

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ

ИНСТИТУТ ЗА ПСИХОЛОГИЈА

**КОГНИТИВНИОТ РАЗВОЈ И СЛИКАТА ЗА СЕБЕ
ВО ПЕРИОДОТ НА АДОЛЕСЦЕНЦИЈА**

- докторска дисертација -

Кандидат:
Татјана Такашманова-Соколовска

Ментор:
Проф. Др. Ружица Керамичиева

Скопје, 1997

СОДРЖИНА

	страница
Т В О В Е Д	1
у Проблем на истражувањето	2
2 Теоретски основи на истражувањето	3
Приказ на водечките теории за когнитивниот развој	5
- Операционална теорија за развојот на интелигенцијата на Jean Piaget.....	5
- Културно - историска теорија на Лев С. Выготский.....	20
- Когнитивна теорија за развојните стадиуми на репрезентација и третман на информациите на Jerome Bruner.....	32
- Теорија за природата на расудувањето кај адолесцентите на E. Peel.....	40
- Споредбена дискусија за когнитивниот развој и нагласување на неговите специфичности во периодот на адолесценција.....	45
Приказ на некои релевантни психолошки учења за сликата за себе	52
- Сликата за себе во некои психолошки теории на личноста.....	54
- Сликата за себе во социјално - когнитивните и развојно - епистемолошките учења.....	63
- Развојна скица на сликата за себе.....	74
- Дискусија за сликата за себе како поим и развоен феномен.....	80
у Релевантни емпириски истражувања	88
Истражувања во врска со когнитивниот развој во текот на адолесценцијата	88
Истражувања во врска со развојот на сликата за себе во текот на адолесценцијата	92
Истражувања во врска со поврзаноста на когнитивниот развој и сликата за себе	97
у Истражувачки хипотези	101
А - хипотези	102
Б - хипотези	103
В - хипотези	104
у М Е Т О Д	107
у Испитаници	107

6	Испитаници	107
7	Мерни инструменти	109
	Приказ на инструментите за следење на когнитивниот развој	109
	- Тест за резонирање на ликови (TRL).....	109
	- Задачи за следење на развојот на формално-логичкото мислење.....	110
	Приказ на инструментите за следење на развојот на сликата за себе	121
	- Инструменти за следење на описно - репрезентационите аспекти на сликата за себе.....	125
	- Инструменти за следење на емоционално - вредносните аспекти на сликата за себе.....	126
8	Постапка при истражувањето	128
	РЕЗУЛТАТИ	130
9	Приказ на резултатите во врска со следењето на когнитивниот развој	130
10	Приказ на резултатите во врска со следењето на развојните промени во сликата за себе	138
11	Приказ на резултатите во врска со односот помеѓу развојно - когнитивните промени кај адолесцентите и развојните промени во сликата за себе	158
	- Резултати за односот помеѓу интелигенцијата и сликата за себе..	158
	- Резултати за односот помеѓу формално - логичкото мислење и сликата за себе.....	164
	ДИСКУСИЈА	173
12	Дискусија на резултатите во врска со когнитивниот развој на адолесцентите	173
13	Дискусија на резултатите во врска со сликата за себе во периодот на адолесценцијата	196
14	Дискусија на резултатите во врска со односот помеѓу когнитивниот развој и сликата за себе во периодот на адолесценција	206
	ПРИЛОГ	226
	ЛИТЕРАТУРА	243

В О В Е Д

При крајот на детството и почетокот на адолесценцијата доаѓа до специфична децентрација на мислењето, на која основно обележје и е ослободување од конкретното и реалното во корист на интересите свртени кон можното и иднината. Покрај вообичаените адаптации на адолесцентот кои се јавуваат во стварноста, започнува времето на големите идеали и „теориски системи“ за животот, егзистенцијалните прашања на себе си и другите. Во адолесценцијата за прв пат се поставуваат прашања за смисолот на животот, за смртта, за општеството и човековата заедница, за сопствениот статус во тој свет, а првенствено во микросредината. Младите многу интензивно се бават со сопствениот морален, сознаен, комуникативен психички живот, вклучувајќи ги и емоционално-волевите динамизми, што директно се рефлектира и на мошне интензивното артикулирање на сликата за себе.

Од водечките теории за когнитивниот развој произлегува заклучокот дека нужен предуслов за ваквиот замав во афективниот живот и во социјализацијата на адолесцентот е всушност трансформацијата во когнитивното функционирање, особено трансформациите на мислењето кои го чинат можно користењето на хипотези и расудувањето за пропозиции (искази, ставови) издвоени од конкретната констатација. Всушност, суштина на општата когнитивна карактеристика на адолесцентот е способноста да мисли поапстрактно, да не се потпира исклучиво на емпириски, искусвени факти и со помош на вербално искажани пропозиции (ставови) да изведува логички операции.

Некои теоретичари, како и поголем број истражувачи на сликата за себе претпоставуваат дека токму со зголемената когнитивна компетенција на адолесцентот може да се објасни развојниот тренд на сликата за себе од физикална, во детството, кон психолошка концепција за себе си во младоста, или од конкретното кон апстрактното. Токму оваа идеја претставува лајт-мотив на овој труд. Некои истражувачи дури и промените во емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе, на пример зголемената адекватност на себеоцената, ги толкуваат како резултат на промените во когнитивниот развој на адолесцентите.

Новите трансформации на когнитивниот развој во адолесценцијата се многу значајни за истражување и самите за себе, а не само заради тоа да се види и објасни нивната поврзаност со развојните промени на сликата за себе во адолесценцијата: пред се тие водат кон дефинитивен крај на детството, а од друга страна отвараат нови перспективи за сите подоцнежни возрасти. „Никако не станува збор за обичен кат кој се надоградува на претходната градба, не станувајќи нужно и нејзин дел, туку токму станува збор за специфични, нови синтези и структурирации. Но, тие, сепак, иако нови, директно и нужно се продолжуваат (засноваат) на претходните“ (сензомоторните, предоперационалните, а особено на конкретните операции), „затоа

што пополнуваат некои од нивните недостатоци” (Pijaže i Inhelder, 1990, стр.141).

Овие нови начелни можности во когнитивното функционирање на адолесцентите не се нешто што гарантирано се јавува како последица на хронолошката возраст. Особено, пак, околу прашањето кога започнува, а уште повеќе околу тоа кога сосема е постигнато формално-логичкото мислење, постојат голем број истражувања кои не го потврдуваат опсегот на календарска возраст (11-12 год. до 14-15год.) назначен во водечките теории за когнитивниот развој. Сеуште останува отворено прашањето дали во адолесценцијата новите трансформации во когнитивното функционирање се јавуваат само како латентни можности на овој развоен период и дали и кога во текот на адолесценцијата тие стануваат оперативни и сосема манифестни. Ова е особено важно да се провери, бидејќи и во водечките теории за когнитивниот развој не постојат доволно квантитативни податоци и докази околу ова прашање, што е повеќе карактеристично за теоријата на Виготский, а пак Piaget при крајот на својата работа и самиот прави отстапувања од сопствените теориски поставки пишувајќи дека „ ... сите нормални субјекти ја достигнуваат фазата на формални операции, ако не помеѓу 11-12 до 14-15 години, тогаш во секој случај помеѓу 15-20 години. Меѓутоа, тие ја достигнуваат оваа фаза во различни области, според нивните склоности и професионални специјализации: начинот на кој овие формални операции се користат не е неопходно ист во сите случаи” (Piaget, 1972, стр.7).

