



# ВОСПИТУВАЧОТ,

ЛОГИЧКОТО МИСЛЕЊЕ  
И КОГНИТИВНАТА ЛЌУБОПИТНОСТ  
КАЈ ДЕЦАТА



Лена Дамовска | Ана Фрицханд  
Флорина Шеху

8

# **ВОСПИТУВАЧОТ, логичкото мислење и когнитивната љубопитност кај децата**

**Прирачник за воспитувачите**

**во детските градинки**



**ОКТОМВРИ 2019**

За македонското издание:  
Издавач ПРОСВЕТНО ДЕЛО - Скопје

За издавачот:  
**м-р Павле ПЕТРОВ**  
генерален директор

Главен уредник:  
**Весна ДУКОСКА**

Одговорен уредник:  
**Ксенија ТРАЈЧЕВА**

Автори:  
**проф. д-р Лена ДАМОВСКА**  
Филозофски факултет, Институт за педагогија УКИМ - Скопје  
**проф. д-р Ана ФРИЦХАНД**  
Филозофски факултет, Институт за психологија УКИМ - Скопје  
**проф. д-р Флорина ШЕХУ**  
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ УКИМ - Скопје

Стручен соработник:  
**проф.д-р Снежана АДАМЧЕВСКА**

Рецензенти:  
**Надица ГИРОВСКА**  
**Рамие ДАУТИ**

Лектура и коректура:  
**Славчо ПЕЕВ**

Дизајн на корица:  
**Сузана ТОМОВСКА**

Комјутерска обработка:  
**Никола ЦИЛАКОВ**

Технички уредник:  
**Игор ДОБРЕСКИ**

За Република Македонија  
**Воспитувачот, логичкото мислење и когнитивната љубопитност кај децата,**  
Прирачник за воспитувачите во детските градинки  
2019 Просветно Дело АД. Сите права се задржани.  
ул. „Димитрие Чуповски“ бр. 15 - Скопје

ISBN: 978-9989-0-1273-0

Печати: печатница „Напредок“  
ул. „120“ бр. 1 - Тетово

I издание  
тираж: 500  
2019



## СОДРЖИНА

<b>ВОВЕД</b>	7
<b>ТЕОРЕТСКИ ДЕЛ</b>	
<b>I. КОГНИТИВНА ЛЪБОПИТНОСТ – СОЗНАВАЊЕ НА ОКОЛИНАТА И ВОВЕДУВАЊЕ ВО ОСНОВИТЕ НА МАТЕМАТИЧКИТЕ ПОИМИ</b>	9
<i>проф. д-р Лена Дамовска</i>	
1. Искуства стекнати со експериментирање на програми за рано учење и развој	9
2. Развојот, учењето и менталните способности кај децата	11
3. Улогата на воспитувачот во зоната на наредниот развој	14
<b>II. КОГНИТИВЕН РАЗВОЈ И РАЗВОЈ НА ПОИМИ ВО ДЕТСТВОТО</b>	23
<i>проф. д-р Ана Фрицханд</i>	
1. Когнитивно-развојна теорија на Жан Пијаже	23
2. Социо-културна теорија на развојот на Лев С. Виготски	30
3. Развој на поими во детството	34
<b>III. АСПЕКТИ НА КОГНИТИВНИОТ РАЗВОЈ КАЈ ПРЕДУЧИЛИШНИТЕ ДЕЦА</b>	37
<i>проф. д-р Флорина Шеху</i>	
1. Одредени когнитивни функции кај предучилишни деца	39
2. Општи стратегии за подобар когнитивен развој	48
<b>ПРАКТИЧЕН ДЕЛ</b>	
1. ЈУДГОЦ „Корчагин“ – Скопје	53
2. ЈУДГОЦ „Кочо Рацин“ – Скопје	63
3. ЈУДГ „Фемо Кулаков“ – Неготино	95
4. ЈОУДГ „Ангел Шајче“ – Куманово	111
5. ЈУДГ „Детска радост“ – Гевгелија	117
6. ЈУДГ „Бубамара“ – Скопје	121
<b>КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА</b>	141



---

**проф. д-р Ана Фрицханд**

**Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје**

**Филозофски факултет – Институт за психологија**

---

## **II. КОГНИТИВЕН РАЗВОЈ И РАЗВОЈ НА ПОИМИ ВО ДЕТСТВОТО**

### **1. Когнитивно-развојна теорија на Жан Пијаже**

Когнитивно-развојната теорија на Жан Пијаже и денес привлекува големо внимание во научната и стручната јавност. По својата ориентација, таа е конструктивистичка и интеракционистичка теорија, која во фокусот го има детето како активен субјект кој влегува во интеракција со предметите од светот околу него и создава нови конструкции (Jerковиќ i Zotoviќ; 2005). Ова, всушност, значи дека когнитивниот развој на детето е резултат на активен процес на учење низ директно истражување на објектите од надворешноста. Раниот когнитивен развој на детето има биолошка заснованост и се одвива низ стадиуми. Оттука, низ призмата на оваа теорија, развојот се објаснува како интеракција меѓу активноста на детето, биолошките способности и средината во која тоа расте (Мурџева-Шкариќ, 2011).

Според Лепсли (Lapsley, 2006), истражувањата на Пијаже покажале дека размислувањето и заклучувањето за научните и етичките поими подлежи на систематска онтогенетска варијација која може да се карактеризира како *стадиуми*. Концептот на стадиуми во когнитивно-развојната традиција е неразделно поврзан со поимите на *структура и организација*. Во секоја организирана целина постои поврзаност меѓу структурната целина и нејзините составни делови, која не е статична и резултира во несовршени форми на рамнотежа. Нестабилните состојби на рамнотежа можат да се трансформираат и развијат во постабилни форми. Основната врска меѓу деловите и целината е трансформативна, и токму таа е од примарно значење за развојот. Она што е структурна целина во еден стадиум станува елемент или дел од нова конфигурација во наредниот стадиум. Тоа е трансформација која ја придвижува структурната целина од помалку стабилна состојба на рамнотежа меѓу деловите и целината, кон постабилна и поагилна рамнотежа во адаптивните операции. Оттука произлегуваат две важни импликации. Првата е дека границите меѓу целината и деловите се развојна конструкција и втората, дека врската меѓу целината и деловите е рамнотежа во развој, која покажува тенденција кон идеални форми кои се совршени, стабилни и адаптивни. Во својата идеална форма, конфигурацијата *делови – целина* е конзервирана во динамички систем на совршени компензации кои овозможуваат успешни адаптации низ широкиот дијапазон на промени (Lapsley, 2006).

