

PRINCIPI UČENJA I RAZVOJ LIČNOSTI

Dr. MUJO SLATINA

Uvod

Čula koja čovjek svojim rođenjem posjeduju bivaju oblikovana odgojnim i obrazovnim dobrima koja su izvan tih čula. Ova dobra omogućuju da se dijelom *potvrđuju* a dijelom *razvijaju* čovjekove individualne snage. Njihov i razvoj i potvrđivanje ovisi o prirodi obrazovnog dobra i o prirodi njemu odgovarajuće suštinske snage. Oko ima svoj predmet kao što ga ima uho ili nos, primjerice. Baš ova određenost odnosa između *prirode* predmeta i njoj *odgovarajuće prirode* čovjekove snage čini poseban zbiljski način potvrđivanja jedne od njegovih individualnih snaga. Muzika budi čovjekov muzikalni smisao, kao što i ljepota oblika godi oku. S druge strane, pak, za nemuzikalno uho i najljepša muzika nema nikakvog smisla. Ili, oko koje nema mineraloškog smisla ne može vidjeti specifičnu prirodu i ljepotu nekog minerala. Tek pomoću odgojnih i obrazovnih dobara razvijamo bogatstvo subjektivne *ljudske* osjetilnosti, muzikalno uho, oko za ljepotu oblika, nos za raspoznavanje najraznovrsnijih mirisa itd. Pas, recimo, ima izvanredan njuh, ali nije u stanju lučiti mirise. Oštrina vida nije ono što odvaja ljudsko oko od oka orla. Odgojno-obrazovna djelatnost čini čovjekova osjetila ljudskim osjetilima. Dakako, mi pomoću ove djelatnosti ne razvijamo samo naših pet osjetila. Pomoću obrazovnih dobara mi razvijamo i tzv. *duhovna*, praktička osjetila (želja, moralnost, volja, ljubav, interesovanja, mašta itd.). Stoga su *osjetila* odgojenog i obrazovanog čovjeka drugačija od osjetila ne-odgo-

jenog i ne-obrazovanog čovjeka.¹ Prema tome, odgoj i obrazovanje omogućuju da se čovjek može potvrđivati u svim svojim odnosima sa svijetom - u gledanju, slušanju, mirisanju, kušanju, osjećanju, mišljenju, htijenju, voljenju itd. Ova ljudska djelatnost prva je pretpostavka potvrđivanja i razvijanja svih snaga čovjekove individualnosti, kako u teorijskom tako i u praktičkom smislu. Ko želi uživati u muzici ili umjetnosti taj mora biti muzički i umjetnički obrazovan čovjek.

Nema razvoja ličnosti bez učenja i podučavanja. Zato ćemo ovdje iznijeti neke principe učenja koje odgajatelj treba poznavati.

Principi učenja i razvoj ličnosti

Principi učenja se mogu vezivati za čovjekovu bezbjednost i sigurnost (rano učenje) i za rast i razvoj ličnosti (Maslow, 1989.). Prvi principi omogućuju da dijete/čovjek dostigne potrebni stupanj sigurnosti i povjerenja u odgajatelje i sredinu. Ovi principi su u prisnijoj vezi s tzv. "nižim potrebama" i njima se omogućuje da dijete uspješno prođe kroz prvu ili prve faze svoga rasta i razvoja kako bi se oslobodilo stalne potrebe za zaštitom i s interesiranjem žudno ulazilo u proces nastajanja samosvojne, originalne i aktivne ličnosti. Ukoliko dijete uspješno ne prođe kroz tu fazu, ono raste kao nespokojno i osjetljivo biće koje će uvijek biti opterećeno zadovoljavanjem svojih neposrednih nagona. Ovi principi nisu isključivo homeostatičkog ili redukcionističkog karaktera. Oni prelaze "sig-

Prilog 1

Zagonetka utiskivanja

“Tek izležena divlja guska reagira “pozdravom”, a nešto kasnije i trčanjem za svakim objektom koji ritmičkim glasovima srednje jačine odgovara na njezino “pištanje zbog napuštenosti”, i koji se pritom giba. Ako se to više puta zbilo s čovjekom, onda ju je poslije nemoguće navesti da isto tako reagira na neki drugi objekt, barem ne da reagira s približno istim intenzitetom.

Neopozivost te fiksacije okarakterizirana je utiskivanjem. Zagonetnije je to što se reakcija guščice da slijedi - najprije povezuje s osobinama a ne s individualnošću objekta. Guščica kod koje je došlo do “utiskivanja na čovjeka”, ne može svoju reakciju da slijedi prebaciti s jednog njegovatelja na drugog, a da ta reakcija ne izgubi na intenzitetu, dok mala guska, koja se normalno izlegla kod svojih roditelja, prvog dana još se može preseliti iz jedne obitelji u drugu.

Uz to se zbiva proces učenja druge vrste, koji nije ireverzibilan i odgovara navici. Ako je guščica provela dva dana kod iste guščje obitelji, ili kod istog njegovatelja, onda ona objekt svoga dječjeg načina ponašanja prepoznaje kao individuu - nešto prije po glasu nego po crtama lica - pa odsad njezine djetinje reakcije, slijeđenje i pozdravljanje, može pobuditi još samo taj objekt. PPM svih dječjih načina ponašanja udružuje nezamislivo kompleksno i selektivno opažanje oblika, koje je isto kao i ono posredstvom kojega mi ljudi jedni

druge prepoznavamo. Poznato je da je za naše prepoznavanje neke osobe osim glasa prije svega važna konfiguracija očiju i nosa: samo malo odstupanje pomoću prekrivanja maskom onemogućuje prepoznavanje. Guske ne mogu utvrditi identitet nekog pripadnika vrste ako pri spavanju sakrije prednji dio glave u perje, ili ako pri ronjenju zabije glavu u vodu. Budući da su prepoznatljiva obilježja koncentrirana na lice jedinke, male guske već nakon nekoliko dana po licu prepoznaju ljudsku njegovateljicu i ne daju se zavesti promjenom haljine.

Navikavanje na roditeljski identitet kod guščica se, kako je dokazano, zbiva bez sudjelovanja podražaja koji mogu nešto udresirati ili razdresirati. Ako se dogodi da guščica ode iz gnijezda i izgubi se od svojih roditelja, trčat će naokolo tražeći ih i pokušavajući da se priključi drugom paru gusaka, koji za sobom vodi mladunčad. Ukoliko je od izlaska iz gnijezda prošlo nekoliko dana, guščji par već osobno poznaje vlastitu djecu pa će tuđinca protjerati, pri čemu će ga ugristi, ponešto suzdržano no ipak dovoljno jako da izazove bolno gakanje. Ako guščić ponovo pronade svoje roditelje, pokazat će se da ta loša iskustva nisu razvila razdresirajuće djelovanje, koje bi ga sačuvalo od toga da ne ponovi svoju pogrešku. Baš naprotiv, čini se kao da i kratko trčkanje za “pogrešnim” roditeljima može izbrisati sliku pravih. Umjesto da se nakon loših iskustava čvršće pripije uza svoje roditelje, takvi guščići su skloni da svoje pogreške više puta ponove”.

Konrad Lorenz, *Temelji etologije*, “Globus”
Zagreb, 1986:302/4.

urnosni stupanj homeostaze« i ne dadu se objasniti “redukcijom nagona«, kao što se na ovaj način ne dade ni pojmiti “naša želja da stječemo znanja radi znanja, da stvaramo lijepa i korisna djela, da dajemo i primamo ljubav, jer ljubav obuhvata sve vidove odgovornosti i napora. Niti se osjećanje dužnosti može logično svesti na psihologiju nagona”. (Olport, 1991:70). Nagoni su motivacijski faktori koji važe kroz čitav život. Njih Klineberg naziva “apsolutno pouzdanim motivima« jer ih imaju svi ljudi i postoje u svim kulturama. Svaka ozbiljna teorija odgoja mora nagone uzeti za svoju *polaznu tačku*.

Rano učenje

Ne možemo biti sigurni da li se rano učenje po svojim specifičnostima može izdvojiti u poseban oblik učenja.² Kao što samo ime kaže, rano učenje se ne određuje principima, operacijama ili mehanizmima učenja nego vremenom u kome se odigrava. Njegove specifičnosti, dakle, ne izvode se iz same prirode učenja. Okolnosti u kojima se ono odvija, rani period života, daje mu neke specifičnosti. Te specifičnosti mogu se, prije svega, izraziti terminima “trajnost” i “djeli-mična univerzalnost«. Ove specifičnosti prije svega su izraz nekih zanimljivih principa učenja. Rano učenje posebno karakteriziraju princip

utiskivanja i bilježenja tragova i princip vezivanja i zadovoljstva.

Utiskivanje ili urezivanje

Veoma zanimljiv, skoro čudesan fenomen ranog iskustva/učenja je **utiskivanje**. Utiskivanje je otkriveno kod nekih vrsta ptica. Ovaj fenomen je posebno izrazit kod divlje guske. Malo gušče, čim se izleže, pristaje za svojom majkom. Ukoliko gušče prije svoje majke ugleda ljudsko biće ili neki drugi pokretni predmet ono će njih pratiti, a ne svoju majku (*vidi Prilog 1*).

Naučna istraživanja pokazuju da se utiskivanje očituje u vezivanju urođene reakcije praćenja za neki objekt. "Reakcija praćenja je urođena reakcija, ali izbor objekta koji će se pratiti je naučen u prvim danima života." (Radonjić, 1992:133) Naime, princip utiskivanja govori o nastanku načina ponašanja koji je povezan sa nekom podražajnom situacijom a koji nastaje bez potkrepljenja. Za utiskivanje se ne može reći da je uvjetna reakcija u običnom smislu riječi, tj. reakcija koja se javlja pomoću potkrepljenja. Kod ovog učenja nema pokušaja i pogrešaka, nema nagrađivanja ili kažnjavanja. Pravovremeno **izlaganje** dražima je sve što je potrebno za ovo učenje. Utiskivanje "počiva na čistoj asocijativnosti, pa je po tome srodno uvjetnom refleksu". (Lorenz, 1986:307) Međutim, utiskivanje se bitno **razlikuje** od učenja koje je uvjetovano potkrepljenjem. Autori koji vide značaj potkrepljenja u ranom učenju više nude nategnute konstrukcije nego li što objašnjavaju princip utiskivanja. Oni su primorani da samo spekuliraju o potkrepljenju jer utiskivanje i urezivanje tragova u nervni sistem nisu povezani s potkrepljenjem. Zašto? Princip utiskivanja je povezan sa onim što je programirano u genomu, a ne sa potkrepljenjem. Međutim, utiskivanje ima jednu zajedničku karakteristiku sa reakcijom izbjegavanja koja je nastala traumom. "Svojstvo koje je zajedničko njemu i reakciji izbjegavanja uvjetovanoj traumom zove se *neopozivost*." (Lorenz, 1986:307) Iz utiskivanja, dakle, niče *neopozivo povezivanje* neke urođene reakcije sa adekvatnim objektom. Zato je utiskivanje, koje ne prati nikakvo potkrepljenje, snažnije od procesâ učenja koji se odigravaju putem najjačeg potkrepljenja koje je uopće moguće zamisliti.