Во овој труд се настојува да се одговори и на некои од претходно споменатите прашања. Инаку, досега во Р. Македонија не биле организирани истражувања кои би ги следеле промените во когнитивниот развој на адолесцентите од аспект на формално-логичките операции паралелно со развојните промени на некои аспекти на сликата за себе. Токму затоа постои надеж дека научните придобивки од овој труд ќе може да имаат психолошко-педагошки, практични импликации пред се во организирање на животот и наставата на нашите адолесценти во образовните институции, како и за подобрување на условите на социјализација (и индивидуализација) во семејството и во општеството воопшто. Сето ова станува уште поважно ако се земе предвид времето на општествена транзиција во кое живееме и обидите, меѓу другото, да се изврши осовременување на образованието на сите нивои.

Проблем на истражувањето

163 P - проблем 3^{ca}

Основен проблем на истражувањето е емпириски да се утврди каков е односот помеѓу развојните промени во когнитивното функционирање и развојните промени на сликата за себе во периодот на адолесценцијата,

поточно, дали постои поврзаност помеѓу карактеристиките на формално-логичкото мислење на адолесцентот и развојните специфичности на описно-репрезентационите и емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе.

Нужен предуслов за успешно истражување на примарниот проблем е емпириски да се изучат специфичностите на развојот на формално-логичкото мислење кај адолесцентите, особено во врска со прашањето кога точно во текот на развојот доаѓа до премин од стадиумот на конкретни операции во стадиумот на формални операции, како и емпириски да се утврдат развојните промени на некои аспекти и димензии на сликата за себе во адолесценцијата: развојните промени во структурата (содржината) на сликата за себе и идеалната слика за себе, диференцираноста на сликата за себе и идеалната слика за себе, како и развојните промени на себепочитувањето и себеприфаќањето. Овие прашања ќе бидат проследени не само развојно, во однос на возраста на испитаниците, туку и во однос на училишниот успех и психометриски одреденото ниво на интелигенција.

Теоретски основи на истражувањето

Во обидот теоретски да се објасни проблемот на истражувањето најнапред ќе бидат презентирани водечките теории за когнитивниот развој: операционалната теорија за развојот на интелигенцијата на Ј. Piaget, културно-историската концепција за психичките појави на Л. Виготскиј, когнитивната теорија за развојните стадиуми на репрезентација и третман на информациите на Ј. Bruner, и теоријата за природата на расудувањето кај адолесцентите на Е. Peel.

Во основа теориите на менталниот развој настојуваат да објаснат како човекот се однесува на различни степени од својот развој особено кога е соочен со ситуации да стекнува, обработува и користи информации за физичката, социјалната средина како и за самиот себе си. Според оценка на авторот на овој труд, нема ниту потреба, ниту можност сите овие теории да се прикажат сосема детално и исцрпно: за целите на овој труд во фокусот на презентација и анализа ќе бидат оние компоненти и аспекти на теориите за когнитивниот развој кои се релевантни за проблемот на истражувањето.

Со цел да се изведат заклучоци за развојните специфичности на когнитивното функционирање следи споредбен осврт на теориите за когнитивниот развој, посебно со акцент на теориите на Piaget и Виготскиј кои, во врска со когнитивниот развој, особено во објаснување на развојот на мислењето го задолжија човештвото онолку колку што тоа го направија со своите научни теории Einstein и Darwin. Piaget е генијалецот што ја откри улогата на логичките операции, а Виготскиј генијалецот што ни покажа

дека силата на човековиот ум е во развојот на човековата култура” (Bruner,1996).^{*} Од друга страна, овие две теории се досега најцелосни и најдобро разработени теориски системи за менталниот развој и се уште интензивно емпириски проверувани ширум светот.

Во продолжение на објаснувањата на теоретските основи на истражувањето ќе бидат презентирани психолошки учења за сликата за себе.

Со преглед на психолошката литература се добива впечаток дека не постои единствен одговор на прашањето што е тоа слика за себе, а многу специфичности постојат и околу изборот на соодветна терминологија. Сликата за себе како поим се уште припаѓа на групата психолошки поими кои не се еднозначно одредени и со општо- прифатен статус. Скоро сите психолози кои се бавеле или се бават со теориски и емпириски проучувања на сликата за себе предлагаат свои потесни или пошироки одредби на сликата за себе. Од друга страна пак, развојната психологија се уште може да понуди само скица на некои развојни промени кои водат кон формирање на сликата за себе како внатрешна инстанца. Токму затоа, во овој дел од трудот повторно со аналитичко- креативен преглед на најважните (по мислење на авторот на овој труд) теориски учења во чии рамки е изучувана сликата за себе и нејзиниот развој, направен е обид да се објасни сликата за себе како поим и како развоен феномен. Одбрани се оние психолошки сфаќања и теориски пристапи кои се чини дека даваат најголем придонес за современите објаснувања на сликата за себе и нејзиниот развој и кои во себе содржат извори на идеи и хипотези за натамошни емпириски истражувања.

Ќе се тргне од првите психолошки концепции на И.Сеченов и W.James во чии рамки можат да се најдат почетни размислувања за сликата за себе. Ќе следи сосема кус осврт на вниманието што класичната психоанализа го посветува на она што денес се подразбира под самосвест, како и разгледување на идеите на его- психологијата на Hartman. Посебно ќе бидат издвоени идеите и значењето на теоријата за психо - социјалниот развој на личноста на Erikson. Во овој кус преглед на психолошките учења за сликата за себе особено ќе биде нагласено далекусежното и комплексно влијание на феноменологијата врз класичната психоанализа и современата психологија што резултира во издвојување на сликата за себе како подобен конструкт за истражување и дијагностички процени. Во овој смисол главно ќе бидат презентирани некои идеи од теориите на личноста на Rogers и Allport.

^{*} Со овие зборови J.Bruner го започна своето излагање во Женева, на 14 септември 1996 г., во чест на животот и делата на Piaget и Выготский, на свеченото отварање на интернационалниот научен конгрес на психолози и невролози „ The Growing Mind “. Конгресот се одржа по повод 100- годишнината од раѓањето на Piaget и Выготский.

Понатаму ќе се прикажат идеите од неколку социјално- когнитивни и развојно- епистемолошки учења кои во своите теоретски конструкции особено се задржуваат на развојните механизми на сликата за себе. Скицирањето на некои важни развојни аспекти и фази на овој конструкт, со особен осврт на специфичните развојни карактеристики на сликата за себе во периодот на адолесценцијата, има за цел да помогне во објаснување на сликата за себе како развојно-психолошки феномен, а во завршната дискусија за сликата за себе се настојува да се издвојат некои согласни заклучоци околу појмовното одредување на сликата за себе и нејзиното значење во развојот на личноста.

Приказ на водечките теории за когнитивниот развој

- Операционална теорија за развојот на интелекцијата на Jean Piaget

Во средиштето на теорискиот систем на Piaget е внатрешната логика на онтогенетскиот развој на когнитивните способности. Неговата теорија всушност ја концептуализира макрогенезата на интелектуалните операции, односно нивното настанување и развој во текот на онтогенезата.

Теоретските расправи и истражувања на Piaget, како и огромниот број емпириски истражувања кои произлегуваат од неговата теорија градат „корпус на научни знаења кои во современата психологија во апсолутен смисол на зборот претставуваат најзначаен извор на нашите сознанија за факторите, процесите и ефектите во развојот на мислењето кај децата и адолесцентите” (Ivić, 1992, стр.22).