Пијаже определува четири стадиуми, кои се насочени кон постигнување целосна интелектуална зрелост, а промените, коишто се случуваат во секој од стадиумите, се квалитативни и континуирани. Станува збор за стадиумите: сензомоторичка интелигенција, предоперационално мислење, конкретни операции и формални операции. Редоследот на стадиумите е универзален, константен и иреверзибилен. Со други зборови, тоа значи дека секој поединец поминува низ сите стадиуми (со исклучок на четвртиот), постепено и без прескокнување. Кога еднаш ќе се достигне квалитативно повисокиот и посложен стадиум, когнитивниот развој може да стагнира во тој стадиум или да напредува кон повисок, но не се враќа на некој од пониските и веќе поминати стадиуми. Секој од стадиумите соодветствува на одреден возрасен период, па така: а) стадиумот сензомоторичка интелигенција е карактеристичен за периодот на доенче (0 до 2 години); б) стадиумот предоперационално мислење се јавува во предучилишната возраст (од 2 до 7 години); в) конкретните операции се типични за училишната возраст (од 7 до 11 години); и г) формалните операции се јавуваат последни и се карактеристични за периодот на адолесценција (од 11. година). Преминот од еден во друг стадиум се одвива со различна брзина која зависи од индивидуалната динамика на секој поединец, што значи дека некои деца порано, а други, подоцна ги достигнуваат критериумите за влез во повисокиот развоен стадиум.

Основна единица на психолошкото функционирање во теоријата на Пијаже е *когнитивната шема*. Таа претставува организирано знаење кое ја насочува активноста на доенчето. Шемите доминираат во првиот стадиум на сензомоторичката интелигенција. На почетокот од животот присутни се *вродените рефлексни шеми*, а првата шема која се смета за рано развојно достигнување е *телесната шема*. Таа ја одразува способноста на детето да го разликува сопственото тело од другиот надворешен свет, што потоа му овозможува да ги истражува непосредното опкружување и објектите во него. Потоа се развиваат релативната постојаност и стабилност на когнитивните структури, кои се однесуваат на променливите настани и карактеристики на предметите во светот. Во приспособувањето на детето на опкружувањето од клучно значење се два неразделно поврзани процеса: *асимилација* и *акомодација*, кои заедно го формираат двојниот процес на *адаптација*. При соочување со ново искуство, најнапред се случува процесот на асимилација, низ кој новата содржина или искуство се вградува во веќе постоечките когнитивни структури или шеми, без оглед дали се вродени или стекнати. Веднаш потоа следува процесот на акомодација во кој когнитивните процеси ги менуваат постоечките структури или шеми во зависност од својствата на објектите и односите меѓу нив. Во некои случаи доминира асимилацијата (на пр., кога во играта столчето за седење станува најбрзиот коњ), а во други, акомодацијата (на пр., кога девојчето ги имитира постапките на својата докторка играјќи си со куклата). Во текот на когнитивниот развој често се менуваат состојбите на *рамнотежа* и *нерамнотежа*. Наизменичните процеси на асимилација и акомодација и доминирањето на едниот или



на другиот процес доведуваат до когнитивна нерамнотежа која тежнее кон повторно воспоставување рамнотежа. Ваквата динамика се наоѓа во основата на новото учење, на стекнувањето нови знаења и вештини, како и на севкупниот когнитивен развој (Vasić i Šarčević, 2012).

### **Стадиум на сензомоторичката интелигенција (од раѓање до 2 години)**

Оваа интелигенција, која уште е позната и како претсемиотичка, е карактеристична за првите две години од животот. Одредени форми на однесување, кои може да се наречат интелигенција, се јавуваат кај детето уште и пред да прозбори. Во овој (прв) стадиум се формираат основните сензомоторички когнитивни категории, како што се: објект, простор и време, кои се основен предуслов за јавување на првите семиотички однесувања. Според теоријата на Пијаже, за да дојде до формирање на интелигенцијата, потребни се шеми на акции. За интелигенција може да се зборува тогаш кога детето ќе се најде во нова ситуација на која треба да се адаптира и која предизвикува когнитивен конфликт за чие решавање не се доволни основните рефлексни или автоматизирани однесувања, туку различните шеми треба да се усогласат за да се изведе нова, посложена шема или структура. Стадиумот на сензомоторичка интелигенција е поделен на 6 потстадиуми кои се протегаат од раѓањето до 24. месец. Во табелата подолу подетално се прикажани карактеристиките на овие потстадиуми (според Мурцева-Шкарик, 2011).

*Табела 1. Шест потстадиуми во развојот на сензомоторичката интелигенција*

Потстадиуми	Возраст во месеци	Карактеристики на потстадиумот
<b>Стадиум 1:</b> Вежбање на рефлексите	0 – 1 месец	Вежбање на вродените рефлекси кои низ искуството прогресивно се менуваат. Нема имитација, ниту интермодален трансфер.
<b>Стадиум 2:</b> Примарни кружни реакции	1 – 4 месец	Активностите, кои создаваат посакувана акција, се повторливи (циклични) и насочени кон сопственото тело. Започнуваат комбинација и координација на шеми од различни искуства.