Mnoga i vrlo ozbiljno provedena istraživanja iz etologije pokazuju da utiskivanje ima

teleonomnu funkciju koja se sastoji u tome da se određeni način ponašanja *fiksira* na adekvatni objekt. Ova teleonomna funkcija počiva na **prirođenom pobuđivačkom mehanizmu** (PPM) ili možda na nekom "ugrađenom **naučitelju**" (innate schoolmarm) koji čine da utiskivanje bude **ireverzibilan** proces i da slični navici. Na osnovu ovih istraživanja može se pretpostaviti da se i kod čovjeka odigrava neki proces utiskivanja i urezivanja. "Možemo pretpostaviti da se majka novorođenog djeteta kao i druga obilježja njegove sredine tako utiskuju da dijete rano počinje da ih 'identificira' sa majkom i počinje da smatra svoju prisnu sredinu kao siguran i poželjan okvir života. Moguće je također da u nekim 'kritičkim fazama' dijete postaje prijemčivo za nove oblike utiskivanja." (Olport, 1991:71) Nema sumnje, nervno tkivo je sposobno da zadrži nekim tragove prvobitnog iskustva bez ikakvog potkrepljenja. Utiskivanje je **prvi i osnovni princip učenja** koji, u nekom smislu, ostavlja nervne tragove. Procesom utiskivanja može se stvarati bogata zaliha sadržaja koji se mogu organizirati u iskustvene sisteme. Proces kojim se utisci apsorbiraju u postojeće sisteme iskustva Olport naziva *asimilacijom*.

U prirodnim uvjetima utiskivanje ide brže i njegovi učinci su trajniji. To je otuda što u prirodnim uvjetima normalno funkcioniraju različiti činiooci. Tako, primjerice, kod životinja postoji *auditivna stimulacija* mladih dok su još u jajetu, od majke koja leži na njima. Čak neki psiholozi ovu stimulaciju smatraju **auditivnom interakcijom** (Radonjić, 1992:138). Kod ove stimulacije Hes je otkrio dvije zanimljivosti. Svaka majka na svoj specifičan način vokalizira glasove. Dakle, njeni mladi dok su još u jajetu dobivaju signalizacije koje se *razlikuju* od signalizacija drugih majki iste vrste ptica. Posebno je izrazita i naglašena vokalna aktivnost majke u vrijeme pred samo izlijeganje pilića iz jajeta i u momentima napuštanja gnijezda. Ovo je druga interesantna pojava. Zato Hes govori "o **auditivnom utiskivanju**, i to o **specifičnom** auditivnom utiskivanju na vlastitu majku, pošto je njena vokalizacija specifična i razlikuje se od glasova drugih ženki u bližoj ili daljoj okolini".³ Izgleda da ovaj način utiskivanja olakšava kasnije vizuelno utiskivanje. Imamo puno istraživačkih podataka koji nam govore o presudnoj ulozi ranog učenja na razvoj ljudske individue.⁴ Neki istraživači su pokušali da otkriju utiskivanje kod djece na sasvim ranom uzrastu. Po Salkovom mišljenju kod djece se utiskivanje

Prilog 2

Utiskivanje u prenatalnom periodu

“Salk (Salk) je mislio da se utiskivanje može odigrati čak u prenatalnom periodu života. Istaknuta draž u to vrijeme je kucanje majčinog srca. Salk je izveo dva ispitivanja da tu ideju provjeri. Njegove mjere utiskivanja bile su čudne na prvi pogled. U jednom istraživanju kao mjeru utiskivanja uzeo je napredovanje u težini. Eksperimentalna grupa beba (102 bebe) u prva četiri dana života slušala je zvučnu imitaciju srčanog rada ‘lub dub’. Kontrolna grupa nije slušala te zvučne draži. Eksperimentalna grupa je više dobivala u težini nego kontrolna. Logika ovog postupka je sljedeća. Ukoliko je postojalo utiskivanje na otkucanje majčinog srca ova posljednja draž vjerojatno dovodi do smanjenja uznemirenosti i anksioznosti kod beba, te one više jedu i bolje napreduju.

U drugom ispitivanju Salk (1966.) je ispitivao utjecaj zvučne draži ‘lub- dub’ na brzinu uspavlivanja kod djece 16-37 mjeseci. Logika opita je slična kao i malopredašnjem. Ako postoji utiskivanje na pulsacije srca, zvučna imitacija srčanih udara izazvat će relaksaciju i smanjenje anksioznosti, što omogućuje brže uspavlivanje djece. Salk je u ovom ispitivanju imao tri eksperimentalne grupe. Jedna je slušala zvuke ‘lub- dub’, druga samo neparno “dub”, treća dječje uspavanke. Najbolji rezultati postignuti su u prvoj grupi. Očekivanja Salka su potvrđena. Ideja o postojanju utiskivanja kod ljudskih beba dobila je na snazi, ali prije konačnog usvajanja ove ideje treba sačekati kontrolne eksperimente i brojna druga istraživanja.

Dr. Slavoljub Radonjić, *Psihologija učenja*,
Knjiga prva, Zavod za udžbenike i nastavna
sredstva, Beograd, 1992., str. 147.

može odigrati čak u prenatalnom periodu života (*vidi prilog 2*).

Utiskivanje je “posebna vrsta procesa učenja koja u mnogim slučajevima proizvodi reakcije visoke selektivnosti na krajnje složene podražajne konfiguracije”. (Lorenz, 1986:194) Ili, kako kaže Radonjić, ono je “oblik ranog učenja, veoma specifičan i upečatljiv oblik učenja” kojeg karakterizira:

- a) **vezivanje** urođene reakcije za adekvatni objekt,
- b) zbiva se u kratkom vremenskom intervalu - **kritičnom periodu**,
- c) odigrava se **vrlo brzo** i po principu **sve ili ništa** i,
- d) rezultati utiskivanja su **permanentni**.⁵

Princip utiskivanja i urezivanja omogućuje da se određen način ponašanja fiksira, ureže, utisne u nervni sistem mladih. Princip utiskivanja ukazuje da slika majke ili nekog drugog objekta ostaje trajno fiksirana. Kod životinja se utiskivanje odigrava u kratkom kritičnom periodu. Kod nekih ptica utiskivanje se odvija u prvih tridesetak časova života. Kod životinja proces utiskivanja traje kraće, zato je intenzivniji i očitiji nego kod čovjeka. O kratkoći vremena utiskivanja valja suditi po analogiji, tj. uspoređujući životni vijek ptice sa životnim vijekom čovjeka. Kako životinje imaju svoju

opću prirodu, a čovjek svoju, to je opravdano ustvrditi da se proces utiskivanja kod životinja razlikuje od procesa utiskivanja kod čovjeka. Međutim, i kada se radi o čovjeku “slobodno se može pretpostaviti da ono što uopće čini utisak na nervno tkivo nije nikada potpuno izgubljeno”. (Olport, 1991:71) U etnopedagogiji se kaže: “On je to duboko urezao u svoju svijest.”

Veoma je teško objasniti početak i završetak kritičkog perioda. Koliko zapravo traje kritički period kod čovjeka? Neki znanstvenici, kao recimo Hes, smatra da je pojava kritičkog perioda utiskivanja rezultat spontanog organskog sazrijevanja. Nakon sazrijevanja, smatra ovaj znanstvenik, slijedi manifestiranje urođene tendencije praćenja. Teže je objasniti završetak kritičkog perioda.

Za razvoj ljudske jedinke proces utiskivanja i urezivanja je izuzetno važan jer se njime stvaraju neke **afektivne** veze, koje se manifestiraju u kasnijem ponašanju ličnosti. U ovo nas lijepo uvjerava postojanje emocionalne inteligencije (EQ). Naime, dijete od najranijih dana dobiva emocionalne “lekcije” kojima se, nema sumnje, utiskuju, urezuju i ugrađuju veoma različita osjećanja u odnosu na okolinu (*vidi prilog 3*). Ove lekcije počinju i prije rođenja djeteta i nastavljaju se u prvim godinama dječijeg života.

“Za ovo vrijeme, teži oblici stresa mogu izazvati oštećenja centra za učenje u mozgu (i tako postanu pogubni po intelekt).”⁶ Kasnije se na ova utiskivanja i urezivanja nadovezuju drugi emocionalni oblici učenja.

Utiskivanje i urezivanje imaju određeni **adaptivni** značaj i smisao. Tako, primjerice, kod ptica prvih dana dominira instinkt praćenja a kasnije instinkt straha. Reakcija straha, po Hesovom mišljenju, onemogućuje približavanje nepoznatim objektima i time se *onemogućuje* proces novog utiskivanja. Nešto slično se odigrava i kod čovjeka. Strah se odnosi na nepoznati a ne na utisnuti objekt. “Utisnutih objekata mladi organizam se ne boji. Ali, staro utiskivanje sprečava svako novo utiskivanje, svako novo praćenje i vezivanje. Tako se gasi period utiskivanja, a već utisnute reakcije ostaju jedine stvorene i otud permanentne.” (Radonjić, 1992:142)

Najzad da kažemo da fenomen utiskivanja lijepo pokazuje *postojanje* interakcije, međuzavisnosti između biološkog naslijeđa i iskustva. Utiskivanje je prvi fenomen u kome je ta interakcija jasno sagledana. Ono je samo jedan primjer biološke uvjetovanosti učenja. Izgleda da je svako učenje koje je biološki “pripremljeno”, a ne samo utiskivanje, brzo i da ima trajne posljedice. Ta biološka uvjetovanost učenja je najizrazitija u ranim, ali je srećemo i u kasnijim uzrastima.

Vezivanje i zadovoljstvo

Fenomen ranog iskustva nije samo utiskivanje. **Vezivanje** je također fenomen ranog učenja i slična pojava utiskivanju. Vezivanje je emocionalna privrženost nekom licu, predmetu ili potreba velikog oslanjanja na to lice radi zadovoljenja emocionalnih potreba. U normalnim uvjetima to je obično majka. Ali to može biti funkcionalna konekcija (veza) jednog odgovora na jednu draž. Živo se sjećam moje kćerke, kada je imala 2 godine i dva-tri mjeseca, koja je uporno i plačno ponavljala: “Hoću kući!”, “Idemo kući!”. Naime, ona je zahtijevala da se vrati u stari stan u kojem je proboravila nešto više od dvije godine prije preseljenja u novi stan. Ona nije prestajala da protestira, da se ljuti, da plaćom i drugim reakcijama pobune traži da se odmah vrati u stari stan. Naprosto, nije prestajala ponavljati: “Hoću kući!”, “Idemo kući!”. To njeno uporno traženje nestalo je onog momenta kada je iz starog stana, u njenu sobu, prenijet ćilim koji je za nju značio i njenu kuću.

Prilog 3

Emocionalne “lekcije” ili utiskivanje emocija

“Zamislimo bebu od dva mjeseca koja se probudila u tri sata ujutru i počela da plače. Majka dolazi i sljedećih pola sata beba zadovoljno sisa u majčinom zagrljaju, dok je majka s ljubavlju gleda i drago joj je što je s njom makar i usred noći. Beba, sretna zbog majčinske ljubavi, ponovo tone u san.