На почетокот на изложувањето на учењето на Piaget неопходно е да се направи кус приказ на клучните поими и основни теориски конструкции, но подетално ќе се прикажат стадиумите во развојот на интелектуалните операции, особено стадиумот на формални операции, како и факторите на развојот.

Piaget тргнувајќи од тоа дека основниот епистемолошки проблем е неразделив од проблемот за развитокот на интелигенцијата, на почетокот од својата теорија го поставува прашањето за односот помеѓу *субјективниот* и *објективниот*, поточно како субјектот во текот на својот развој потепено се оспособува да ги спознава објектите.

Според неговото гледиште развојот на знаењата претставува последица на инволвирање на симултана организација на интерналниот ментален простор на субјектот и екстерналната реалност.

Сознајниот процес не е резултат на едноставно акумулирање на перцептивните податоци, моторните акции, вербалните описи и интелигенцијата која ги средува сите тие податоци. „ За да ги спознае објектите, субјектот треба да дејствува на нив, според тоа да ги трансформира. Почнувајќи од најелементарните сензо-моторни акции до најфините интелектуални операции (формално-логичките) кои се уште се акции, но интериоризирани и извршувани во мислите, создавањето е постојано поврзано со акциите или со операциите, значи со *интеракциите* “ (Piјаже, 1972, стр. 85).

4
Образувањето на когнитивните или епистемолошките релации воопшто не претставува едноставна копија на надворешните објекти, ниту пак едноставен развој на структури преформирани во субјектот, туку збир на структури кои постепено се образуваат со непрекинати, постојани *интеракции* помеѓу субјектот и објектите (Пијаже, 1988). Овој процес го објаснува токму *интеракционизмот* на Piaget кој се карактеризира со корелации на двојна конструкција: како што веќе се спомена, од една страна интерналните структури на мислењето, а од друга страна се повеќе растечкото, зголеменото, екстензивно знаење за екстерналната реалност. Но, истовремено таа *дијалектичка природа на знаењата* која се должи на интеракцијата помеѓу субјектот и објектот и напредува во два развојни правца-интернализација и екстернализација-претставува основа и на *конструктивизмот* во учењето на Piaget.

4
Поточно, од интеракциите нужно произлегуваат *конструкциите* кои всушност значат двојно организирање: од една страна координација на самите акции, а од друга страна доведување на објектите во различни односи. Значи, конструкциите се подредени на *структуриите на акцијата*. Во тој смисол Piaget тврди дека не постои дисконтинуитет помеѓу наједноставните видови на адаптивно однесување и најразвиените облици на интелигенција и спознавање. Едните настануваат од другите, така што дури и тогаш кога интелигенцијата се развила до она ниво кога во голема мера го користи апстрактното знаење, потеклото на тоа знаење мораме да го бараме повторно во акцијата. Структурите на акциите не се сами по себе дадени, ниту во објектот, ниту во субјектот. Значи, знаењето не е нешто со што се раѓаме, туку мораме да го градиме, а тоа го правиме полека, во текот на многу години. Субјектот не само што реагира, туку и дејствува.

Ова нагласување на активноста на субјектот е особено битна идеја на Piaget која е вткаена во сите негови есенцијални теориски поставки и размислувања. Според Piaget, една развојна теорија не смее да ги запостави активностите на субјектот во епистемолошко значење на зборот и тоа во онаа мера во која епистемолошкото значење го опфаќа длабоко биолошкото значење: живиот организам не е едноставен одраз на својствата на средината што го опкружува, туку и тој содржи структурација која во текот на епигенезата постепено се образува и не е потполно преформирана.

Всушност, конструкциите на структурите се развиваат под влијание на повеќе фактори, но пред се зависат од непрекинливата и активна *авторегулација*. Сите живи организми се всушност авторегулаторни системи и за разлика од неживите можат да ги одржуваат или поправаат сопствените „структури кога се загрозени или оштетени... Но, човечките суштества поседуваат исклучителна способност на еластични промени при реагирање на средината”(Donaldson,1978,стр.116). Со други зборови, животните колку и да се адаптирани на одредена, ограничена средина, тие не се еластични и не можат да го изменат своето однесување кога ќе настанат промени во средината. Она што човековиот авторегуларен систем го прави најсовршен во однос на другите живи организми е всушност човековата интелигенција.

Piaget (1967) пишува (според Vožović-Pešić,1972,стр.125) дека „интелигенцијата е еден посебно активен вид на ментална *адаптивација*, или, што претставува исто, регулација на размените помеѓу субјектот и средината”.

Кога живото суштество ќе воспостави задоволително ниво на интеракција, односно ќе постигне некој вид хармонија со својата средина, тогаш Piaget вели дека воспоставува *рамнотежа*. Но, оваа состојба не значи состојба на мирување, туку состојба на активност во која организмот ги надокнадува или ги поништува пореметувањата на системот, и тоа како оние постоечките, така и очекуваните, што всушност значи подготовка за нешто што ќе се поремети доколку ништо не се направи. Всушност, рамнотежата претставува состојба на активност во која организмот воспоставува најнапред некој поедноставен вид на рамнотежа, па го поништува и така се додека не се постигне крајната рамнотежа, околу 16та година, или најдоцна до 21та година, како што Piaget пишува во своите доцни трудови, при крајот на својата работа (Piaget,1972). Баквото постигнување е поврзано со зголемување на способностите за *децендрирање* на мислата, односно намалување на *еџоцентризмот* или центрирање на некои перцептивни карактеристики на објектот. Сето тоа настанува под влијание на процесот на социјализација.

Значи, според Piaget, врската помеѓу интерналните структури на мислењето и екстерналната реалност е субординирана на динамизмот на компензаторните механизми на воспоставената рамнотежа помеѓу субјектот и објектот.

Рамнотежата се постигнува преку два паралелни процеси кои взаемно се надополнуваат и кои всушност се неразделно поврзани: *асимилација* и *акомодација*. Асимилацијата подразбира вклопување на надворешните елементи во менталните структури кои веќе се оформени, и тоа порано стекнати или вродени, како рефлексите. Во тој смисол ни едно однесување кое што е ново за субјектот не претставува апсолутен почеток, туку надоврзување на поранешните шеми. Асимилацијата никогаш не е чиста; таа секогаш е пратена со акомодација, под што се подразбира однесувањето на

организмот кој вложува напор да се усогласи со средината. Акомодацијата всушност овозможува усовршување или менување на некоја поранешна ментална структура.

Всушност, со здруженото дејствување на асимилацијата и акомодацијата единката во својот ментален развој постигнува континуитет, но и нешто ново. Асимилацијата служи за одржување на структурите, а ако - модацијата за променливост и растеж. Во тој смисол Piaget и покрај континуираноста во развојот на когнитивните структури, сепак дозволува постоење на различни *стадиуми*.

Во текот на секој когнитивен стадиум можат да се забележат многу различни облици на однесување, но во нивната основа се наоѓа некаква заедничка структура која ги објаснува и на секој поединечен стадиум му дава единство. Значи, секој стадиум е окарактеризиран со специфични структури. Така, преминот на нов стадиум подразбира дека во тек е некоја прилично фундаментална реорганизација на когнитивните структури на веќе постоечкиот стадиум, што всушност го означува моментот кога започнува да се подготвува новиот, следен, повисок когнитивен стадиум.