<p><b>Стадиум 3:</b> Секундарни кружни реакции</p>	<p>4 – 8 месец</p>	<p>Се јавува <i>интенционалност</i> (тенденција да се повторуваат дразби и активности кои причинуваат задоволство) и <i>константност на предмет</i> (доенчето станува свесно дека предметите постојат и тогаш кога не ги гледа, поради што почнува да ги бара кога малку се назираат зад местото каде што се скриени). Акцијата и реакцијата се автоматски. Не се поврзува причината со последицата.</p>
<p><b>Стадиум 4:</b> Координација на секундарните шеми</p>	<p>8 – 12 месец</p>	<p>Се јавуваат намерни поведенија. Постои вистинско разбирање на поврзаноста меѓу причината и последицата. Доенчето прави разлика меѓу цел и метод. Ја пренесува информацијата од едно сетило на друго (интермодален трансфер). Скриениот предмет го бара и тогаш кога воопшто не се гледа (константност на предмет). Имитира нови поведенија.</p>
<p><b>Стадиум 5:</b> Терцијарни кружни реакции</p>	<p>12 – 18 месец</p>	<p>Доенчето е „мал научник“. Активно и намерно експериментира, истражува и на нов начин манипулира со предметите. Се јавуваат љубопитството и значењето на новите стимулуси. Скриениот предмет успешно го наоѓа и при негово видливо преместување.</p>
<p><b>Стадиум 6:</b> Ментално претставување, симболички репрезентации</p>	<p>18 – 24 месец</p>	<p>Почнува решавањето проблеми. Се јавуваат ментална репрезентација и одложена имитација. Постои ментална слика (претстава) за предметите и настаните. Користи симболи за да ги претстави предметите и свесно е дека симболот е различен од предметот.</p>

### **Стадиум на предоперационално мислење (од 2 до 7 години)**

За периодот на раното детство, односно, предучилишната возраст, карактеристичен е вториот, предоперационален стадиум на когнитивен развој. Клучната карактеристика на преминот од првиот во вториот стадиум е јавувањето на *симболичките функции*, кои се однесуваат на способноста предметите, објектите и појавите од надворешниот свет да се претставуваат со помош на симболи. Симболите се најразлични по својата природа и во нив спаѓаат, на пример: зборовите, менталните слики (претстави), движењата итн. Во овој период децата сè повеќе го користат говорот за да комуницираат со луѓето околу нив. За стадиумот на предоперационално мислење карактеристично е јавувањето на симболичката игра (која е почеста кај девојчињата) и на симболичкиот цртеж. Во овој стадиум шемите се трансформираат во вистински операции, кои се присутни во третиот стадиум на конкретни операции во периодот на средно детство (т. е. училишна возраст).





*Егоцентризмот* е придружен елемент на вториот стадиум и се препознава во неспособноста на детето ментално да се стави во туѓа точка на гледање. Сознајниот егоцентризам, кој според Пијаже, најизразен е на возраст од 3 и 4 години, се одликува со силна убеденост на детето дека сите мислат како што тоа самото мисли, го знаат она што тоа го знае, се чувствуваат исто како него, односно, сите го гледаат истото што и тоа го гледа. Притоа, егоцентризмот е највидлив во говорот на детето познат како *приватен говор или говор за себе*. Овој говор нема за цел да пренесе порака некому, туку ја следи активноста на детето, а посебно е изразен кога тоа скока од една на друга идеја без оглед дали оној кој е покрај него го разбира. На возраст од 4 години децата ги мешаат изгледот и суштината (на пр., сунѓерот избоеен како камен го сметаат или за камен или за сунѓер). Веќе помеѓу 4. и 5. година стануваат свесни дека постојат т.н. лажни впечатоци и дилемата од претходниот пример ја решаваат со свеста дека „личи на камен, но во суштина е сунѓер“ (Мурџева-Шкариќ, 2011).

Меѓу карактеристиките на предоперационалниот стадиум се вбројува *иреверзибилноста* во мислењето. Таа се препознава во неможноста детето мисловно да се наврати на почетокот на задачата која ја решава, односно, на почетокот на процесот. Поради тоа, најчесто одлуките ги носи врз основа на перцепцијата (на пр., како му изгледа предметот, колку му тежи во рацете итн.), што е основна причина за грешки во одговорите. До 3. година најизразена е *центрираноста* на мислата, па детето се фиксира најчесто на една (доминантна) карактеристика или аспект и не ги зема предвид другите релевантни карактеристики / аспекти на предметот, објектот, појавата од интерес и слично. Во првата половина на 4. година, детето може да користи две различни значајни својства кога, на пример, ги подредува предметите по боја и форма, што значи дека е започната децентрација на мислењето. Тогаш, кога мислењето ќе се трансформира и ќе стане целосно децентрирано и реверзибилно, детето влегува во третиот, повисок стадиум на когнитивен развој – стадиумот на конкретни операции. За вториот стадиум е типично отсуството на *логичко мислење* (т. е. мислењето е нелогичко), а се забележува и *трансдуктивно заклучување* – детето заклучува од поединечно кон поединечно, т. е. заклучува по аналогија. *Не постои инклузија на класи*, поради што детето не е способно да гради хиерархиски подредени класи на предмети, односно, не може да воспоставува односи помеѓу класите (на пр., бананата не ја сместува во класата овошје, туку вели дека е банана). *Изостануваат и конзервациите* на материја, тежина и волумен. Тоа се вистински операции кои се потпираат врз сфаќањето на детето дека количеството на материја, тежината или волуменот не се промениле доколку настанала трансформација која не е релевантна за тоа (на пр., сменети се формата и големината на чашата, но количеството вода останува исто бидејќи таа е само претурена од чаша со поинаква форма, но ниту е додадено дополнително количество вода, ниту, пак, дел од водата е истурен). *Сфаќањето на времето и просторот е измешано*. Дали предметот

е пред или зад некој друг зависи од просторната сукцесија, а не од времетраењето. Поимот за брзина, кој се сфаќа како сооднос меѓу поминатиот пат и времето, се формира дури околу 8. година (Мурџева-Шкариќ, 2011).