Sada zamislimo drugu bebu od dva mjeseca koja se također probudila plaćući u sitne sate i nailazi na napetu i nervoznu majku, koja je upravo zaspala prije jednog sata poslije prepirke s mužem. Istog trenutka kada je majka naglo uzima u ruke, beba počinje da biva napeta, dok joj majka govori: ‘Samo ušuti - ne mogu i to još da podnesem! Dođi, hajde i s tim da završimo.’ Dok beba sisa, majka bezizražajno zuri ispred sebe, ne gleda u bebu, prisjećajući se svade s mužem. I što više o tome razmišlja, postaje sve više uznemirena. Beba koja osjeća njenu napetost, grči se, izvija i prestaje da sisa. ‘Da li je to sve što si htjela’, kaže majka. ‘Onda nemoj da jedeš’. Ponovo je naglo vraća u kolijevku i brzo izlazi, ostavljajući bebu da plače dok izmurena ne zaspi.”

Daniel Goleman, *Emocionalna inteligencija*, “Geopoetika”, Beograd, 1998. str.184.

Kad je ugledala ćilim u svojoj novoj sobi ne samo da se smirila nego je primjetno bila zadovoljna i radosna. Ovo vezivanje za ćilim zorno ilustrira kako dijete, u nekim “kritičkim fazama”, postaje prijemčivo za različite oblike utiskivanja i vezivanja bez obzira što se samom predmetu utiskivanja ili vezivanja nije učilo.

Neki naučnici su razloge vezivanja za majku ili druge osobe vidjeli u činjenici da im te osobe omogućuju zadovoljstva i zadovoljenje njihovih potreba. Svakako da ovdje ima istine. Međutim novija istraživanja potvrđuju da se uzroci ovog vezivanja nalaze u činjenici da je dječija socijalnost genetski programirana. Naime čovjek/dijete biološki je već društveno biće. Naime, u “ljudsku prirodu” je **ugrađen impuls** kontakta djeteta sa majkom/drugima. Taj impuls podstiče i upućuje na kontakt i teži da ga održava. Može se reći da je taj impuls neka vrsta posebnog

osjećaja čovjeka prema čovjeku, naročito majke prema djetetu, a ne prema nekim drugim dražima. Taj impuls ima status *hipotetskog konstrukta*. Lično prihvaćam Bolbijevo shvaćanje vezivanja "kao sistema ponašanja kojim ne upravljaju afektivni i motivacioni činioci". Kasnije iz ovog impulsa niču motivi, želje, ljubav. Vezivanje djeteta za majku zasigurno nije sekundarnog karaktera, ili nije *samo* sekundarnog karaktera. Ovu vezu traže i potrebuju i majka i dijete. Ova potreba vezivanja ima snagu **nadahnuća** o kojem se govori u Objavi.⁷ Sa vezivanjem za druge osobe stvari mogu i drugačije stajati. Upravo zbog ovakve prirode vezivanja djeteta za majku i obrnuto psiholog Luis Berger vidi da je ovo vezivanje "jedan je od najjačih instinkta". Bolbi, pak, smatra da je "dječiji prvi odnos sa drugim ljudskim bićem kamen temeljac njegove ličnosti". "Dijete je socijalno biće koje je **urođeno nastrojeno** da snažno i na specifičan način reagira na draži koje potječu od čovjeka, na draži kao što su zvuk govora, vizuelni izgled lica, dodir, nošenje u rukama itd." (Radonjić, S., 1992:203)

Reakcije djeteta kao što su plač, smijeh, pružanje ruku i igranje nožicama, sisanje i grljenje, praćenje pogledom itd. *drže* majku uz dijete. Baš ta "blizina" majke, smatra Bolbi, omogućuje odvijanje procesa vezivanja. Ovaj repertoar ponašanja djeteta koje majku drži na određenom rastojanju vođen je spomenutim impulsom, nadahnutim osjećajem i potrebom čovjeka za čovjekom. Ukoliko se ovaj čitav repertoar potrebe za ljudskim kontaktom pravovremeno ne iskoristi dolazi do njegove nepopravljive atrofije (*vidi prilog 4*).

Postoje dvije faze u razvoju vezivanja.⁸ Početna faza imenuje se kao **indiskriminativna faza** socijalnog vezivanja. U ovoj fazi djeca u socijalnom kontaktu ne biraju osobu. Ona uspostavljaju kontakt sa bilo kojom osobom. To se javlja na uzrastu između pet i osam nedjelja. Ponašanje vezivanja u nediskriminativnoj fazi **ne treba** objašnjavati principima učenja: to ponašanje je izvorno biološki određeno. Postoji instinktivna tendencija da mladi traže blizinu majke ili drugih odraslih jedinki svoje vrste. Ova faza je izraz urođenih tendencija. Između 6 i 12 mjeseci starosti kod djece se javlja vezivanje za jednu određenu osobu. Kasnije se ovom pridružuju, dodaju neki novi principi učenja.

S procesom utiskivanja i vezivanja "formalno je srodno, a preko prijelaza i povezan princip učenja kojeg imenujemo kao **navikavanje**".

Prilog 4

Nepopravljiva atrofija

"Proces učenja koji načine ponašanja u dojenčeta povezuje s određenom osobom, jest neophodna pretpostavka za nastajanje onih vrsta spona, koje ljudska bića povezuju u ljubavi i prijateljstvu. Kao i većina drugih sistema ponašanja, tako i ljudski kontakti lahko podliježu nepopravljivoj atrofiji, ako nisu upotrijebljeni u vrijeme kritičke faze svog prvog stupanja-u-funkciju, ili su čak ometeni u svojoj funkciji. Nekadašnja rutinska izmjena personala u bolnicama i ustanovama za zbrinjavanje djece imala je loše posljedice, tj. prva povezanost, koju je dijete počelo razvijati s određenom osobom, uvijek je iznova bila kidana. To je dovelo do teških smetnji, od kojih je najvažnija ta što je sposobnost za oblikovanje osobnih međuljudskih odnosa podlijegala pravoj atrofiji. Tako nastaju kompleksi simptoma koji slični simptomima shizofrenog autizma, pa se često s njima zamjenjuju".

Konrad Lorenz, *Temelji etologije*,
"Globus" Zagreb, 1986: 302/4.

Navikavanje ili habituacija

Učenje ima razvojnu i adaptivnu funkciju. Da bi se čovjekov život što više olakšao neophodno je u njemu razviti određene navike. Navike su relativno fiksirane, dosljedne, lahke i skoro automatizirane tendencije ponašanja. One se obrazuju/formiraju više puta ponavljanim izvođenjem i vježbanjem određenih operacija, radnji i oblika ponašanja. Taj proces nazivamo **navikavanjem ili habituacijom**. Ustvari navikavanje je jedan od jednostavnih oblika učenja. Njime se postepeno stječe jedan način ponašanja. Ovo učenje daje relativno trajnu promjenu ponašanja. Izraz navika se proteže na mnoge akte. Tako se recimo govori i o *navici mišljenja*. Uopćena navika je *crta* ličnosti.

Samo određeni podražaji podliježu procesu navikavanja. Postoje procesi navikavanja koji su povezani i sa složenim opažanjem. Oni su povezani s vrlo kompleksnim učincima središnjeg živčanog sistema i ne mogu se, dakle, odigravati u osjetilnom organu. S fiziološkog aspekta to je krajnje zamršen i zagonetan proces. Proces

navikavanja stapa se s vrlo složenim učinkom opažanja oblika. Tako se formira crta. Mi ne znamo kako se to zbiva, ali znamo za mnoge primjere takvog zbivanja. Ono što kod djece zovemo otvorenost, spremnost za komunikaciju isto je što i aferentno gušenje podražaja koji izazivaju izbjegavanje komunikacije ili otklanjanju stid djeteta da stupi u razgovor sa nepoznatom osobom. Navikavanje kao proces počinje od navikavanja na podražaj. Samo određeni podražaji mogu pokrenuti određeni način ponašanja.

Od djetinjstva se promiču procesi navikavanja. Oni se odvijaju i u porodici i u školi. Često bez znanja i nesvjesno navikavamo se na čistoću, urednost, hranu, poslušnost, na pravila zajedničkog života ali i na način mišljenja, na stavove, norme, vrijednosne sudove i predrasude. Mnogo toga što se uči u školi daje se podvesti pod pojam "navika". Poštivanje školskog kućnog reda, redovito i brižljivo ispunjavanje školskih i domaćih zadaća itd. u funkciji su formiranja određenih navika. Mnoge *aktivnosti učenja* nemaju ili ne moraju imati veze s nastavnim predmetom. Kada se aktivnosti učenja odvijaju kao navikavanje i uvježbavanje tada je riječ o prilagođavanju zadanim normama i pravilima.

Bez obzira što nije teško upozoriti na opasnost od nekritičnosti, princip navikavanja ne gubi svoju pedagošku i odgojnu vrijednost. Ta opasnost bila bi realna ukoliko bi se učenje reduciralo na ovaj princip i ukoliko se ne bi navikavanje dopunjavalo sistematskim, intencionalnim oblicima učenja.

Uvjetovanje

Čini se uputnim da na samom početku damo jedan svakodnevni model učenja djeteta u prvoj godini njegova života, koji nije baš jednostavan kao što u prvi mah izgleda. Majka želi naučiti svoju bebu da joj pruža ruke kad joj se približava, kad je želi podići iz ležećeg ili sjedećeg položaja. Približavajući se svojoj bebi majka izgovara: "Daj bijele (ruke)!". Na ove izgovorene riječi dijete može različito reagirati (smješka se, guče, bacaka se nogama, izvodi odgovarajuće pokrete rukama, mršti se, ljuti ili počinje da plače ako majka odugovlači da ga uzme u svoje naručje. Sve ove reakcije djeteta su odgovori, ali oni nisu "tačni" odgovori. Spomenute reakcije su odgovori zato što svako učenje uključuje posredovanje centralnog nervnog sistema kao i prethodno naučene

odgovore. Ali refleksni i prethodno naučeni odgovori ne dovode, ili nužno ne dovode do uspjeha. Zato majka nije zadovoljna sa pruženim odgovorima. Ona želi da joj dijete odmah pruži obje ruke, tj. da dijete dà tačan odgovor na draž "Daj mami ručice." Kad traži dječije ručice majka može istodobno jednostavno uzeti dijete za ručice (*pasivno* "uvjetovanje") ali može, na određen način, nagraditi "tačan odgovor" (pružanje ručica neposredno može biti praćeno nekom od ovih draži: uzimanjem djeteta u naručje, previjanjem, hranjenjem, milovanjem, ljubljenjem itd.). S prvim pojavljivanjem tačnog odgovora učenje nije učenje završeno. Sljedeći pokušaj majke obično izaziva "pogrešne" odgovore. Broj ovih odgovora smanjivat će se ukoliko majka redovito neposredno nagrađuje tačan odgovor svoga djeteta. Nije ovdje neophodno posebno isticati da nagrađivanje "pogrešnih" ometa pojavu "tačnih" odgovora.

Iz ovog primjera nije teško zapaziti dva "tipa" učenja: *učenje putem pokušaja i pogrešaka i uvjetovanjem*. Također, nije teško zaključiti da je uvjetovanje uspješnije u dolaženju do tačnog odgovora, ali i to da se učenje putem pokušaja i pogrešaka nužno javlja. A u čemu je suština uvjetovanja?