Значи, помеѓу стадиумите не постои некој остар прекин и, како што веќе претходно беше кажано, нема потполно нови почетоци. Впрочем, структурите на едно ниво (стадиум) ги подготвуваат структурите на следното ниво (стадиум). Од тука редоследот на јавување на когнитивните стадиуми е константен, а не заради тоа што децата се „однапред програмирани“ или пак затоа што когнитивниот развој во потполност е одреден од созревањето.

Но, додека редоследот на јавување на когнитивните стадиуми е универзален и константен, тоа воопшто не е случај со брзината на движење со која децата и адолесцентите минуваат низ развојно-когнитивните стадиуми. Во тој смисол календарските возрасти кои Piaget ги наведува во врска со стадиумите треба да се сметаат за некаков развоен просек. Ритамот на когнитивните стадиуми зависи од факторите на развојот.

Piaget идентификува три главни стадиуми во развојот на интелектуалните операции:

- ◇ *Сензо-моторна интелегенција* - од раѓањето па се до 18 месеци или до крајот на 2-та година. Во текот на овој период можат да се разликуваат два потпериода : потпериод на центрација на сопственото тело (до околу 7-9 месеци) и потпериод на објективизација и специјализација на шемите на практичната интелигенција.
- ◇ *Стадиум на репрезентациона интелегенција* која води кон конкретни операции (класи, релации и броеви, кои се однесуваат на објектите). Овој подолг развоен период трае од крајот на 2-та година па се до 11-12-та година и се дели на:

- *предиоперационален*, кој започнува на крајот од 2-та година, се одликува со образување на семиотички средства (јазик, ментална слика итн.), образување ориентирани функции и квалитативни идентитети и кој завршува до 7-8-та година; и

- *период на конкретни операции*, кој започнува од 7-8-та година, завршува до 11-12-та година и се карактеризира со образување на оперативни групирања, реверзибилност и разновидни облици на конзервација.

Ø *Стадиум на формални операции* кој започнува од 11-12-та година и завршува до 14-15-та или најдоцна до 21-та година, период кој според Piaget означува постигнување на интелектуалната зрелост. Поточно, „адолесцентната логика е комплексен, но кохерентен систем кој не само што се разликува од логиката на детето, туку ја сочинува и суштината на логиката на културен возрасен човек, па дури ги обезбедува и основите на елементарните форми на научното мислење“ (Piaget, 1972, стр.6). Овој подолг период исто така започнува со покус потпериод на организирање на формално-логичкото мислење (од 11 до 13 години) и продолжува понатаму со потпериод на реализирање на комбинаториката и групата INRC на две реверзибилности.

Сензомоторната интелегенција започнува со рефлексите кои постепено се координираат. Веднаш по раѓањето детето е во состојба да даде само мал број на рефлексни одговори-цицање, голтање и слично. Но, рефлексите не претставуваат изолирани одговори бидејќи се опфатени со поширок склоп на спонтан ритмичка активност. Доенчето веќе поседува способност да ги предизвика сложените процеси на асимилација и акомодација кои ригидните рефлекси ќе ги преобразат во прилично еластични обрасци на однесување. Детето ги трансформира вродените реакции во систематични акции кои ги вклучуваат различните сетила. Така, од првиот до четвртиот месец детето го координира она што Piaget го нарекува *примарна кружна реакција*. Овие акции се насочени околу телото на детето и со нивна постепена организација станува можно повторувањето на одредена координирана акција. Во деловите на телото на детето постои природна тенденција да се истражуваат нови објекти и настани. Таквата „љубопитност“ не настанува од објектот сам по себе, туку од односот помеѓу новиот објект и претходното искуство.

Од четвртиот па се до дванаесетиот месец доаѓа до проширување на координациите на примарните кружни реакции и настануваат *секундарните кружни реакции*. Во текот на оваа фаза детето се повеќе почнува да обрнува внимание на неговата средина. Во овој период, поточно во текот на втората половина од првата година најважно развојно постигнување претставува појавата на *иницијалност* или процес во кој постои обид за продолжување на она што е занимливо и што предизвикува интерес. Детето структурира свест за *постојаност на објектите*, започнува да се диференцира близок и далечен простор на објектите и може да се забележи

како детето намерно ги придвижува објектите за да може да го „изучува“ нивното движење.

Уште попродабочен начин на истражување на новите објекти кај малото дете претставуваат *иерцијарниите кружни реакции*. Детето повеќе не се задоволува само со репродукција на интересни ефекти кои првобитно случајно се јавиле, туку почнува само да создава нови резултати. Значи, детето го открило она што се нарекува „експеримент со цел нешто да се види“. Доволна причина за произведување на ваквите нови акции е самиот нов факт. Значи, по осмиот месец, уште во текот на сензомоторната интелигенција се јавуваат првите знаци на интелигенција која се карактеризира со: цел, намера и средство.

“ *Предоперационалниот период* започнува кога кај детето се структурира способноста да ги претставува објектите со помош на симболи и да може да спознава и зад она што е сега и овде присатно. Всушност, на предоперационалниот период се подготвуваат конкретните операции на тој начин што *се развиваат симболичките функции* како: јазикот, менталните слики, симболичката игра, симболичкиот цртеж и друго. Мислата во овој период е *интуитивна*. Кај детето е изразен *еџоцентризмот*, заради што детето *не може да се децентрира* од некои перцептивни карактеристики на објектот. Според Piaget, најважна карактеристика на предоперационалното мислење е недостатокот на мобилност на мислењето кој оневозможува системско споредување на различни состојби на еден ист објект, поточно мислењето е *иреверзибилно*, заради што децата не можат да го корегираат своето мислење кога судат за својата средина.

Клучно обележје на *конкретно-операционалното мислење* е токму *иреверзибилноста*. Во оваа точка на интелектуалниот развој стануваат можни вистинските *операции*: адиција или додавање, одземање, делење итн. кои ја вклучуваат логиката на класите и односите на реалните објекти и никогаш не се изолирани. Всушност, ваквата глобална природа на интелектуалниот развој е важна одлика на теоријата на Piaget. Рационалната операција може да се спореди со едноставна акција, но само ако се земе изолирано, поточно ако се размислува само како за издвоена операција. Инаку, една единствена операција не е операција, туку останува во состојба на едноставно интуитивно претставување. Специфичната природа на операциите е дека тие никогаш не постојат во дисконтинуирана состојба. Една единствена операција може да постои само како нелегитимна апстракција, бидејќи на операциите им е својствено да создаваат системи.

Piaget смета дека природата на структурите кои се развиваат во стадиумот на конкретни операции во основа е *логичко-математичка*. Поточно, тој за да ги објасни нивните особини го користи јазикот на *класи и релации* или *групирањето*. Групирањето како структура е хибрид чии родители се *групиите* и *решетките* (lattice) како што пишува Flavell (1963 год.)

опишувајќи го и вреднувајќи го учењето на Piaget. Овие поими се познати од математиката. Иако групирањата се многу попримитивни од математичките групи и не покажуваат способности за воопштени комбинирања и поголема асоцијативност, сепак претставуваат добри логички модели кои можат да ги објаснат когнитивните структури. Групирањето претставува некој вид варијанта на група, посебно прилагодена да ги зема предвид структурите на класификација, серијација и слично. При тоа, важно е да се нагласи дека и покрај разликите помеѓу групирањето и групите условот на реверзибилноста секогаш се задржува во некаков облик, што претставува суштинска одлика на теоријата на Piaget. Тој реверзибилноста ја дефинира како перманентна можност за враќање на стартната позиција (гледниште) на мисловната операција во текот на решавање на некоја задача или проблем (Inhelder и Piaget, 1958).