Помеѓу 4. и 7. година мислењето е интуитивно и постепено води до зачеток на логиката во форма на репрезентативни регулации. Интуитивното мислење е посовршено од претконцептуалното и симболичкото мислење бидејќи негова цел се заедничките објекти, а не поединечните фигури. Детето во почетокот, на пример, нема да може да предвиди дека со едно свртување за 180°, редоследот АБВ ќе се промени во ВБА, но подоцна успешно ќе ја совлада оваа ментална операција. Во овој период доминира *анимизмот* во мислењето, кој се препознава во верувањето на децата дека неживите нешта имаат карактеристики на живите суштества (на пр., не шутирај го каменот, го боли; вrne затоа што облаците плачат од тага; ветерот силно дува бидејќи е многу лут, итн.). Притоа, анимизмот е поизразен за подалечни и непознати предмети и појави (на пр., небесни тела, вселена итн.), отколку за блиските и познати предмети. Анимистичките сфаќања исчезнуваат со возраста, па затоа најпрвин детето може сè да смета за живо, потоа за живи да ги смета само нештата кои се движат, и на крај, нештата коишто самостојно се движат. Пијаже го опишал анимизмот како важна црта на мислењето на детето во рана возраст. Во текот на предучилишната возраст, во мислењето е присутен и *артифицијализмот*, кој претставува верување дека сè што постои во надворешниот свет е направено од луѓето (на пр., небото е сино бидејќи луѓето го обоиле; планините ги изградиле сидари; морињата се солени затоа што луѓето им ставиле сол итн.). Степенот на артифицијализам е повисок за сфаќање на потеклото на непознати, отколку на познати предмети, објекти или ситуации (Манојловиќ и Младеновиќ, 2001). Анимизмот и артифицијализмот произлегуваат од реализмот во мислењето, кој се препознава во верувањето на детето дека мислата е неразделна од својот објект, имињата им припаѓаат на објектите и нештата кои ги именуваат и не можат да се променат (на пр., кучето е куче и не може да мјаука, бидејќи мјаукаат мачките, а кучињата лаат). Наедно, тие се надоврзуваат на реализмот, кој заедно со прекаузалитетот се онтолошки еквиваленти на егоцентризмт, односно, се негова последица.

Сфаќањето на каузалните односи во предучилишната возраст започнува со поставување на прашањата „Како?“ и „Зошто?“. Во однос на ова, Пијаже разликува *прекаузалност* и *каузалност*. Суштината на прекаузалноста е во наведувањето на психолошките мотиви како причини за физичките случувања, а не на објективни и реални, физички причинители на појавата или настанот. Прекаузалноста може да биде *психолошка* (на пр., кога детето смета дека облаците се движат бидејќи мајка му така посакала), *финалистичка* (на пр., кога причината за течењето на реката е конечниот резултат, т. е. влевање во морето), *феноменалистичка* (на пр., кога детето вели дека „каменот тоне затоа што е тркалезен“, а таквата перцептивно достапна карактеристика е сосема случајно избрана да биде причина



за тонењето, иако претставува сосема нерелевантна врска со набљудуваната појава), и *магиска* (на пр., кога „дождот врне поради танцот на луѓето“). Заедничко за сите видови прекаузалност е тоа што детето не ги согледува општите природни закони. Со текот на возраста, како што ќе напредува во когнитивниот развој, сè повеќе ќе ја разбира каузалната поврзаност меѓу предметите и појавите, доаѓајќи до степен на логичка дедукција како највисок вид на каузалитет (Манојловиќ и Младеновиќ, 2001). Поради големиот број карактеристики на стадиумот на предоперационално мислење, во табелата подолу се сумирани најважните заради нивно поедноставно прикажување и следење.

Табела 2. Развојни карактеристики на стадиумот предоперационално мислење

Карактеристика	Возраст	Опис
Симболички функции	Клучни за премин од прв во втор стадиум.	Способност предметите, објектите и појавите од надворешниот свет да се претставуваат со помош на симболи.
Егоцентризам	3 – 4 години	Неспособност за ментално ставање во туѓа точка на гледање; најизразен е на посочената возраст.
Лажни впечатоци	4 – 5 години	Се јавува свесност дека постојат, и на посочената возраст, децата не ги мешаат изгледот и суштината на предметите.
Ирреверзибилност	3 – 6 години	Неможност за ментално навраќање на почетокот на процесот.
Центрација на мислата	Најизразена до 3. година.	Фиксираност на доминантната карактеристика или аспект, поради што не се земаат предвид другите релевантни карактеристики и аспекти.
Инклузија на класи	Не постои во вториот стадиум.	Способност ментално да се воспоставуваат односи меѓу класите предмети.
Конзервација на материја	Не постои во вториот стадиум.	Разбирање дека материјата останува иста при настаната нерелевантна трансформација.
Логичко заклучување	Не постои во вториот стадиум.	Мислењето во овој стадиум е нелогичко.
Трансдуктивно заклучување	3 – 7 години	Се заклучува од поединечно кон поединечно, т. е. се заклучува по аналогича.
Сфаќање на времето и просторот	4 – 5 години	Измешани се, подолг изминат пат автоматски значи подолго времетраење.
Интуитивно мислење	4 – 7 години	Посовршено е од претконцептуалното и симболичкото мислење бидејќи негова цел се заедничките објекти.

Многу понови истражувања не даваат поддршка на некои од тврдењата на Пијаже. Такви се, на пример, истражувањата за сознајниот егоцентризам кои не одат во прилог на неговото универзално важење во смисла на општа законитост со оглед на тоа што покажуваат дека веќе на три години голем процент од децата успешно ја земаат предвид позицијата на куклата која треба да ја „скријат“ од другата кукла која е во улога на „полицаец“. Веројатно, видот на задачата со која се испитува постоењето на сознаен егоцентризам значително влијае врз сфаќањето и одговорите на децата (Манојловиќ и Младеновиќ, 2001). Исто така, се покажува дека дел од интермодалните трансфери, кои според Пијаже се јавуваат дури кон крајот на првата година, се присутни веќе во првите недели од животот. Новите докази одат во прилог на тоа дека децата се раѓаат со посебно знаење за светот. Поновите истражувања покажуваат дека дури и новороденчињата се способни да имитираат некои изрази на лицето, а Пијаже сметал дека тоа е можно дури во 4. потстадиум од периодот на сензомоторичка интелигенција. Способноста за класификација, исто така, се јавува порано од она што го тврдел Пијаже, при што е значајно детето да биде соочено со поедноставна задача која содржи познати категории (Мурџева-Шкариќ, 2011).