Suština uvjetovanja je u tome da se uz jednu daje još jedna draž, za koju znamo da redovito i neizostavno izaziva željeni odgovor. Znači: draž "Daj mami ručice" valja da bude praćena brзом nagradom (potkrepljenjem) koja izaziva tačan odgovor (pružanje ručica). Dakako, neophodno je da ovo detaljnije obrazložimo.

Svojevremeno je Thorhdike definirao tzv. princip asocijativnog pomjerenja. Suština ovog principa sastoji se u sljedećem: ukoliko se simultano daju dvije draži, vremenom će jedna od njih početi da zamjenjuje drugu u izazivanju odgovora koji važi za tu drugu draž.¹⁰ Uvjetovanje je, vjerovao je Thorhdike, specifičan slučaj ovog principa.

U poznatoj etnopedagoškoj izreci "Koga su zmije ujedale, taj se gušterova plaši" nalazimo sažet princip uvjetovanja. U literaturi i rječnicima se kaže da uvjetovanje čini kompleks organizmičkih procesa u kome se daju dvije draži vremenski ubrzo jedna za drugom. Jedna od njih ima refleksnu ili ranije stečenu vezu za nekim odgovorom, dok druga nije **adekvatna draž** za odgovor koji je u pitanju. Poslije ovako sparenog davanja ovih dviju draži, obično mnogo puta ponovljenih, druga draž stječe

potencijalnost da izazove odgovor veoma sličan odgovoru koji je izazvala ona druga draž. Prva spomenuta draž zove se bezuvjetno, druga je uvjetna draž. Prvobitni odgovor je bezuvjetno odgovor, novostečni odgovor je uvjetni odgovor (*vidi prilog 5*).

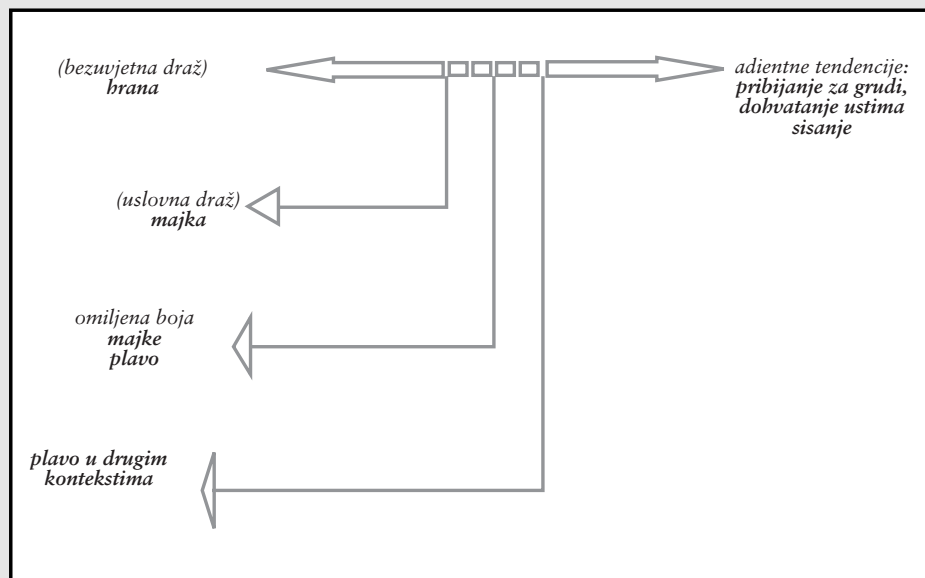
Princip uvjetovanje najlakše i najbolje se primjenjuje na životinjama i maloj djeci. "Kod odraslih se otežava objašnjenje jer oni odabiraju, izbjegavaju ili pomažu proces uvjetovanja prema nekim željama i drže se drugih, možda suprotnih principa učenja. Niko nije ostavljen na milost i nemilost čitavom mnoštvu mogućih draži koje bi teorijski mogle uvjetovati jedan nagoni odgovor." (Olport, 1991:72/3.)

Reintegracija je osobina koju valja posebno spomenuti kad je riječ o uvjetovanju. Naime, neki mali dio prvobitnog iskustva može reaktivirati cjelokupno prvobitno iskustvo. Fotografija prijatelja može izazvati svaki oblik sjećanja i sentimentata. Miris nekog cvijeća može nam oživiti čitavo poglavlje našeg djetinjstva. Student koledža koji se daleko od svog doma ponaša kao zreo čovjek, u prisustvu svojih roditelja se osjeća nelagodno, jer su oni dio njegova djetinjstva i u njihovom prisustvu se osjeća prinuđen da se vrati u svoju mladalačku ulogu. Ovdje je, primjećujemo, naglašen odnos dio - cjelina, dok se u prostom uvjetovanju ta veza vidi kao odnos stimulus-stimulus. Ali osnovni princip je isti." (Olport, 1991:73.)

Prilog 5

Razvoj ukusa kroz uvjetovanje

S-R teorija učenja objašnjava princip uvjetovanja kao *nagon + uvjetovanje = ličnost*. Ali uvjetovanje je samo jedan princip učenja a nikako učenje uopće. Primjer djelovanja nagona i uvjetovanja Olport je prikazao plastično na sljedeći način: (slika 2) "Pretpostavimo da neka žena ukrašava svoju sobu plavom bojom, da voli plave haljine, da sadi mnogo plavog cvijeća u svojoj bašči. Kod nje prevladuje ljubav za plavo. Historija razvoja u pojmovima uvjetovanja mogla bi se ispričati onako kako je prikazano na ovoj slici



Slika 1

Prvobitno hrana je izazvala reakciju približavanja (adientnu). To je urođen, bezuslovni refleks. Majka je "draž koja se javlja istovremeno sa hranom"; i tako, po zakonu, majka izaziva ponašanje težnje ka nečemu (tj. postiže isti "motorni ishod" kao i hrana). Tokom vremena druge stvari asociirane za majku (naprimjer njena ljubav za plavu boju) podstiče uslovljavanje drugog reda. Majka je sada već mrtva, ali plava boja u bilo kom kontekstu još uvijek izaziva težnju da se "priklonimo" našoj hipotetičnoj gospi. Poneka takva historija uslovljavanja mogla bi se prizvati da objasni ljubav neke odrasle osobe prema slikama, prema izvjesnim pozivima, crkvi, hrani, trkama, ljudima, filozofskim i moralnim doktrinama".

Gordon V. Olport, *Sklop i razvoj ličnosti*, Bugojno, str.72/3.

Princip učenja uvjetovanjem omogućuje da se ponašanja stečena na ovaj način lakše i brže povezuju s ponašanjima koja su uobličena pomoću drugačijih principa učenja. Malo zbunjuje činjenica da se uvjetovanje u eksperimentalnim situacijama pokazuje kao veoma jednostavno učenje, da se jasno razlikuje od drugačijih oblika učenja, a da, s druge strane, po mnogo čemu podsjeća na druge složenije oblike učenja. Ipak, čini se uputnim naglasiti da uvjetovanju odgovara "nesvjesna" razina učenja i da se njime, uglavnom, zaobilaze svjesno odmjeravanje, razumijevanje, namjere i Ja-angažiranosti. Dakle, nedostatak svjesnosti i kontrole pri učenju uvjetovanjem i primjetno smanjena namjera i motivacija u usporedbi sa nekim drugim oblicima učenja je ono što karakterizira princip učenja uvjetovanjem, što ga jasno odvađa od drugih principa učenja.

Uopćavanje draži

Novostečeni odnos između uvjetne draži i uvjetne reakcije koji je uobičen uvjetovanjem može se *generalizirati*. Ponašanje i djece i odraslih je upravljeno prema uopćavanju draži. Teško je zamisliti kako bi nam život izgledao ako bismo morali učiti da se prilagođavamo "svakoj knjizi, svakom cvijetu, hrani, osobi - svakoj mogućoj draži u našem životnom prostoru". Princip uopćavanja je od fundamentalnog značaja za ljudsko ponašanje. Ovaj princip nam pokazuje kako navike nisu vezane samo za situaciju u kojoj su one naučene. "Zamislimo koliko bi vremena trajao proces razvoja kada bismo morali ponovo učiniti odgovore kad god se situacija izmijeni (naročito kad imamo u vidu da se iste situacije nikad ne ponavljaju)! Prilagođenost djeteta odgajateljici u obdaništu ne bi imala nikakve veze sa njegovim ponašanjem u prvom razredu; učenje da se uhvati lopta bačena sa odstojanja od 5 stopa ne bi se prenosilo na hvatanje lopte bačene sa 10 stopa. Na sreću, princip generalizacije *funkcionira* u ponašanju." (Ozgud, 1963:337) Roditelji ne moraju brinuti ukoliko je u porodici njihovo dijete naučilo da kaže: "Ne mogu, hvala lijepo!" ono će ovaj djelić socijalne uglađenosti primjenjivati i u drugim situacijama. Prema tome, uopćavanje ima adaptivnu vrijednost kojom se proširuje "prostor" čovjekovog snalaženja u nepoznatim situacijama. Upravo zato što se uslovna reakcija može izazvati **neovisno** o uvjetnoj draži koja je bila u vrijeme prvobitnog

učenja, uvjetovanje i ima vrijednost. Isto tako adaptivnu vrijednost ima i činjenica što se ograničenim uopćavanjem omogućuje da se draži koje nisu slične prvobitnoj uspješno razlikuju, tj. njime su omogućeni adekvatni odgovori.

Na stupanj uopćavanja naročito utječu sličnost draži, složenost sklopa draži i učestalost prethodnog vježbanja. Istraživanja sugeriraju da je stupanj uopćavanja veći ukoliko su nove draži sličnije prvobitnoj uvjetnoj draži. Ova pojava nazvana je *gradijentom* generalizacije. Također postoje neki dokazi da je uopćavanje šire ukoliko je prvobitna draž složena, tj. ukoliko je složen sklop draži. Stupanj uopćavanja daje se regulirati specifičnim vježbanjima. Ovim vježbanjima formiraju se željene *diferencijacije uvjetne reakcije*. Ukoliko je situacija u kojoj se vježbanje vrši sličnija situaciji u kojoj će se naučeno koristiti utoliko će vježbanje biti uspješnije. Ovo je jedan važan pedagoški princip. "Kurs jezika čiji je cilj da razvije vještinu govora drži se sasvim drugačije nego kurs čiji je cilj učenje gramatike." (Ozgud, 1968:337)

Princip uopćavanja i socijalno komuniciranje u tijesnoj su međusobnoj sprezi. Zahvaljujući komuniciranju moguć je razvoj uopćavanja. S druge strane, bez uopćavanja nema komunikacije. "Jedini način komunikacije bez uopćavanja je gesta koja prethodi govoru".¹¹ Prije dijete razumije govor nego što je kadro da uopćava. Tip uopćavanja određuje tip komunikacije koji je moguć između djeteta i odraslih. Novi tip uopćavanja traži novu komunikaciju. "Kada uopćavanje dostigne određen nivo razvoja, ranija situacija komunikacije sama sebe poništava."¹² Uopćavanje čine fine, nevidljive promjene koje se nagomilavaju i time dolazi do promjena.