Иако појавата на конкретните операции во развојот на детето значи вистински напредок на интелигенцијата, сепак *конкретните операции имаат свои недостижности и ограничувања*. Така, во врска со групирањето *операциите се само йарцијално йоврзани*. Некои *йоединечни конкретно-операционални системи не се интегрирани според некое йишйо йравило*. *Дејетйо оперира со класи и релации, но не може да ги доведе во некој сооднос*.

Понатаму, *конкретните операции се операции за реалните йпредмети или нивните замени (слики или шеми)*. Поточно, конкретните операции дозволуваат продор и во сферата на потенцијалните можности, но многу ограничено и воглавно тоа се однесува на проширување на постоечките структури на нови содржини. Сепак неопходно е да се нагласи дека *йојдовна йточка на конкретните операции секогаш е реално йосйоечко*, наместо потенцијалното можно. Така на пример во адолесценцијата, кога се развиваат формалните операции станува можно најнапред да се замислат сите мисловни можности, а потоа да се проверува кои од нив се реално присатни и остварливи.

Конечно, заради ограничените можности на *конкретните операции* да навлезат во потенцијалното можно, тие не се доволно генерализирани и формални, што значи дека *зависат од содржината на која се изведува операцијата*. Конкретните операции не содржат ништо повеќе од директна организација на веднаш дадени податоци (Inhelder и Piaget, 1958). Операциите на класификација, серијација, идентитет, кореспонденција значат издвојување на групи класи или релации само во партикуларен контекст. Од аспект на содржината конкретните операции не можат одеднаш да ги генерализираат сите физички карактеристики.

„Конкретните операции не се ништо повеќе од лимитирана, ограничена градба на емпириската реалност. Конкретно-логичкото мислење

ја задржува суштинската врзаност за емпириската реалност (Inhelder и Piaget, 1958, стр.250).

Во истото дело понатаму Inhelder и Piaget пишуваат дека тогаш *кога ќе зајочнаат поединечно стабилните конкретни операции меѓусебно да се координираат* доаѓа до нарушување на еквибриумот и *полека на сцена стапуваат формалните операции.*

Piaget на разни начини се обидува да ја опише суштината на промените од конкретно-логичкото во формално-логичкото мислење. Тој пишува дека поединецот што мисли конкретно-операционално е насочен всушност кон манипулација со предметите, па дури и тогаш кога тоа се обавува во умот, а *поединецот кој формално-операционално мисли станува способен суштински и лесно да „ракува“ со поставките, односно идеите.* Поединецот всушност може да заклучува исклучиво врз основа на вербални тврдeња (пропозиции). Во овој смисол често пати Piaget како пример ја наведува следнава задача: ако Едита има посветла коса од Сузана и ако Едита има потемна коса од Лили, чија коса е најтемна?

Оваа задача причинува тешкотии на децата кои мислат на ниво на конкретни операции, бидејќи девојчињата во задачата не се поставени во низ. Оваа тешкотија Piaget ја користи за да потенцира дека развојот на формалните операции всушност значи повторно изградување во нова мисловна рамнина на она што е веќе постигнато на претходното мисловно ниво.

Inhelder и Piaget, кои први го истражуваат развојот на формално-логичкото мислење (1958 год.) нагласуваат дека на ниво на формални операции доаѓа до *суштинска промена на дирекцијата на мислењето помеѓу реалното и можното во методолошките припад на субјектот* кој решава одреден проблем. Во тој смисол преориентацијата во пристапот кон сознајните задачи се манифестира со тоа што *поаѓалиите за субјектот повеќе не е реалноста, туку она што е потенцијално можно или веројатно.*

Inhelder и Piaget способноста на адолесцентот да ја зема предвид категоријата на можното ја објаснуваат како склоност на адолесцентот да се одвојува од реалноста и како склоност кон создавање теории. Значи, *за адолесцентот реалноста станува секундарна во однос на можното.* Адолесцентот хипотезите ги прави токму во однос на можното. Тоа значи дека адолесцентот кога ќе започне да ја решава задачата ќе тргне во *разгледување на можностите на систематичен начин.* Така *фактите во врска со проблемот се сместуваат во поширок контекст.* За нив адолесцентот размислува како за некој вид остварен дел од светот кој се состои од она што би можело да биде.

Можностите (веројатностите) вградени во формалното мислење, објаснуваат понатаму Inhelder и Piaget (1958, стр.267), „не се арбитрарни или

еквивалентни на имагинација ослободена од било каква контрола и објективност". Напротив, нивното појавување мора да се набљудува од двојна перспектива: на логиката и на физичко-математичките законитости.

Оваа перспектива Inhelder и Piaget ја користеле при анализата на одговорите на нивните испитаници во врска со поголема група експериментални физичко-математички задачи како на пример: „тела што пливаат“, „осцилации на нишалото“, „улогата на невидлив магнетизам“, „комбинации на обоени и безбојни хемиски течности“, „конзервација на движењето во хоризонтална рамнина“, „врзани садови“, „еквилибриум на вага“, „еквилибриум во хидраулична преса“, „центрифугална сила“, и други слични задачи (Inhelder и Piaget, 1958).

Во сите случаи кога адолесцентите, во врска со проблемите од претходно наведените сознајни задачи, мислеле на ниво на формални операции, тие покажувале способност систематски да ги изолираат варијаблите (зависни и независни) и да манипулираат со нив, да ги создаваат сите можни комбинации од групите на неколку варијабли и да применуваат пропозиционално резонирање при интерпретација на доказите и заклучоците. Токму комбинаториката е од првостепенно значење за екстензија и јакнење на мислите на адолесцентите, бидејќи овозможува комбинирање на објекти или фактори, а уште повеќе комбинирање на идеи или пропозиции, овозможувајќи расудување надвор од ограничениите конкретни аспекти. Адолесцентот би требало да биде во состојба да мисли во логички формули без оглед на тоа за каква сознајна содржина станува збор, потпирајќи се на сите можни комбинации на идеите, што во голема мера ја зацврстува дедуктивната моќ на интелигенцијата.

Значи, адолесцентите поставувале хипотези во врска со фактите, дедуктивно ги согледувале последиците и тие дедукции ги користеле за проверка на хипотезите.

Токму ваквиот хипотетско-дедуктивен пристап, комбинаториката која се јавува како негова последица и некои други атрибути на формално-логичкото мислење, како што се систематичноста и организираноста на однесувањето на субјектот, разликувањето на содржината и формата во еден сознаен проблем, прават тоа да биде неопходно средство за детерминирање на каузалноста, поточно многу добар инструмент за научното резонирање.

Конкретно-операционалниот мислител влијанието на некои фактори врз одредена појава може да го испитува само со метод на обиди и грешки, без претходно формулирање на целокупната шема на она што е можно, хипотетско за конкретниот проблем, за да може потоа емпириски да ги провери овие можности. Ваквиот сознаен пристап секогаш води кон некомплетна, недовршена мрежа на можности, освен кај наједноставните проблемски системи. Токму затоа Inhelder и Piaget (1958, стр. 254), нагласуваат дека

конкретните операции се субординирани на системот на хипотетско - дедуктивните операции или операции кои се можни и, токму затоа *конкретниите операции може да се наречат операции од прв степен*. Тие директно се однесуваат на објектите, поточно на релациите помеѓу дадени елементи на објектот. Но, релации можно е да се воспостават и помеѓу самите релации како што е случај кај *формалните операции* и затоа тие се *операции од втор, повисок степен*. Всушност станува збор за релации помеѓу пропозициите. Тоа овозможува *адолесцентите* да *применуваат интелектуални операции директно на производите на други интелектуални операции* и како резултат на сето тоа да создаваат формален систем на анализа. Адолесцентите имаат способност да ги *интегрираат интелектуалните операции во еден единствен систем* и потоа тестирајќи ги пропозициите што тој систем ги дозволува можат да создаваат, да генерираат различни комбинации. Така станува можно постоечките, реалните ситуации или перцептуалните низови да се вреднуваат во светлоста на овој пробабилистички, комбинаторно - пропозиционален систем што резултира во фактот реалноста во мислењето на адолесцентите да биде субординирана на она што е потенцијално можно.