Сфаќањето на Пијаже дека логичкото мислење и заклучување се јавуваат дури околу 7. година е во спротивност со резултатите на некои од истражувањата на оваа тема. Така, на пример, во истражувањата на Ивиќ, Јовичиќ, Жлебник и други автори (според Манојловиќ и Младеновиќ, 2001), се потврдува дека доколку појавите непосредно и перцептивно му се предпочат на детето (на пр., преку демонстрација), тоа станува свесно за противречноста, па дури вложува и когнитивен напор за да ја надмине. Кога е соочено со перцептивно достапна конкретна ситуација, детето усвојува и мошне сложени форми на заклучување. Наедно, постапното водење на детето низ процесот, од поедноставни кон посложени ситуации, придонесува кон анализирање и воопштување на заклучоците.

## **2. Социо-културна теорија на развојот на Лев С. Виготски**

Харе (Harré, 2006) истакнува дека идејата за влијанието на средината врз развојот на поединецот била разгледувана многу различно од страна на двајцата водечки развојни психолози во почетокот на дваесеттиот век, Жан Пијаже и Лев С. Виготски. Според Пијаже, материјалните и социјалните услови во животот го поттикнуваат развојот на детето кој тече низ универзални и однапред одредени стадиуми во текот на кои се развиваат неговите когнитивни способности. Сознајниот развој е насочен од мислење со помош на конкретни поими кон способноста мисловно да се манипулираат апстрактни поими и хипотези. За Виготски, активноста на мозокот и нервниот систем се формира во зрела мисла со стекнување лингвистички и практични вештини присвоени од локалната човекова средина.

Важноста на поврзување на теоријата со практиката, на што инсистира Виготски, ја нагласуваат и Кол и Ингестром (Cole & Engeström, 2007), кои истакнуваат дека неговата



теорија поттикнала цела група нови истражувања и теории. Овие два автора ваквиот приод во проучувањето на човековиот развој го нарекуваат „културно-историска теорија за активноста“. Неговите корени се наоѓаат во идеите на Карл Маркс кои подоцна се јасно артикулирани од страна на Виготски. Накратко, културно-историската теорија за активноста ги обединува идеите на Виготски, Луриа и Леонтјев, разгледувајќи ги разликите меѓу теоретските поаѓалишта на првите двајца автори со оние на третиот автор. Станува збор за разлики во интерпретациите на, од една страна, Виготски и Луриа, според кои истакнатите карактеристики на специфично човечките психички функции (вишите психички функции) се посредувани од културата, и од друга страна, верувањето на Леонтјев дека неговите колеги го пренагласуваат значењето на културата, занемарувајќи ја вгнезденоста на мислењето во човековата активност. Оттаму, авторите, кои се следбеници на Виготски, го насочуваат вниманието кон процесите на посредување и кон „посредуваната акција“, додека оние, кои го следат Леонтјев, како единица на анализа ја одбираат самата активност (според Cole & Engeström, 2007).

Според Харе (Harré, 2006), главната теза во развојната психологија на Виготски е примарноста на социјалните врски меѓу децата и нивните семејства. Тој се залага за идејата дека и материјалните и вербалните средства се суштински за формирање на човечките суштества во рамки на општествените процеси. Во својата работа, акцентот го става на феноменот на сознанието, а под силно влијание на филозофијата на Спиноза, се согласува со неговото тврдење дека мислењето не е супстанција, туку атрибут, и потенцира дека психичкото нема своја независна егзистенција. Поточно, мислењето е форма на акција, а негови средства се симболите. Целта на Виготски е да го премости јазот меѓу социјалната и индивидуалната психологија, преку градење теорија која ќе се занимава со специфичните психолошки проблеми на човекот, а тоа се вишите психички функции.

Истражувајќи ги дистинктивните психолошки карактеристики на човекот, тој согледува дека постојат и историско и социјално искуство. Второво го нарекува уште и „колективна координација на однесувањето“ во која се создава свеста за себе. Свеста, според него, е еден вид социјален контакт со самиот себе, а на социјалниот момент на свеста му припаѓа и временски и фактички приоритет. Извор на свеста и социјалното однесување е говорот. Во својата теорија Виготски зборува за нижи и виши психички функции. Првите ги нарекува уште и природни или натурални, а вторите, културни, нагласувајќи дека тие се разликуваат меѓу себе по потеклото, природата и структурата. *Нижите функции* се едноставни, биолошки детерминирани и историски непроменливи, поради што се универзални во сите култури (Vigotski, 1977).

*Вишите психички функции* се сложени бидејќи во нивната структура се вградени знакот и значењето, кои се променливи. Тоа придонесува овие функции да бидат различно организирани кај различни групи, во различни историски периоди и кај децата во различни

фази од развојот. Нивниот развој се состои од два поврзани, но никогаш целосно споени развојни текови. Првиот е усовршување на симболичките системи на одредена култура како средства на мислењето, а вториот се методите на самото мислење карактеристични за соодветната култура. Виготски верува дека културите создаваат одредени форми на когнитивно однесување. Степенот на различните културни начини на мислење го определува потенцијалот за развој на мислењето кај поединецот. Ова значи дека повисоките форми на сознавање варираат историски и низ различни култури (според Poehner, 2008).

Структурата на вишите психички функции е организирана со помош на знаците и значењето благодарение на *принципот на сигнификација*, карактеристичен само за човечкиот мозок, врз кој се потпира семиотичката, односно, симболичка функција на создавање и користење на знаците и значењата. Попрецизно кажано, за Виготски, развојот се состои во формирање сложени психолошки системи, т. е. на таков склоп од поединечни психички функции кои меѓусебно се поврзани со помош на знаците. Оттука произлегува дека секоја група луѓе и секој поединец, во одредени историски рамки, може да создава одредена средина која е посредувана од знаци, како и дека може да постојат дивергентни линии во развојот (Vigotski, 1977).

