавања –   
ОТКРИВА СОПСТВЕНЕ ПРОЦЕСЕ МИШЉЕЊА:

* **Поделити вештину или проблем у мање кораке или потпроблеме**;
* **Усмерите пажњу ученика на најважније карактеристике проблема** (По чему су сличне ове две једначне? )
* **Коментарисање наглас стратегије** (вербализујте сваки корак) : “Дакле, треба у ствари да решим то...”; Почећу прво овим...”; “Чекај да видим који је пут најефикаснији...”; “Остало ми је ово... “
* **Направите важне везе између корака** (“Какве то има везе са...”; “Учили смо да...”; “А како сада овде...”)
* Моделујте вештинеу (појам) **онолико пута колико је потребно** да се уверите сви студенти су спремни да то урадите сами.

**Откриј мисаоне скеле у следећем примеру:**

Наставник подучава ученике у решавању система једначина . Написао је следеће једначине на табли:

3x + 3y = 9

2x – 3y = 1

* Шта је слично у обе једначине ? .... Томиславе
* Обе имају целе бројеве х и у
* Добро – наставник се насмешио. Шта још? .... Иване ?
* Обе имају у себи 3у.
* Да , добро , Иване ... сада , имајте то на уму и гледајте шта ја сад радим. Сабраћу ове две једначине.

Наставник је дошао до табле.

* Прво сабирам 3х и 2х и добијем 5х – и уписао је 5х у леви стубац. Онда је наставио: - Сабирам плус 3у и минус 3у и добијем 0у – и упише 0у у средњи стубац. Коначно је рекао . - Све што сад још треба да учиним јесте да саберем 9 и 1 и добићу 10.

3х + 3у = 9

2х – 3у = 1

5х +0у = 10

* Сада имамо једноставну и можемо одмах видети да је х =2 – наставио је наставни. Онда је показао како се **х** замени са 2 у једној од једначина како би се добила вредност  **у**.

У овом приемру наставник је у свом подучавању демонстрирао три важне ствари. Прво, директно је моделовао вештину својим ученицима.друго, питајући их о томе шта је слично у обе једначине, помогао им је да усмере своју пажњу на најважније карактеристике проблема. Најважније од свега , гласно је говорио шта ради како би пажња ученикаостала усмерена на важне аспекте моделоване активности (према: Eggen и Kauchak, 1994).

Ефикасност овог процеса потврђена је истраживањима. Наставници који су били тренирани у моделовању вештина били су успешнији од наставника који су објашњавали, али нису моделовали вештину (Zimmerman и Kleefield, 1977).

Након што је наставник видео да се ученици муче с решавањем једначине, рекао је: - Видим да још увек имамо малих проблема, па ћемо погледати још један пример.

* Покушајмо решити овај задатак – казао је пишући на табли:

4а + 6б = 24

5а – 6б = 3

* Који је најбољи начин да решимо овај проблем? ... Марија?
* Сабирањем.

Наставник је климнуо. – Како то знамо? ... Бојане?

* Имамо 6б у првој једначини и негативно 6б у другој једначини.
* Да. Добро, Бојане. То је кључ по којем одређујемо можемо ли или не користит сабирање. Наставимо даље. Шта ћемо прво учинити? ... Весна?
* Сабираћемо обе једначине.
* И добићемо ...? ... Петре?
* 9а плус 0б једнако је 27.
* У реду – наставник се осмехнуо. Колико износи **а**, Јанко?
* Три.
* Добро! Тачно. Сада погледајмо колико износи **б**. Шта морамо прво учинити? ... Јасна?

Према: Еген и Каухак ( Eggen и Kauchak, 1994)