*Конкретните операции во својата суштина се интрапозиционални, а формалните операции се интерпозиционални. Интерпозиционалноста на формалните операции ја сочинуваат логичките операции: дисјункција, коњункција, импликација и еквиваленција.** Piaget нив ги користи за да создаде систем од 16 бинарни *интрапозиционални операции*, со кои сака да го опише комплетниот комбинаторен систем достапен исклучиво на формално - операционалниот мислител. Пропозиционалната логика всушност се состои од две пропозиции p и q , а нивната негација** имплицира 4 основни асоцијации (класи). Со нивно поврзување се добиваат 16-те можни комбинации.

* *Дисјункција* е сложен израз кој се добива од два попусти искази сврзани со помош на сврзникот „v“, кој во обичниот јазик го изразуваме со „или“. *Коњункција* е сложен исказ кој се гради од два дадени исказа со помош на сврзникот „и“. *Импликација* е сложен исказ, направен од два исказа сврзани со сложениот сврзник „ако...тогаш...“. Кога оперираме со импликација мораме строго да водиме сметка да не се менуваат местата на исказите, бидејќи првиот член на импликацијата претставува антецеденс (претследник), а вториот консеквенс (последник). Но, импликацијата не подразбира никаква причинско-последична врска, туку смислата на имплицативната врска е изразена со нејзината таблица на вистинитоста, и ништо повеќе. А ако од два дадени искази направиме нов исказ со зборовите „ако...,тогаш и само тогаш...“ или со зборот „еквивалентно“, тогаш тој сложен исказ ќе се вика *еквиваленција*.

***Негацијата* е сложен исказ кај кој од вистинит исказ се добива лажен, а од лажен вистинит. (Објаснувањата во фусотите се дадени според Јонче Јосифовски, 1970 год.).

Формалните операции како и конкретните може да се окарактеризираат не само со вербално-дескриптивни термини, туку и со знаци на логичко-математички структури. За да го одреди внатрешниот систем кој лежи во основата на многуте различни манифестни форми на мислење на адолесцентот, Piaget разработил апстрактен модел на формалните операции. Тоа се *интегрирани логичко-математички структури на мрежа (решетка) и групи*. Овие структури функционираше изолирано во конкретно-операционалниот период, а сега се обединети во единствен систем.

Мрежата (решетката), како сет на 16-те комбинации, всушност се формира како резултат на земање на базичните елементи на четирите класи (асоцијации) на пропозиции и нивно семожно комбинирање.

Ако се земат 4-те основни асоцијации на класи: $A \cdot B$, $A \cdot B'$, $A' \cdot B$ и $A' \cdot B'$ и ако се заменат со симболи на асоцијациите на пропозициите: $p \cdot q$, $p \cdot q'$, $p' \cdot q$ и $p' \cdot q'$, и ако потоа заради поедноставување се симболизираат со a, b, c , и d , може да се прикаже полната мрежа на 16-те комбинации на искази:

- | | | |
|--------------------|---------------|--|
| (1) o | \Rightarrow | $(p \cdot q) \vee (p \cdot q') \vee (p' \cdot q) \vee (p' \cdot q')$ |
| (2) a | \Rightarrow | $(p \cdot q)$ |
| (3) b | \Rightarrow | $(p \cdot q')$ |
| (4) c | \Rightarrow | $(p' \cdot q)$ |
| (5) d | \Rightarrow | $(p' \cdot q')$ |
| (6) a + b | \Rightarrow | $(p \cdot q) \vee (p \cdot q')$ |
| (7) a + c | \Rightarrow | $(p \cdot q) \vee (p' \cdot q)$ |
| (8) a + d | \Rightarrow | $(p \cdot q) \vee (p' \cdot q')$ |
| (9) b + c | \Rightarrow | $(p \cdot q') \vee (p' \cdot q)$ |
| (10) b + d | \Rightarrow | $(p \cdot q') \vee (p' \cdot q')$ |
| (11) c + d | \Rightarrow | $(p' \cdot q) \vee (p' \cdot q')$ |
| (12) a + b + c | \Rightarrow | $(p \cdot q) \vee (p \cdot q') \vee (p' \cdot q)$ |
| (13) a + b + d | \Rightarrow | $(p \cdot q) \vee (p \cdot q') \vee (p' \cdot q')$ |
| (14) a + c + d | \Rightarrow | $(p \cdot q) \vee (p' \cdot q) \vee (p' \cdot q')$ |
| (15) b + c + d | \Rightarrow | $(p \cdot q') \vee (p' \cdot q) \vee (p' \cdot q')$ |
| (16) a + b + c + d | \Rightarrow | $(p \cdot q) \vee (p \cdot q') \vee (p' \cdot q) \vee (p' \cdot q')$ |

Субјектот не е сосема свесен за сите овие комбинации, но според Piaget формално - логичкиот мислител нив ги користи токму така како што се прикажани во апстрактниот модел на мрежата. Поточно, *на ниво на формални операции ние стануваме свесни за тоа како оперираме во мислите...* (не случајно Piaget нагласува дека на формално-операционално ниво се мисли тогаш кога си веќе во состојба да дознаеш што знаеш, или всушност тогаш кога сопственото мислење ќе стане објект на спознавање (Piaget, 1972)) ... но, не знаеме како сејко тоа да го изразиме со алгебарски знаци.

Piaget многу пати се обидуваат преку едноставни примери да ја објасни пропозиционалната логика. Еве еден таков пример (Piјаџе и Inhelder, 1990, стр.144 и 145):

P нека е некоја пропозиција, P' нејзина негација. Q некоја друга пропозиција, а Q' нејзина негација. Тие можат да се групираат мултипликативно, што би дало $P.Q$, или на пример: оваа птица е лебед и бела е; потоа $P'.Q$ или: ова не е лебед, но е бело; $P.Q'$ или: ова е лебед, но не е бел; и $P'.Q'$ или оваа птица не е лебед и не е бело. Ова се уште не претставува комбинаторика, туку едноставно мултипликативно групирање кое е карактеристично за периодот на конкретни операции. Наспроти овие 4 мултипликативни асоцијации можат да се изведат 16-те комбинации, ако се земаат во комбинација според претходно презентираната мрежа на комбинации на асоцијациите на класите на пропозиции. Ако знакот „ \wedge “ изразува коњункција, а знакот „ \vee “ дисјункција, тогаш се добива навистина распоред како во мрежата: $P.Q, P.Q', P'.Q, P'.Q', P.Q \vee P'.Q', P.Q' \vee P'.Q$ итн. . Но, се случува овие 16 комбинации (или 256 ако се комбинираат 3 пропозиции итн.) да образуваат нови операции, потполно различни, а кои може да се наречат пропозиционални, бидејќи се соспојати од комбинирање на пропозиции, само од аспекти на нивната вистинитост или неистинитост (лажност). На пример, ако сите 4 претходно наведени асоцијации се точни (вистинити), тогаш би следел заклучокот дека не постои нужен однос помеѓу лебедите и белината. Но, заради откритието на црни лебеди во Австралија, би можело да се каже дека асоцијацијата $P.Q$ (лебед е и бело е) не е точна (лага е). Тогаш би следел заклучокот дека лебедот имплицира белина ($P.Q \vee P'.Q \vee P'.Q'$), бидејќи како вистинити остануваат следниве асоцијации на пропозиции: ако е лебед тогаш е и бел, но некој објект може да биде бел, а да не е лебед ($P'.Q$) или да не биде ниту лебед, ниту бело ($P'.Q'$).