Виготски јасно согледува дека поединците во групата се поврзани со многу сложени системи од психолошки врски. Практичната комуникација преку постапките во текот на заедничките активности, потоа емоционалната комуникација со помош на невербални средства, а пред сè, комуникацијата со помош на знаците и системите на знаци, првенствено вербалната комуникација, го сочинуваат нужниот услов за одржување и развој на заедницата, општеството и на самиот поединец. Системите од знаци што потекнуваат од потребите за комуникација се трансформираат во средства за организација на однесувањето на поединецот. Така интернализирани, тие служат за самоспознавање, организирање на сопствените психички процеси, потоа за волево регулирање на тие процеси и слично. Револуционерната идеја во теоријата на Виготски е дека вишите психички функции имаат општествено потекло, што укажува на фактот дека општествените фактори се нивен конститутивен елемент, односно, без нивно дејствување, овие психички функции воопшто и не можат да се развијат. Она што е најсуштинско и најспецифично во психолошката конституција на поединецот, па и она што е најлично, како што е чувството на идентитет, способноста за самосознавање итн., настанува само при размената во рамки на човечката група, т. е. социусот (Vigotski, 1977).

Вишите психички функции формираат психолошки систем во кој различни функции доминираат за време на различни развојни периоди. Така, перцепцијата доминира во раното детство, а меморијата и вниманието се најистакнати во училишниот период. Водечката функција во адолесценцијата е почетокот на концептуалното мислење. Виготски идентификува *три законитости* на сознајниот развој. Првата ги формализира



трансформациите од природните, примитивни форми на сознание кон потпирање врз надворешни помошни стимули и усовршување на повисоките форми на мислење. Втората законитост ги опишува барањата што ги поставува културата како суштински за развој на повисоките форми на мислење, при што посебно се мисли на интеракцијата меѓу идеалната форма на мислење (присутна кај возрасните) и постоечката форма (присутна кај детето). Третата законитост ја формализира трансформацијата од користење на надворешните знаци кон усовршување на внатрешните процеси преку внатрешно конструирани стимули (според Роехнер, 2008).

Сумирајќи го придонесот на теоријата на Виготски кон (гледано во целост) развојот на психолошката научна мисла, а поконкретно, кон самата развојна психологија, Харе (Harré, 2006) издвојува неколку клучни точки. Една од нив ја истакнува посредувачката улога на јазикот како средство на вишите психички функции, чие значење е претходно нагласено и објаснето. Во таа смисла, токму конверзацијата во семејниот круг и меѓу врсниците е местото каде што се случува психичкиот развој. Во семејството детето е во близок контакт со културата во која подоцна ќе најде место како компетентен и почитуван член. Клучот во теоријата на Виготски е идејата за еден вид психолошка симбиоза отсликана во ненадминливиот концепт на *зона на следен развој*. За Виготски е многу поважно што детето може да направи со помош на возрасниот или на некој поискусен вртник, при решавање одредена задача (зона на следен развој), отколку што тоа самото може да направи (зона на актуелен развој). Притоа, значајно е да се нагласи дека помошта не се однесува на целосно решавање на задачата од страна на возрасниот, туку на насочување, односно, покажување на принципот на решавање, со цел детето да успее да го согледа и примени тој принцип и во идни слични ситуации.

Според Виготски, развојот, во суштина, се случува токму во зоната на следен развој. Во таа насока тој го формулира општиот генетички закон за културниот развој, според кој: *Секоја функција во културниот развој на детето се јавува два пати: првин на општествено ниво, а подоцна, на индивидуално ниво; првин меѓу луѓето (интерпсихичко), а потоа, во детето (интрапсихичко). Ова важи еднакво и за волебото внимание и за логичката меморија, и за формирањето на поимите. Сите виши функции, всушност, започнуваат како врски меѓу поединците (Vygotski, 1978; според Harré, 2006).* Врските за кои станува збор во наведеното тврдење се, без сомневање, случаи на психолошка симбиоза, т. е. на заедничко решавање на задачата во зоната на следен развој. Во теоријата на Виготски се нагласува дека интерпсихичкото функционирање мора да биде структурирано така што ќе го засили развојот на интрапсихичкото функционирање. Токму инструкциите во зоната на следниот развој поттикнуваат и придвижуваат цела серија внатрешни развојни процеси (Harré, 2006).

Овие идеи на Виготски се искористени како основа за креирање голем број интервентни програми во доменот на активната настава, наменети за стимулирање и развој

на мислењето на децата. Според Ридл (Riddle, 1999), една од клучните идеи во теоријата на Виготски, по што тој се разликува од Пијаже, е дека развојот, кој започнува со раѓањето и трае цел живот, е премногу сложен за да може да биде дефиниран со стадиуми. Како што е и претходно наведено, тој верувал дека ваквиот развоен процес зависи од социјалната интеракција и дека токму социјалното учење води до сознаен развој, кој се случува во споменатата зона на следен развој. Оваа зона го премостува јазот меѓу она што се знае и она што може да се дознае. Оттука, уште една клучна разлика меѓу теориите на Пијаже и Виготски е во сфаќањето на поврзаноста меѓу развојот и учењето. Имено, Пијаже сметал дека развојот го води учењето, односно, дека детето не може да научи нешто за што нема претходно развиени когнитивни структури. Спротивно на него, според Виготски, учењето може да го поттикне развојот доколку се случува во зоната на следен развој, односно, дека соочувањето на детето со задача која ги надминува неговите актуелни когнитивни капацитети, но сепак е достижна со помош на насочување од страна на возрасниот, новото учење значително го поттикнува развојот на неговите когнитивни структури. Во таа насока, тој метафорички вели дека во играта, детето е *секогаш за една глава повисоко*, а во некои игри (на пр., креативните) е *дури за една глава повисоко и од возрасниот*.