Učenje pomoću uspjeha

Ako je igdje biheviorističko istraživanje bilo uspješno to je bilo u području **učenja pomoću uspjeha**. Ovo učenje su bihevioristi zaista valjano proučili. Taj njihov uspjeh je možda i rezultirao iz činjenice što su iz svojih istraživanja isključivali sve što nije potpuno neposredno u vezi s specijalnim principom učenja preko uspjeha. Naime, u programu njihova istraživanja nema procesa učenja koji drugačije funkcioniраju. Oni su isključivali baš sve što nije učenje na uspjehu. Nema nikakve sumnje učenje pomoću uspjeha igra veliku ulogu u učenju i razvoju

čovjekove ličnosti. Otuda se govori o pedagoškom postupku "ugrađivanje uspjeha". Šta je to? Dijete koje pokazuje nesigurnost u rješavanju zadataka, dijete kojeg je strah od neuspjeha, koje je pod pritiskom straha od pogreške valja postepeno voditi do osjećanja sigurnosti. To vođenje podrazumijeva da se djetetu u početku daju zadaci koje ono može sigurno riješiti. Time se u dijete ugrađuje uspjeh i ono postepeno stječe samopouzdanje.

Za učenje pomoću uspjeha vezuje se tzv. princip potkrepljenja. Ovaj princip je bio definiran kao *zakon efekta*. Zakon ili princip efekta odnosi se na činjenicu da se brže uče one reakcije i ponašanja koji su praćeni pozitivnim potkrepljivanjem, a da se sporije uče ili skoro ne uče ukoliko bivaju praćene negativnim potkrepljenjem. Što je prijetnost (zadovoljstvo) ili neprijetnost veća, veće je jačanje ili slabljenje veze između stimulusa i reakcije. Kritičari su odmah ukazali da ovaj zakon/princip treba nazvati zakonom afekta, pošto se odnosi na afektivna stanja prijetnosti i neprijetnosti.

Principom učenja pomoću uspjeha se ukazuje na činjenicu da u početku dijete pobuđuju nagoni, da ono čini razne vrste pokreta, reakcija, vrpoljenja, da proizvodi različite zvukove i glasove. U procesu navikavanja na higijenu i hranu, u procesu učenje/poduka neke od reakcija, radnji i ponašanja bivaju "nagrađeni". Neke reakcije i ponašanja omogućuju djetetu da lakše i brže zadovolji svoje potrebe. Dijete pronalazi pravilne adaptivne radnje i na taj način se "potkrepljuje". Tako dijete nauči koje to njegove reakcije i njegova ponašanja daju najbolje rezultate, od kojih ima najviše koristi, a koje mu to reakcije i ponašanja ne donose koristi. Dijete, primjerice, nauči da učtivo obraćanje i pristojna molba jesu dobra strategija, tj. s njima bolje uspijeva nego sa drskim zahtijevanjem. Ono nauči što mu se isplati, a što ne isplati činiti. Ako od plaća ima koristi ono će plać koristiti kao sredstvo u realiziranju svojih zahtjeva i prohtjeva.

Princip "učenje pomoću uspjeha" oslanja se na sljedeće generalizacije biheviorističkih istraživanja:

1. Dijete uči ili mijenja način svog djelovanja pod utjecajem *posljedica* svoje aktivnosti.
2. Posljedice koje povećavaju vjerovatnost ponavljanja neke aktivnosti zovu se *potkrepljivači*.
3. Što potkrepljenje *neposrednije* slijedi neku željenu aktivnost, to je vjerovatnije da će se

ponašanje koje sadrži takvu aktivnost ponoviti.

4. Što je neko potkrepljenje *češće*, to je vjerovatnije da će dijete ponoviti aktivnost koja je bila praćena tim potkrepljenjem.
5. Odsutnost ili *odgađanje* potkrepljenja nakon neke aktivnosti smanjuje vjerovatnost da će se ta aktivnost ponoviti.
6. *Tekuće* potkrepljenje neke aktivnosti (tj. takvo potkrepljenje koje se ostvaruje ne samo nakon aktivnosti već i u njezinom toku) povećava vrijeme u kojem dijete hoće da se bavi tom aktivnošću.
7. Ponašanje djeteta u toku učenja može se postupno oblikovati pomoću *diferencijalnog* potkrepljenja, tj. nastojanjem da se potkrijepi željeni oblik ponašanja, a sprečavanjem potkrepljenja nepoželjnih oblika ponašanja.
8. Osim što povećava vjerovatnost ponavljanja nekog ponašanja, potkrepljenje povećava i ubrzava aktivnost učenika i njegov interes za učenje. To su tzv. *motivacioni* efekti potkrepljenja.
9. Ponašanje se kod djece može razviti do vrlo *kompleksnih* oblika, time što se najprije formiraju njegovi jednostavni oblici, a zatim kombiniraju u lančani niz.¹³

Iz ovih generalizacija izvedene su sljedeće formule učenja: **učenje = stimulus + reakcija + potkrepljenje**, i (ili) **učenje = stimulus + potkrepljenje + reakcija**. Kao što se vidi bihevioristi usmjeravaju pažnju na vezu između stimulusa (S) i reakcije (R) kao i na karakter potkrepljenja (poticaj na aktivnost) koje prati tu vezu. Princip potkrepljenja objašnjava eferentnu modifikaciju (promjenu radnji). On se može upotrijebiti zajedno sa uvjetovanjem (afarentnom modifikacijom). I na ovaj način se pravi čitav sistem S-R teorije učenja.¹⁴

Iz navedenih generalizacija dadu se, direktno i indirektno, izvesti dodatni principi učenja kao što su princip *učenja razlika*, *učestalost*, *prvenstvo* i *skorašnjost*. Učenje razlika ili diskriminatorno učenje je jedan oblik učenja pomoću uspjeha. Kao što nam samo ime kaže ovim učenjem stavlja se naglasak na proces razlikovanja. Ovaj oblik učenja koristi nagrade za tačne reakcije. Nagrada se daje za posebnu vrstu "reakcije": za uspješno razlikovanje dvije draži. *Učestalost* nam govori da češće stvaranje neke veze omogućuje da veza postane jača. To ne znači da u ovom treba pretjerivati. Etnopedagoško: "I zaigrati i za pas zadjenuti« govori o potrebi tra-

Prilog 6

Naši široki stavovi u učenju mogu da utječu na cjelokupni razvoj ličnosti

“Posmatrajte dva mala djeteta, Harija i Džoa, obojicu na uzrastu od tri godine. Harijevi roditelji su nagli i njihovo ponašanje se ne može predvidjeti. Ponekad ga strogo kažnjavaju, odbacuju od sebe, plaše ga. Drugi put ga obasipaju nježnošću, daju mu poklone i miluju ga po glavi. Hari nikad ne zna na čemu je. Ista radnja koja jedanput donosi nagradu, drugi put donosi kaznu. Njegova jedina briga je da stalno bude na oprezu, da uopće ne vjeruje svojim roditeljima. I da po nekim znacima poznaje da li su dobro ili loše raspoloženi. Čak i kada pokušava da dozna koje specifične radnje mora da izbjegava, nikada ne može da bude sigu-

ran, jer se sa njim tako nedosljedno postupa. Ovakav način učenja djeteta stvara, a u to imamo razloga da vjerujemo, zaplašen pogled na život, pun nepovjerenja i podozrivosti. On, između ostalog, dovodi do etničkih predrasuda, jer “usmjerenost” Harijevog učenja je uglavnom svedena na uopćeno nepovjerenje prema svim ljudima, a naročito prema onima koji su mu nepoznati.

Džo, naprotiv, ima roditelje nježne i potpuno dosljedne u svojim nagrađivanjima i kažnjavanjima. Čak i kad ga kažnjavaju oni mu ne uskraćuju ljubav. On zna, ma kako loše se ponašao, da je prihvaćen. Džo zato raste pun osnovnog povjerenja. On uopćava stvari na osnovu iskustava kod kuće. Tamo ljude smatraju za pristojne i dostojne povjerenja. Kod njega se ne javlja nikakav strah od društva, nikakvo uopćeno neprijateljstvo, nikakva predrasuda”.

Gordon V. Olport, *Sklop i razvoj ličnosti*, 1991:79.

ganja za mjerom. Često ponavljanje tvori dosadu i odbojnost. Dosada ometa učenje i razvoj ličnosti. To znači da i samo vježbanje ne smije preći u monotono i dosadno opetovanje.

Principi o kojima je bilo riječi samo mogu biti polazna tačka i mogu se primjenjivati na učenje životinja i male djece više nego na zrelo ljudsko učenje. Oni odgovaraju “nesvjesnom” nivou učenja. Oni zaobilaze svjesno odmjeravanje, razumijevanje, zaobilaze namjere i angažiranosti ja. Principi kao što su uvjetovanje i potkrepljenje objašnjavaju samo određeno učenje. Njima se ne mogu objasniti bogate promjene kakve stvara iskustvo u razvoju ličnosti. Neke od tih promjena objašnjavaju se pomoću usmjerenosti učenja i uviđanja.

Usmjerenost učenja

Ljudski duh prepun je usmjerenosti. Obimne usmjerenosti u direktnoj su sprezi sa procesom učenja i podučavanja. Učenje ima svoj smjer.¹⁵ Zato odgajatelj taj smjer mora pronaći i na njega ukazati. Tako, primjerice, neki široki stavovi u učenju mogu da utječu na cjelokupan razvoj ličnosti. Povjerenje i nepovjerenje su osnovni stavovi u učenju koji mogu da utjecati na učenje djece i razvoj njihove ličnosti. Mogle bi se identificirati još mnoge usmjerenosti koje ostavljaju ili mogu ostavljati posljedice na učenje i razvoj ličnosti. Imamo dugoročne usmjerenosti i kratkoročne namjere da se uči.

Postoje i mnoge druge usmjerenosti učenja. Ako u djetetu razvijemo negativan stav prema predmetu koji predajemo to negativno utječe na njegov ukupni rad u školi. Dijete ne samo da neće učiti predmet koji predajemo nego će se to odraziti na njegov ukupni razvoj ličnosti. Ukoliko, pak, u djetetu rano razvijemo pozitivan stav prema nekom području čovjekovog života i rada, ukoliko rano primijetimo neku dječiju sklonost i istu odnjegujemo dijete će kroz cio život žudno gutati svako znanje koje je vezano za to područje. U toj oblasti dijete će znanja upijati kao spužva. Dijete tako može biti neosjetljivo za biologiju ali izuzetno osjetljivo za jezik. Pored ovakvih dugoročnih usmjerenosti postoje i kratkoročne namjere učenja i tzv. konkretne mentalne usmjerenosti učenja. Uzmimo jednostavan primjer. Pretpostavimo da želimo riješiti sljedeći aritmetički problem:

$$\begin{array}{r} 23 \text{ ———} \\ 6 \end{array}$$

Ovako postavljen zadatak goni nas na pitanja da li sabirati, oduzimati, množiti ili dijeliti? Da bi uopće mogli riješiti zadatak neophodna je uputa u smislu smjera.

Ovi prosti primjeri pokazuju “presudnu ulogu koju usmjerenost igra čak i u prolaznim mentalnim radnjama”(Olport, 1991:182). Većina pogađalica, primjerice, vezana je sa usmjerenošću (*vidi prilog 7*). Ovakve i slične usmjerenosti određuju ishode učenja i podučavanja.