Овие пропозиционални операции никако не може да се каже дека се сведуваат на нов начин на бележење на фактите; напротив, тие ја сочинуваат вистинската логика на субјектот која е многу побогата од логиката на конкретните операции. Од една страна, тие овозможуваат формално расудување кое се однесува на вербално искажани хипотези, како што тоа е случај во секое кохерентно излагање или расправа. Од друга страна, пропозиционалните операции се применуваат и на физички и експериментални податоци и единствено тие овозможуваат раздвојување на факторите, всушност вистинска формално - логичка комбинаторика: исклучување на лажните хипотези, создавање на сложени експликативни шеми и слично. Трето, пропозиционалните операции навистина претставуваат продолжеток и генерализација на конкретните операции, кои сами за себе се непотполни. Комбинаториката не е ништо друго освен класификација на класификации.

Еве еден пример за тоа, позајмен од трудот на Vygotsky (1988, стр.71), кој се обидува да ги интерпретира ставовите на Piaget за комбинаториката во

формално-логичкиот систем: ако конкретните операции содржат инклузија на односи, тогаш формалните операции се состојат од инклузија на инклузии. Прикажан е пример на 2 инклузии на животни „вгнездени“ внатре во повисока, суперординирана категорија на цицачи.

E-класа(цицачи)

-----В-класа(кучиња)-----D-класа(мачки)-----

A-кл.(териери)и A'-кл.(други раси)-----C-кл.(персиски) и C'-кл.(други раси)

Оттука следи: $A+A'=B$; $C+C'=D$; и $B+D=E$

A' и C' содржат негација како комплементарност внатре во дадените инклузии на релации помеѓу класите.

Ваквите инклузии на инклузии, како нови класи на заклучоци, се можни само кога во мислењето се конструира нивна пропозиционална репрезентација. Преминот, пак, од логиката на класите или релациите кон пропозиционалната логика исклучиво е резултат на комбинаториката.

Комбинаториката, нагласува Piaget(1978,според Vuyes,1988),потекнува од природата на формалните операции, во смисол дека тие претставуваат операции на операции, но ја објаснува со механизмот на *конструктивна генерализација*. Не станува збор за асимилација на нови содржини на веќе конституирани форми, туку конструктивната генерализација се однесува на предизвикување нови форми и нови контексти, поточно нови структурни организации, токму како класификации на класификации. Во овој смисол и *групирањата на две реверзибилности* не претставува нешто друго, туку *синтеза на таквите групирања*.

Поточно, ослободувањето на формалните механизми на мислите во однос на нивните содржини, не води само кон комбинаторика, туку истовремено и до два вида на групирања на конкретните операции, кои укажуваат на два битни облика на реверзибилноста. Првиот облик е *инверзија или негација*, а вториот *реципрочност или симетрија*.

Конкретните операции претставуваат интегрирани структури или само на класи или само на релации. Тие можат да се опишат како синџирест спој кој се движи од еден елемент кон следниот при што се вклучуваат само соседните класи, оние кои имаат додирни точки и не успеваат да го организираат комбинаторниот систем *n* од *n* елементи кој е есенцијален за формалната структура во целина. Формалната структура заради комбинаторниот систем сама по себе ги прави можни синтезите на инверзиите и реципрочностите во еден единствен систем и продолжува да се развива како мрежа на решетки. Ако најгенералната суштина на конкрет-

ните операции е дека тие се акции изведени на објекти, класификација во класи или утврдување на релации помеѓу нив и при тоа можно е само инверзија на класите или реципрочитет на релациите, суштината на формалните операции е дека тие поседуваат неограничена моќ на истовремена комбинација на акциите (операциите) во врска со класите на објекти и релациите помеѓу нив. Всушност, тие ја содржат генералната синтеза на двете форми на реверзибилност.

INRC претставува група на двете реверзибилности : негацијата и реци - прочноста. Операцијата на негација подразбира поништување на претходното во буквален смисол на зборот. На пример, негација на зголемувањето на силата на тасот од вагата ќе биде одземање на таа сила. Реципрочната операција го дава истиот ефект како и негацијата, но по друг пат: таа го неутрализира влијанието на претходната операција со воведување друга, на неа симетрична, но во спротивна насока. На пример, реципрочна операција на додавањето на сила на едниот тас од вагата ќе биде додавање иста толкава тежина на другиот тас.

Конкретно-операционалниот мислител може правилно да расудува или за I(идентитет) и N(негација), или за R(реципрочитет) и C(корелација). Адолесцентот или формално-операционалниот мислител може да ги координира сите четири трансформации.

Трансформацијата идентитет(I) не менува ништо во исказот на кој се применува: $I(p.q)=p \vee q$; $I(p'.q')=p' \vee q'$ итн.

Трансформацијата негација(N) менува се во исказот на кој се применува. Афирмација се менува во негација, и обратно, или коњункција станува дисјункција, и обратно: $N(p \vee q)=p'.q'$; $N(p.q)=p' \vee q'$; $N(p'.q')=p.q$ итн.

Трансформацијата реципрочитет(R) доведува до обратно менување на афирмацијата и негацијата, но не менува ништо во врска со коњункција и дисјункција: $R(p \vee q)=p' \vee q'$; $R(p.q)=p'.q$ итн.

Трансформацијата корелација(C) ги менува дисјункцијата во коњункција и обратно, но не ги менува афирмацијата и негацијата: $C(p \vee q)=p.q$; $C(p'.q')=p' \vee q'$ итн.

Ако на самиот крај од овој приказ се сака сосема накусо да се резимира гледиштето на Piaget за формалните операции, би можело да се каже дека развојот на формалното мислење, теориски земено, претставува урамнотежена интеграција на структурата на мрежата и групите настанати на тековините на конкретните операции. Метафорично, пак, тоа значи развој на мислењето во неповратен правец.



Суштински аспекти на формалните операции се:

- формалните операции се операции на операции;
- формалните операции овозможуваат конструкција на сите можни комбинации на атрибутите и релациите на објектите (комбинаторно и пробабилистичко резонирање);
- формално-операционалниот модел претставува пропозиционална репрезентација која се состои од 16 бинарни операции;
- формалните операции овозможуваат хипотетско мислење и дедуктивно заклучување (според Bruner,1988).

Конечно, формалните операции се логички конструкции што произлегуваат од акциите, трансферирани и интернализирани, и кои што ќе бидат тестирани како функционираат подоцна во текот на животот и тоа директно во акциите (Bruner,1996,усмено соопштение).