Виготски се фокусира на врските меѓу луѓето и културниот контекст во кој тие циркулираат, влегуваат во интеракција и ги споделуваат искуствата. Оттука, во рамки на образованието, тој инсистира дека наставникот / воспитувачот треба да соработува со децата на начин што ќе им овозможи да имаат активна улога во процесот на осознавање и самите да успеат да создаваат значења. Така, учењето станува двонасочен, реципрочен процес за наставникот / воспитувачот и децата. Инструкциите кои ќе бидат дадени треба да го достигнуваат повисокото развојно ниво од она на кое се наоѓаат децата за да дојде до напредување во развојот. Тоа значи дека треба да се стимулираат заедничко внимание и споделено решавање на проблеми за да се креира процес на сознајна, социјална и емоционална размена (според Riddle, 1999).

### **3. Развој на поими во детството**

Поимите се ментални претстави кои соодветствуваат на категориите предмети од светот во кој детето расте и се развива (на пр., категорија *мачки* или категорија *стаклени предмети*) и кои суштински ги одразуваат, односно, ги интерпретираат искуствата коишто се поврзани со структурата на надворешниот свет. Наедно, тие вклучуваат карактеристики (на пр., *тенко, жолто, големо*), настани или состојби (на пр., *роденден, седење, трчање*), поединци (на пр., *наставник, лекар*), како и апстрактни идеи (на пр., *време, слобода*). Поимите ја претставуваат основата на идеите и вградени се во поголеми структури на знаење (Gelman & Kalish, 2008). Оттука, за да може да се формира одредена мисла или идеја (на пр.: „*Нашиот Макс е голем и мирен мачор, кој цел ден спие.*“), кај детето најнапред мора





да постојат поими од кои таа мисла, односно идеја е составена (т. е. категорија – *мачор*, карактеристики – *голем*, *мирен* и состојба – *спиене*).

Развојот и учењето на поимите се составен дел од теоријата на когнитивен развој на Жан Пијаже. Процесот на учење вклучува значаен индуктивен дел, што покажува дека еден поим може да биде многу широк и да опфаќа повеќе примери (како што се категориите) или други манифестации кои може да се појават со текот на времето (на пр., детето во развој кое усвојува сè посложени форми на мислење и однесување). Во оваа насока, еден од индуктивните проблеми со кои се соочуваат децата, на пример, е како да се прошири еден поим на нови примери кои припаѓаат во иста категорија (на пр.: Доколку знаеш дека ова животно е мачка, како ќе ги препознаеш другите животни кои припаѓаат во категоријата мачки?). Друг индуктивен проблем е сфаќањето кога се користат поимите. На пример, доколку детето го види својот мачор како пие млеко, се поставува прашање дали е тоа идиосинкретски случај или е применлив и на други примери што ќе ги види во иднина (Gelman & Kalish, 2008).

Поимите варираат во однос на *содржината* (на пр., природен вид, наспроти артефакт), *процесот* (на пр., експлицитност научена во училиште, наспроти имплицитност научена во секојдневна интеракција), *структурата* (на пр., основно наспроти несекојдневно ниво) и *функцијата* (на пр., брза идентификација, наспроти извлекување индуктивни заклучоци). Најосновните поими кои ги учат децата рано во животот вообичаено ги вклучуваат (според Gelman & Kalish, 2008):

- Поимите кои соодветствуваат на зборови, и тоа, не само конкретните именки туку и материјалните именки (на пр., вода), апстрактните именки (на пр., мир), збирните именки (на пр., семејство), глаголите (на пр., седи), придавките (на пр., добар, среќен, здрав) и многу други видови зборови.
- Поими опфатени во граматичка употреба (на пр., еднина наспроти множина, род).
- Онтолошки разлики кои се или не се вградени во јазикот, но кои водат кон важни претпоставки (на пр., жива наспроти нежива природа);
- Поими за поединци (тука припаѓаат значајни луѓе, животни или дури и индивидуални предмети).
- Системи за организирање на поимите кои се во меѓусебен сооднос (на пр., хиерархии; скрипти итн.).

Според Манојловиќ и Младеновиќ (Манојловиќ и Младеновиќ, 2001) поимите, конкретни и апстрактни, се производ на свеста и настануваат со класифицирање на смисловните аспекти на перцепцијата во различни класи и низи. Некои поими може да имаат свои конкретни претставници во објективниот свет, но може да се однесуваат и само на издвоени заеднички особини на поголем број различни предмети. Когнитивниот

механизам, кој лежи во основата на формирањето на поимите, е споредувањето на два или повеќе предмети, појави и слично, со цел да се утврдат сличностите, односно, разликите што постојат меѓу нив. Потоа, забележаните карактеристики, кои се сметаат за релевантни, се класификуваат во надредени или подредени категории. На многу рана возраст, поимите се недоволно јасни, нецелосни, недоволно прецизни (на пр., доенчето може да го смета за маче секое влакнесто животно со четири нозе и опашка). При формирањето на поимите, значајна законитост е центрацијата на мислата, која е најизразена до 3. година. Генерализацијата и апстракцијата, како фази, честопати меѓусебно се испреплетуваат. Притоа, т.н. плурални поими им претходат на општите поими (на пр., најпрвин, детето под поимот „коњ“ ги подразбира само коњите што ги видело, а дури подоцна под тој поим го подразбира она што им е заедничко на сите коњи, вклучително и на оние кои може да ги замисли).

Во формирањето на поимите од една класа (според Манојловиќ и Младеновиќ, 2001) учествуваат процеси на формирање *интензија* на класата, која се однесува на опфаќање на оние особини кои им се заеднички на сите членови на класата (на пр., класа *мачки*), и *екстензија* на класата, под којашто се подразбираат сите поединечни членови на класата, односно, нивното именување (на пр., персиска, сијамска, ангорска, бенгалска итн.). Математичките поими се развиваат самостојно и спонтано, а нивното усвојување е поврзано со степенот на постигнатиот когнитивен развој. Притоа, децата најпрвин треба да го усвојат принципот на конзервација на количество за да можат да го формираат поимот за број. Оттука, на почетокот, неретко се случува објектите, кои се подредени во две паралелни низи, при што едната е поразвлечена, да бидат грешно проценети од страна на детето во услови кога нема да ги преброи, одговарајќи дека во поразвлечената низа има повеќе објекти. И обратно, по истиот принцип на заклучување врз основа на перцепција, ќе одговори дека има ист број објекти во двете низи доколку се исти по должина (без оглед што можеби во едната низа недостасуваат неколку објекти).