Mi moramo naučiti mogućnosti za akciju kako bi riješili problem.

Mi nosimo u sebi ove usmjerenosti kao latentne sposobnosti koje su spremne za akciju pod pogodnim uvjetima. Ovu latentnu gotovost Olport naziva **toničnim** aspektom usmjerenosti. Kada je potaknuta, ta usmjerenost vodi, upravlja i daje mogućnosti koje dovode do rješenja problema ili izvršenja jednog čina. Lijep primjer za latentne sposobnosti je i čovjekova prirodna pronicljivost. Kako usmjerenost umnogome određuje proces učenja to potpuno zadatak odgajatelja jeste da omogućuje i tvori te pogodne okolnosti u kojima se usmjerenost javlja i funkcionira. Njegov važan pedagoški zadatak jeste da probudi i pobudi, čuva i razvija čovjekovu prirodnu pronicljivost.

Uviđanje

Učenje putem pokušaja i pogrešaka i učenje uvjetovanjem pokazuju postepeni i nepravilni priraštaj rezultata učenja. Međutim, postoji *učenje odjedanput*. Tako se principom uviđanja upravo ukazuje na iznenadnost kao karakteristiku učenja. Od onog momenta kada se uviđanje dogodilo od tada rezultat učenja postoji kao stalna tekovina. Nakon uviđanja problem se lahko i brzo rješava. U učenju putem pokušaja i pogrešaka rješenje problema slijedi nakon, poslije ispravnog odgovora/ponašanja, dok kod uviđanja rješenje problema prethodi ponašanju koje ga izvodi. Prije nego što se javi rješenje uviđanjem neke problem-situacije obično se javlja traganje, period ispitivanja polja. Prije se, dakle, zapaze ključna mjesta, polazne i odlučne tačke u problemu, zagonetki, teškoći koju treba riješiti. Uviđanje se odnosi na shvaćanje odnosa između objekata.

Identifikacija i učenje po modelu

Ako želimo objasniti razvoj ličnosti Frojd smatra da je identifikacija skoro jedini princip učenja koji nam to omogućuje. "Iako je dobar dio onoga što činimo, mislimo, kazujemo i osjećamo pod utjecajem identifikacije, ne možemo pridati onoliku važnost ovom faktoru koliko to čini Frojd." (Olport, 1992:81) Ovaj princip učenja djeluje na jedan vrlo suptilan način. Ego-ideali posebno omogućuju identifikaciju. Pod njegovom usmjerenošću odvija se snažan proces imitiranja.

Prilog 7

Učenje i mentalna usmjerenost

"Jedan pekar zamoli nekog gladnog dječaka da odnese nešto uštipaka njegovoj mušteriji. Nemajući povjerenja u dječaka pekar je rimskim brojkama napisao broj devet, dajući tako mušteriji na znanje koliko uštipaka da očekuje. Dječak nije mogao da odoli iskušenju i pojeo je tri komada. Želeći da sakrije svoj prestup uzeo je olovku i prepravio rimski broj tako da je sada taj broj odgovarao ostatku sadržine u kutiji. Kako je to učinio? Problem se lahko rješava ako se pravilno usmjerite.

Većina ljudi vizualizira IX kao rimski broj. Ali dječak je bio usmjeren na prost engleski jezik i dodao slovo S ispred broja. Tako je dobio riječ SIX, što znači šest."

Gordon V. Olport, *Sklop i razvoj ličnosti*, 1991:182

Principom učenja po modelu ističe se značaj imitacije za određena ponašanja i osobine ličnosti. Uzori su uvijek oblikovali ponašanje i karakter mladih. Identifikacija djece sa roditeljima produbila je ovo shvaćanje. U različitim procesima imitacije i identifikacije Bandura je izdvojio ono što je zajedničko i bitno za ove principe učenja: **oblikovanje vlastitog ponašanja prema ponašanju uzora**.¹⁶ Ovo mijenjanje ponašanja nazvano je učenjem po modelu ili uzoru. Pomoću ovog učenja stječu se različiti oblici socijalnog ponašanja, ličnih osobina i vriednosti.

Princip aktivnog učenja

Nije teško uočiti da učenje zahtijeva usredsređenost, napor, pažnju i zainteresiranost. Bez ovih uvjeta učenje je svedeno na najmanju mjeru koju označavamo pojmom "slučajno učenje". Usredsređena pažnja na predmet učenja omogućava snažnu intenzifikaciju spoznajnih ljudskih snaga i potpuniju neurofiziološku angažiranost. Pažnja je itekako potrebna za učenje. Možemo razlikovati dva nivoa pažnje i usredsređenja. Prva razina bi se mogla označiti pojmom "obuzetost zadatkom". Ovaj pojam

označava aktivnost koja je ispoljena pri pažnji na neki predmet. Obuzetost zadatkom dovodi do bržeg i stabilnijeg učenja. Otuda značaj tzv. aktivnog učenja. Aktivnim učenjem se duplo brže i više pamti od pasivnog učenja. Tako se došlo do tzv. *zakona participacije*: “Ako neka individua ima aktivnu ulogu u jednoj situaciji učenja a) ona teži da brže postigne odgovor koji treba da bude naučen i b) taj odgovor teži da bude temeljitije obrazovan nego kada neka individua ostaje pasivna” (Olport, 1992:82). Dublji stupanj participacije je **ego-angažiranost**. Kada odgajnik sudjeluje *centrom* svoje ličnosti u procesu učenje/poduka onda je na djelu njegova ego-angažiranost. Nje nema, ili skoro da je nema, bez samoaktiviteta. Ovo je tačka u kojoj raspoznavamo interesovanja.

Najjači od svih principa učenja jeste princip **interesovanja**. Interesovanje je, kako voli reći Olport, participacija sa najdubljim nivoima motivacije. Ovaj naučnik ističe da čovjek uči sve ono što je ego-relevantno. Najviše naučimo iz ego-angažiranog iskustva. Ta iskustva su važna za ličnost i zato je njihova moć zadržavanja jača. Od najranijih dana djetinjstva počinje se obrazovati/formirati sistem interesovanja. “Ovi sistemi razlikuju centralne i “tople” dijelove ličnosti od dijelova koji su na ivici nečijeg bića.” (Olport, 1991:82)

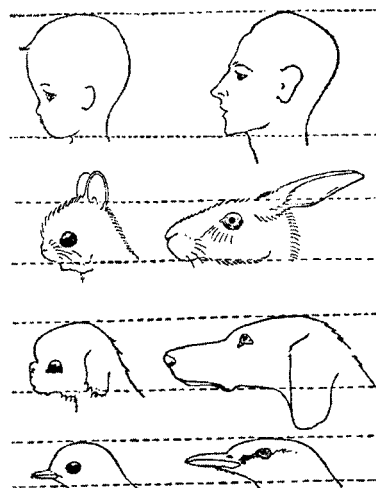
Principi učenja koje smo ovdje razmatrali pokazuju da je učenje složen i kompleksan proces. Principima su obuhvaćeni najraznovrsniji aspekti učenja pomoću kojih se stječu moguće intelektualne, emocionalne, socijalne i manualne sposobnosti, pomoću kojih se formiraju umijeća, stavovi i načini ponašanja, ukoliko su oni smisljeni, svrhoviti ili nužni u našoj okolini, bez obzira na to gdje su i kako stečeni. Ovim principima nije se htjelo pojam učenja ograničiti na ono što se u pedagoškim ustanovama učilo i uči u nastavi (škola, obrazovanje odraslih, rad s mladima itd.) nego uključuje i sve ono što se uči u samom životu (primjerice s vršnjacima, ulici, na poslu itd.).

Postoji i niz drugih principa učenja. Oni svjedoče složenost i zagonetnost samog procesa učenja. Primjerice, ti principi su: princip inercije, princip optimalne stimulacije, princip upućivanja na individualitet, princip najmanjeg napora, princip sazrijevanja, princip kontinuiteta, princip recipročnosti itd.

Teleonomni domet procesa učenja

Mnoga istraživanja procesa rasta i razvoja, posebice ona iz područja animalne psihologije, upućuju na to da je u samu prirodu razvoja individue na neki način **ugrađen** fenomen učenja. Naime, u etologiji je otkriven tzv. **prirođeni pobuđivački mehanizam** (PPM).¹⁷ Ne samo životinje, nego i čovjek ima ovaj mehanizam. U samoj je “ljudskoj prirodi”, dakle, ukotvljen PPM. Konrad Lorenz jedno vrijeme je govorio o tzv. “ugrađenom naučitelju”. Taj “ugrađeni naučitelj”, “kaže organizmu da li je njegovo ponašanje korisno ili štetno za održanje vrste, te ga u prvom slučaju udresira (reinforcement), a u drugom razdresira (extinction)...” (Lorenz, 1986:21). Po njegovom mišljenju se ovaj “naučitelj” nalazi “u nekom aparatu povratnog saopćenja, koji povezuje uspjeh jedne sekvencije obrazaca ponašanja s njihovim prvim karikama.” (Lorenz, 1986:21) Ako je proces učenja ugrađen u PPM onda je istodobno ugrađen i u proces razvoja ličnosti, iako razvoj i učenje nisu identični. “Interakcija aktivnosti individue i organskog sazrijevanja dovodi do razvoja. Ali, aktivnosti koje su uvjet razvoja, uvjet su i učenja.

U postojanje PPM uvjerava nas i naše odnošenje prema onim konfiguracijskim obilježjima pomoću kojih ljude ili životinje, primjerice, doživljavamo kao ljupke i dražesne (*vidi sliku 2*).



Slika 2. Shema pobuđivanja reakcija njegovanja podmlatka. Lijevo proporcije glave koje doživljavamo kao “ljupke” (dijete, pustinjski skočimiš, pekinazer, crvendac), desno srodnici koji ne pobuđuju nagon za njegovanjem (čovjek, zec, lovački pas, zlatna vuga). Iz: Lorenz: *Über tierisches und menschliches Verhalten*, svezak II).

Prirodni pobuđivački mehanizam u sebi sadrži **unutarnji impuls** za učenje, impuls za aktivnosti učenja. Da nije tako kako bi bilo moguće da se biološka organizacija ponašanja premješta u novi psihološki sistem funkcija. To premještanje je upravo omogućeno neraskidivom vezom PPM i učenja. Iako izgleda da se taj unutarnji impuls za učenje povlači pred socijalnim potrebama, on funkcionira kao "motor" učenja i ponašanja.

PPM vodi procese spoznaje/učenja pri čemu traži stimulacije i podražaje. On informacije koje stiže spolja "kodira" na vrlo zamršen način. Međutim, "prirodni pobuđivački mehanizam nije u stanju poticati na kompleksne kvalitete, a baš to pokreće opažanje oblika, koje se temelji na učenju." (Lorenz, 1986:183.) Isto tako treba reći da informacije koje postoje u PPM daju samo relacije a ne apsolutne veličine. Ovo i nije slabost PPM ako znamo da nam se istina ne nalazi u činjenicama nego u odnosu među njima.