На 3-годишна возраст детето успешно ги разликува затворените од отворените фигури, но кога треба да ги нацрта, сите ги црта затворени. Околу 8 – 9 години (а кај некои деца и порано) се откриваат тридимензионалните мерења. Приближно на иста возраст се јавува и способноста да се сообразат различни перспективи. На крајот, важно е уште еднаш да се нагласи дека децата најдобро учат низ активно истражување и манипулирање со предметите, искусно, низ игра, водени во зоната на следен развој. Притоа, секое дете ги достигнува критериумите од повисоките стадиуми со индивидуална динамика и брзина. Ова во практика значи дека процесот на учење треба да биде приспособен на секое дете во согласност со неговите можности и капацитети, но во исто време, треба секогаш да биде насочен кон достигнување на повисокото развојно ниво од она на кое детето актуелно се наоѓа.



## Користена литература

1. Mac Naughton, G.(2003). Shaping Early Childhood, Learners, Curriculum and Contexts. Open University Press: London.
2. Woolfolk, A. Hughes, M. Walkup,V.(2008).Psychology in Education:Pearson:Essex.
3. Лич, Џ. & Мун, Б. (2016): Моќта на педагогијата: Арс Ламина: Скопје.
4. Rebecca S. New and Moncrieff Cochran(2017)Encyclopedia of Early Childhood Education Praeger Publishers.
5. Bredecamp,S. &Copple, C.(2008): Developmentally Appropriate Practice Serving Children from Birth through age 8 NAEYC: Washington, DC.
6. Маус, Д. Рејнолд, Д.(2017). Ефективна Настава: Арс Ламина: Скопје.
7. Murphy, P. McCormick, R.(2008). Knowledge and Practice- Representation and Identities: SAGE: Los Angeles.
8. Bruner, J. (2005): Kultura obrazovanja. EDUCA: Zagreb.
9. Ed. By Riley, J. (2005). Learning in the Early Years, A Guide for Teachers of Children 3-7. PCP: London.
10. Група автори (1987). Детето и математиката: Детска радост: Скопје.
11. Каменов,Е (1989): Предучилишна педагогија. Просветно дело: Скопје.
12. Cole, M. & Engeström, Y. (2007). Cultural-Historical approaches to designing for development. Во: Valsiner, J. & Rosa, A. (Eds.). The Cambridge Handbook of Sociocultural psychology. Cambridge University Press.
13. Gelman, S. A. & Kalish, C.W. (2008). Conceptual Development. Во: Damon, W., Lerner, R.M., Kuhn, D., Siegler, R.S., Eisenberg, N. (Eds.). Child and Adolescent Development. An Advanced Course. pp.298-321. John Wiley & Sons.
14. Harré, R. (2006). Key Thinkers in Psychology. London: SAGE Publications Ltd.
15. Jerković, I., Zotović, M. (2005). Uvod u razvojnu psihologiju. Beograd: Centar zaprimenjenu psihologiju.
16. Lapsley, D.K. (2006). Moral Stage Theory. Во: Killen, M. & Smetana, J. (Eds.).
17. Handbook of Moral Development. NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.
18. Манојловиќ, А., Младеновиќ, У. (2001). Психологија претшколског детета. Београд: Центар за примењену психологију.
19. Мурцева-Шкариќ, О. (2011). Психологија на детството и на адолесценцијата. Развојна психологија 1. Скопје: Филозофски Факултет.



20. Poehner, M.E. (2008). *Dynamic Assessment. A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. PA: Springer.
21. Riddle, E.M. (1999). *Lev Vygotsky's Social Development Theory*. (прочитано од <http://chd.gmu.edu/immersion/knowledgebase/theorists/constructivism/vygotsky>).
22. Vasić, A., Šarčević, D. (2012). *Psihologija i ontogeneza. Teorija i istraživanja*. Novi Sad: Fakultet za pravne i poslovne studije.
23. Vigotski, L.S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
24. Berk, L.E. (2009). *Child development*. 8<sup>th</sup> ed. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
25. Bodrova, E & Leong, D.J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. 2d ed. Upper Saddle River, NJ: Person/Merrill Prentice Hall.
26. Goldberg, M.C., D. Maurer, & T.L. Lewis (2001). Development changes in attention: The effects of endogenous cueing and the distracters. *Developmental Science* 4: 209-19.
27. Heyman, G.D. & S.A. Gelman (2000). Preschool children's use of trait labels to make inductive inferences. *Journal of Experimental Child Psychology* 77: 1-19.
28. Landry et al. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development* 71 (2): 358-75.
29. Mandler, J.M. (2004). *The foundation of the mind: Origins of conceptual thought*, New York: Oxford University Press.
30. Murphy et al. (2007). Sustained attention and social competence in typically developing preschool-age children. *Early Child Development and Care* 177 (2):133-49.
31. Newcombe, N., & J. Huttenlocher (1992). Children's early ability to solve perspective taking problems. *Developmental Psychology* 28: 654-64.
32. Nguyen, S.P. & G.L. Murphy (2003). An apple is more than just a fruit: Cross-classification in children's concepts. *Child Development* 74 (6): 1783-806.
33. Rosengrin, K.S. & A.K. Hickling (2000). The development of children's thinking about possible events and plausible mechanism. In *Imagining the impossible*, eds., K.S. Rosengrin,, C.N. Johnson & P.I. Harris, 75-98. Cambridge: Cambridge University Press.
34. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
35. Wood-Ramsey, J. & P.H. Miller (1988). The facilitation of selective attention in preschooler. *Child Development* 59 (1): 53-77.