Pretjerano pobuđivanje PPM podražajnom konfiguracijom znači naše nepotrebno uplitanje u rast i razvoj ličnosti. Ne samo odsustvom podražaja nego i pretjeranim pobuđivanjem podražajnom konfiguracijom možemo oštetiti PPM. Čovjek mora biti *izložen dražima* ali njihovom mjeru moramo u svakom našem pedagoškom postupanju otkrivati i procjenjivati. Korištenje atrapa s prenaplašenim osobinama u procesu odgoja, što je evidentno u suvremenoj civilizaciji, nije uvijek bezazleno. Samim učenjem, dakle, moguće je oštetiti zdrave/prirodne funkcije PPM. Zato pre-egzistentne podsisteme učenja, našim uplitanjem u rast i razvoj ličnosti, ne smijemo remetiti. U ovo nas najbolje uvjeravaju eksperimenti sa životinjama u području korteksa.

Ponavljanje pobude pobuđivačkih podražaja može izazvati zamor PPM kojim se izaziva akcijski specifičan zastoj. Taj zastoj nije moguće otkloniti bez novog pobuđivača, bez novoizazvanog specifičnog akcijskog uzbuđenja. Pobuđivač je ono što odašilje podražaj kojim se aktivira PPM. Sve ovo nam zorno potvrđuje igra i igranje kao i dosadna nastava. Igra i igranje daju mogućnosti izazivanja uvijek novih pobuđivača i akcijskih uzbuđenja. Dosadnost i dostatnost nam govore o akcijskom zastoju u procesu učenje/poduka.

Svaki oblik učenja mora imati osnovu u nekom programu, posebno ono učenje koje treba proizvesti načine ponašanja koji su smis-

leni za održavanje vrste. Otkuda sposobnost za adaptivnu modifikaciju - adaptivno poboljšanje vlastitih mehanizama ponašanja. Neki načini ponašanja se nauče prije rođenja. Ali kako organizam učenjem u sebe udresira teleonomno ponašanje, a razdresira distelenomno? To je još nepoznanica.

Posljedice učenja

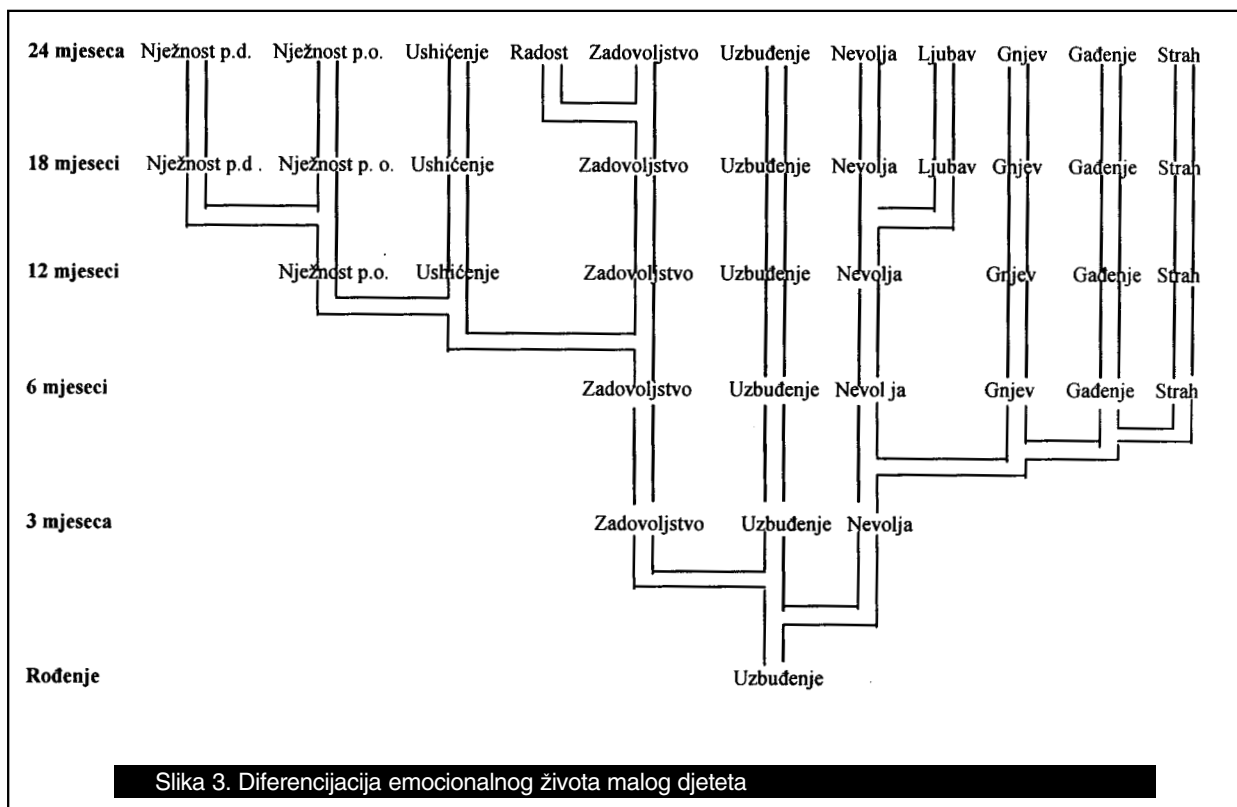
Posljedice složenih procesa učenja su **diferencijacija** i **integracija**. Otuda principe učenja valja staviti u kontekst ovih dvaju procesa. Posljedice bilo kojeg oblika učenja gledano iz ugla strukture ličnosti lijepo je prikazao Olport kroz procese diferencijacije i integracije. Naime, u razvoju ličnosti primjetna su ova dva procesa. Jednim procesom se dijeli ono što je sjedinjeno, a drugim sjedinjuje ono što je podijeljeno. Ovo su dvije strane jednog te istog procesa - procesa razvoja ličnosti. "Proces razvoja može se djelimično smatrati progresivnom *diferencijacijom* strukture i ponašanja, a djelimično progresivnom *integracijom* ponašanja i strukture." (Olport, 1992:75). Razvoj ličnosti obuhvata ova dva procesa. I biologija na ovaj način objašnjava razvoj.

Diferencijacija

Dijete na samom početku svoga razvoja nije sposobno za finije funkcije aktivnosti. Ono pri vršenju sitnijih pokreta savija i previja cijelo svoje tijelo. Ukoliko izazovemo jednu reakciju ili jedan nagon dijete će „cijelo“ svoje tijelo pokrenuti. U odnosu prema sredini također nemamo diferencirane izraze. Dijete je prepušteno svim dražima koje dolaze iz te sredine. Ono, dakle, ne odbija niti zanemaruje sve te draži za kojima kasnije u životu ne mari ili uopće ne obraća pažnju na njih. Ono je zbog te slabe diferenciranosti plijen sredine i svih njenih draži. Zbog toga dijete u prvim mjesecima svoga razvoja ne razlikuje sebe od sredine. Ono je, dakle, sposobno za krupna sakupljanja i opažanja. Dijete je, kako je primijetio Levin, jedno dinamičko jedinstvo koje djela cijelim svojim tijelom. Postepeno ono razvija sposobnosti za fine i djelimične radnje.¹⁸ Postepeno se iz tog dinamičkog jedinstva, iz homogene, bezoblične matrice, u najbolju ruku iz te difuzne (jednolično proširene) matrice, počinju javljati finiji pokreti i reakcije, specijalizirane aktivnosti. Ranije funkcije i aktivnosti kao da „stvaraju“ one kasnije fine, sasvim diferencirane aktivnosti i

funkcije. Jedno se psihološko polje progresivno mijenja od relativne homogenosti u relativnu heterogenost. Dijelovi počinju da budu zorniji i jasniji. Diferencijacija je proces postajanja različitim u kojem je individuacija njen jedan aspekt. Tako se upotreba desne i lijeve ruke manifestira kroz diferenciranije pokrete. Ovo diferenciranje nije samo primjetno i očito u područjumotoričkih sposobnosti. Diferenciranje se pokazuje u glasovnim navikama, emocijama, u cjelokupnom razvoju ličnosti djeteta. Na slici 3. predstavljeno je progresivno diferenciranje emocionalnog života djeteta, po Levinu. Na

mom "zrenje". Nije teško primijetiti da nisu potpune nervne sposobnosti kod malog djeteta; „da dječiji mozak nije potpuno snabdjeven mijelinskim omotačem; da je razvoj žljezda nepotpun. Sve do puberteta traje sazrijevanje spolnih žlijezda. Sazrijevanje se ispoljava kroz stanovite motorne koordinacije: puzanje, hodanje, penjanje, čavrljanje, smijanje - a nijedna od tih radnji nije bila moguća prilikom rođenja“. (Olport, str. 77) S druge strane, diferencijacija se objašnjava i svim principima učenja o kojima je bilo riječi. Na isti način se objašnjava i proces integriranja.



Slika 3. Diferencijacija emocionalnog života malog djeteta

emocionalnom životu djeteta daje se lijepo zapaziti princip diferencijacije. Neposredno po rođenju kod djeteta primjećujemo samo "jedan difuzan nadražaj nevolja-uzbuđenje". Nije, dakle, moguće praviti razliku "između različitih sistema emocija". Tako krajem prve godine dijete raspolaže sa mnogo manjim brojem emocionalnih sistema u usporedbi sa odraslim čovjekom, "ali ono već različito izražava gnjev, nevolju, strah, radost i naklonost". (Olport, 1991:76) Ovaj isti princip diferenciranja važi za sve kasnije promjene u procesu razvoja ličnosti. „Svako znanje može se smatrati kao stvaranje sve finijih distinkcija.“ (Olport, 1991:76)

Diferenciranje se dijelom daje objasniti *zrenjem*. Sazrijevanje bez učenja označava se poj-

Integracija

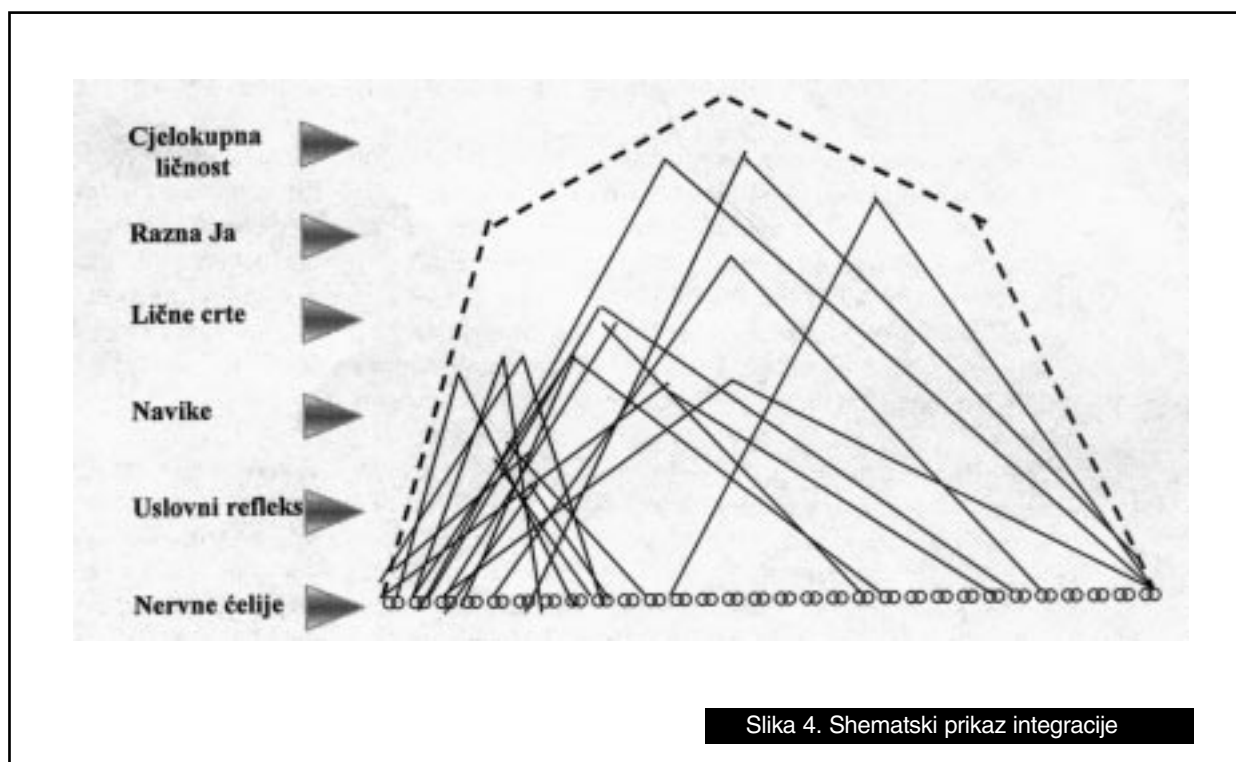
Integracija je proces kojem se pojedini dijelovi ujedinjuju u jednu višu, vredniju, funkcionalniju novu cjelinu. Ona je proizvod višeg reda. U integraciji kao rezultatu dadu se primijetiti elementi iz kojih je nastala ali oni gube svoj odvojeni, osamljen identitet. Svaki od tih elemenata čine integralni dio cjeline, organizacije čijim eliminiranjem bi se istodobno izmijenila ta organizacija, ta složena cjelina. Dakle, to su dijelovi koji su čvrsto povezani u jednu funkcionalnu cjelinu. Oni su njeni integralni dijelovi. Povezanost tih elementa pokazuje se u

koordiniranim aktivnostima, u skladu koakcija u kojima su unutarnji sukobi svedeni na najmanju mjeru. Integracijom se postiže organizacija - organizacija ličnosti koja naglašava odnos između dijelova, a manje konačno ujedinjene. Ovdje sve funkcije harmonično djelaju. U ovom smislu može se govoriti o integraciji socijalnih, psiholoških i organskih elemenata. Primarna integracija je proces koji u razvoju djeteta nastupa onda kada dijete svjesno prepoznaje svoje tijelo kao nešto odvojeno od okoline. Sekundarna integracija počinje negdje oko 5-6 godine i u psihoanalizi predstavlja psihoseksualnu organizaciju osobnosti nastalu od pregenitalnih, parcijalnih elemenata ranije životne faze.

Pojmom integracije objašnjavamo i razumijemo samu ličnost. „Integracija nagovještava hijerarhijsku organizaciju ličnosti. Najprostija moguća integracija bila bi integracija dviju nervnih ćelija (jedne senzorne i jedne motorne) koje funkcioniraju zajedno kao jedan prosti refleksni luk. Da li postoje ili ne postoje ikakvi refleksi koji se sastoje od svega dva neurona ne zna se. C. S. Šerington (C.S. Sherrington), fiziolog kome se prije svih ostalih pripisuje pojam integracije, smatra ovaj granični slučaj integracije kao jednu “pogodnu ali nevjerovatnu apstrakciju.” Slično, kao suprotnu krajnost, potpuno integrirana ličnost je također pogodna iako nevjerovatna apstrakcija. Ali, između ova dva krajnja slučaja ima dosta mogućnosti za djelovanje stvarne integracije. U rastućem redu

mogli bismo razlikovati hijerarhiju integrativnih nivoa na sljedeći način: *uvjetni refleksi, navike, lične crte, “razna ja”, ličnost.* (vidi sliku 4) Ovaj pojam nije teško razumjeti ukoliko promotrimo samo ljudsko tijelo. Ljudsko tijelo, naime, sadrži bilione ćelija, „od kojih se preko devet milijardi nalazi u mozgu. Na neki način iz tog astronomskog niza pojedinačnih djelića gradi se relativno ujedinjena ličnost. Odvojene nervne ćelije funkcioniraju zajedno tako da gube svoju nezavisnost. Od mnogih nastaje jedno; moto integracije je “*e pluribus unum.*” (Olport, 1991:77)

Na slici je vidno da integracija počinje ćelijama. Naučeni najprostiji oblici prilagodljivog ponašanja su uvjetni refleksi. Pojedinačne reakcije na draži i pojedinačni refleksi integriraju se sa **urođenim** sistemom refleksa. Integrirani sistemi uvjetnih refleksa, koji obuhvaćaju naročito potkrepljene odgovore, čine **navike**. Integriranjem specifičnih navika, dijelom nastaju lične crte. Lične crte su dinamičnije i elastičnije dispozicije. Ovoj razini integriranja pripadaju i dispozicije koje imenujemo kao sentimente, vrednote, potrebe, interesovanja. Integracijom se lične crte međusobno povezuju u “razna ja.” Progresivna ali nikada ne dorečena i nedovršena integracija gradi ličnost. Zato je malo dijete više jedan homogeni biološki sistem za razliku od odraslog čovjeka koji je psihološki diferenciran integrirani sistem (i definiranje odgoja i obrazovanja!).



Učenjem se čovjek neprekidno mijenja. Zahvaljujući učenju i svom aktivitetu čovjek nikad ne ostaje isti. Ali čovjek nije u svom ponašanju neograničeno podložan modifikaciji putem učenja. Ljudske potencijalne mogućnosti su ogromne, pa mu je zadatak da ih razvija. To, kako smo već vidjeli, Maslow naziva *samoaktualizacijom* svih *ljudskih* mogućnosti. Zbog takve prirode čovjek snosi odgovornost za svoj vlastiti rast i razvoj. Odgojno-obrazovna djelatnost treba biti u funkciji razvoja kreativnih ljudskih snaga koje "ljudska priroda" u sebi skriva i sobom nosi. Nažalost institucionalizirani odgoj, ne samo da dovoljno ne omogućuje, nego zna i da uništava kreativne ljudske snage. "Naročito je za uništavanje ljudske kreativnosti ili stvaralaštva štetan, prema mišljenju Maslowa, proces formalnog/ institucionalnog odgoja i obrazovanja, koji masovno uništava urođenu kreativnost ljudi. Sreća je da se rijetki pojedinci uspijevaju tome procesu oduprijeti i sačuvati svoj prirodni, svježi, naivni i direktni način percipiranja svoje okoline, a nekima uspijeva da već izgubljenu ili oslabljenu kreativnost ponovo steknu ili ojačaju u kasnijem životu."¹⁹

Kako je učenje interakcija između individualnih ljudskih snaga čovjeka, s jedne strane i obrazovnog dobra, s druge strane onda se same promjene koje nastaju sazrijevanjem nikako ne mogu izdvojiti iz procesa učenja i naučenog. Ma koliko ovdje bila podijeljena mišljenja znanstvenika smatram da nije uputno prihvatiti tezu o *spontanom sazrijevanju*. Za ovakvu jednu tvrdnju postoji niz razloga. **m**

¹ Biti odgojen i obrazovan nije isto što i biti školovan. Biti odgojen i obrazovan znači istodobno biti i čovjek i stručnjak. Ili, sociološkim jezikom rečeno, odgojen i obrazovan čovjek je društveni čovjek, ne-odgojen i ne-obrazovan čovjek je ne-društveni čovjek.

² Više u: Dr Slavoljub Radonjić (1992.), *Psihologija učenja*, knjiga prva, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

³ Radonjić, cit. djelo, str. 138.

⁴ Kreso Pašalić (1999.), *Roditelji prvi učitelji - rani odgoj*, Centar za obuku i obrazovne inicijative - Step by Step -, Sarajevo.

⁵ Više u: Radonjić, S., cit. djelo, str. 133-147.) Goleman, D. (1998.), *Emocionalna inteligencija*, "Geopoetika", Beograd, str. 185.61) "...Kada smo majku tvoju nadah-

nuli onim što se samo nadahnućem stiče". Kur'an, 20:38.72) Više u Radonjić, cit. djelo.

⁶ Goleman, D. (1998), *Emocionalna inteligencija*, "geopoetika", beograd, str. 185.

⁷ "...Kada smo majku tvoju nadahnuili onim što se samo nadahnućem stiče" Kur'an, 20:38.

⁸ Više u Radonjić, cit. djelo.

⁹ Pod navodnike je stavljena riječ "pasivno" zbog toga što se u svako učenje unose zalihe refleksnog i prethodno naučenog ponašanja. Znači teško je govoriti o istinski pasivnom uvjetovanju. Ne samo zbog toga što učenje uključuje posredovanje centralnog nervnog sistema kao i prethodno naučenih odgovora nego što nismo sigurni da li dijete ne asocira sa tonom koji majka izgovara "Daj mami ručice", da li dijete ne imitira, ili možda čak i uvida.

¹⁰ Smatra se da nije dovoljno samo simultano davanje dviju draži da bi se zadovoljio zahtjev da se one efektivno daju zajedno", iako nije lahko reći šta je ovdje još potrebno. Ovo na svoj način govori o prirodi fenomena učenja.

¹¹ Vigotski, S.L. (1996.), *Sabrana djela IV*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 279.

¹² Isto.

¹³ Više u: Skinner, F.B.(1969.), *Nauka i ljudsko ponašanje*, Obod", Cetinje.

¹⁴ Više u: Osgud, Č. (1963.), *Metod i teorija u eksperimentalnoj psihologiji*, Savremena škola", Beograd.

¹⁵ U Islamu je taj smjer određen riječima: "*Ikre' bismi Rabbike*". Učiti u ime Boga, a ne u ime države, partije, nacije i sl. Učiti u ime Boga, a ne za Boga kako to zna površna i prosječna sociopsihološka svijest tumačiti prve riječi Objave. Samo kad čovjek svoje lice okrene dragom Bogu zasigurno nikom leđa neće okrenuti. Moj pregib i naklon partiji, državi, naciji ili bilo kom čovjeku pojedincu uvijek je istodobno okretanje leđa drugome i drugačijem.

¹⁶ Islam traži da se oblikovanje vlastitog ponašanja odvija prema ponašanju Muhameda, a.s., čiju je „prirodu Bog duhovno isprofilirao do njena duhovnog i čudorednog savršenstva, kako bi mogla biti uzorni prvolik“. Više na stranicama vrijedne i intelektualno stimulative knjige prof. dr. Rešida Hafizovića (1996.), *O načelima islamske vjere*, Bemust, Zenica.

¹⁷ U originalu AAM (der angeborne Auslschsemehanismus).

¹⁸ Lewin, K. (1931.), *Environmental forces in child behavior and development*, C.C. Murehison (ed), *Handbookog child psychology*, Worcester, Mass: Clark Univ. Press, Chap. 4. Prema: Olport 1991:75)

¹⁹ Fulgosi, A. (1981.), *Psihologija ličnosti - Teorije i istraživanja*, Školska knjiga, Zagreb, str. 254.