Според Piaget формирањето на когнитивните структури, нивниот развој и структурална интеграција зависат од три принципелни фактори: матурација на нервноиот систем, искусво стекнаито во интеракција со физичката средина и влијанијата на социјалното мисле, постојно искусвоито од социјалната средина (Inhelder и Piaget, 1958). Piaget за да може целосно да го објасни развојот на когнитивните функции го воведува факторот на урамнојежување (еквилибриум) кој и самиот има авторегула - торен карактер. Овој фактор е битен бидејќи го објаснува секвенцијалниот развојот и бидејќи нагласува дека кај когнитивниот развој, исто како и кај биолошкиот развој мора да се вклучи процесот на авторегулација. Во објаснување на овој развојен фактор клучно сфаќање е дека постигнувањето на повисока рамнотежа е многу тесно поврзано со постигнувањето повисок степен на реверзибилност.

Што се однесува пак до односот помеѓу урамнојежувањето и учењето Piaget често нагласува дека учењето за него не претставува синоним на развојот. Тој смета дека учењето е подредено на развојното ниво на субјектот.

Фундаменталниот развој се одвива по пат на активно градење и саморегулирање. Така кога Piaget говори за физичкото искусство, поточно за логичко-математичкото искусство тој повторно истакнува дека дури и највисоките облици на апстрактно мислење имаат потекло во самите акции и резултатите од тие акции. Да станеш свесен за сопственото мислење, за сопствената интернализација, тоа всушност значи да тргнеш од периферните аспекти на акцијата и да се движиш кон се поинтерналните. Оваа генерална тенденција кон интернализација директно е поврзана со процесот на урамнојежување.

Заклучоците до кои подоцна во развојот ќе се доаѓа со дедукција во почетокот мора да бидат проверувани врз основа на доказната, емпириска градба на она што субјектот го открива во активниот контакт со физичката

средина. Ваквото искуство претставува хетероген фактор кој вклучува: просто вежбање кое претпоставува присуство на објектот на кој се врши акцијата, но при тоа не мора да се извлече некое сознание од таквите акции, потоа физичко искуство кое се извлекува од самите објекти и искуство до кое се доаѓа од самите акции кои се вршат над објектите.

Субјектот кога во процесот на сознавањето кое се одвива врз основа на физичкото искуство ќе дојде до определени знаења, тој всушност доаѓа до нив преку апстракција на една особина на предметот во однос на другите. И до знаењата од логичко-математичкото искуство субјектот повторно доаѓа со апстракција, но во овој случај тоа претставува апстракција на самите акции и резултатите од тие акции. Ваквиот вид апстракција нужно се рефлектира на повисок план во однос на првата, емпириска апстракција, иако и кај емпириската апстракција знаењата подлежат на работата на интелигенцијата или мислењето. Апстракцијата која се рефлектира на повисоко ниво Piaget ја нарекува *рефлексивна апстракција*.

Факторите на развојот според гледиштето на Piaget, особено факторот социјално искуство, *вертикалниот и хоризонталниот поместувања*, како и односот помеѓу учењето и развојот, повеќе ќе бидат елаборирани во дискусијата на резултатите од овој труд.

• Културно-историска теорија на Лев С. Выготский

Л.С. Выготский - уште еден великан во психологијата, кој во рамките на неговата културно-историска концепција за психичките појави даде оригинални толкувања на сознаниот развој на децата и младите.

Значи, и Piaget и Выготский, и двајцата исклучителни научници, творца во врска со ист проблем - научно објаснување пред се на генезата, развојните механизми и фактори на когнитивниот развој, иако во појдовната основа на своите размислувања тие се разликуваа. Индивидуалниот, ендогенетски, операторен и универзален конструктивизам, кој го објаснува развојниот напредок на Piaget-овиот субјект, е спротивен на социјалниот, егзоген, семиотички и контекстуален развој инхерентен за субјектот на Выготский. Но, иако при компарирање на пристапите и постигнувањата во двата, се чини сеуште ненадминати теориски психолошки системи, најнапред се наметнува потребата да се потенцираат разликите, веднаш потоа се насетува нивната компатибилност. Всушност, рационалниот и индивидуалистички оптимизам на Piaget, „чие мото може да биде: рационалноста е конструирана наспроти другите луѓе“, се потпира на *социјалниот оптимизам на Выготский* - „благодарение на друштвото ние станавме свесни“ (Martí, 1996, стр.57). Во овој

смисол, во современата развојна психологија се повеќе се нагласува идејата дека би било добро конструктивизмот на Piaget да се прошири на начини што ги покажува теоретската парадигма на Выготский. Но, за аргументите во овој смисол подоцна, во завршната дискусија на водечките теории што го објаснуваат когнитивниот развој.

Теоријата на Выготский се бави со разработка на психолошките механизми на кои се заснова историската променливост на менталните функции на човекот. Тој говори за пониски ментални функции, кои ги нарекува натурални, и за виши ментални функции или културни. Поточно, ако од настанувањето на современиот биолошки тип на човекот со одреден волумен на мозокот не можат да се докажат прогресивни промени во големината и структурата на мозокот, тогаш, за психолошката наука претставува предизвик да се објасни природата на јасните промени во интелектуалната ефикасност, во структурата на менталните процеси и во структурата на личноста во целина во текот на културниот развој на човекот.

Выготский во својата теорија дава решенија за многу основни дилеми во психологијата кои и до денес не се доволно искористени, особено не во практиката на психолошките истражувања и кои претставуваат добра теоретска рамка за многу современи проблеми во психологијата.

Според Gindis(1995), *учењето на Выготский* може да се нарече „*еласој на иднината*“. Токму така Gindis и ја насловува статијата во која ја интерпретира теоретската рамка на Выготский, која всушност во себе како да ги интегрира сите гранки на современата развојна, училишна и психодинамска психологија. Во тој смисол понатаму се елаборира дека „пристапот на Выготский се заснова на она што еднаш беше наречено критичка асимилација“(Gindis,1995,стр.103). Критичката асимилација дозволува кохерентна интеграција на валидни придонеси од различни психолошки системи и теории во обединета теоретска структура, или „уште повеќе, во креативна хармонија на тонови од различни психолошки ориентации, а токму таква е културно-историската теорија на Выготский ”.

Выготский е еден од најраните критичари на психометриските пристапи во проценување на когнитивното функционирање и, секако, еден од првите (можеби најпрв) кој сугерира дека *учењето и интеракцијата ќе обезбедат многу повалидни основи за детерминирање на дейското и адолесцентното когнитивно функционирање*. „Но, она што современите психолози особено го почитуваат во учењето на Выготский е што тој го фокусираше нашето внимание на *важноста на социјалната средина за когнитивниот развој и на колаборативната природа на наставаа за олеснување на развојот*” (Lidz,1995,стр.144). Во овој смисол, теоретските и практичните импликации на идеите на Выготский во развојно-училишната психологија во разни земји се повеќе се шират, и можеби токму тука може да се види иднината на современото образование.

Во тој смисол, пишува Ivić (1992,стр.11), кооперативното учење претставува посебен облик на социјална интеракција, особено помеѓу децата и возрасните, а од *формативната улога на социјалната интеракција* во учењето на Виготскиј *произлегуваат* три релевантни компоненти, посебно важни во врска со развојните и образовните механизми: *идејата за аломорфен развој, настанувањето и функцијата на метакогнитивните процеси*, и, повторно, *нагласување на важноста на односот помеѓу школското учење и менталниот развој.*

Според Ivić(1992), теоријата на Виготскиј се издвојува од некои други културалистички теории бидејќи претставува единствена теорија која го воведува поимот *аломорфен развој*. Оригиналноста е во тоа што Виготскиј на *социјално-културните варијабли* не им придава само мотивациска функција, туку пред се *формативна, конструктивна улога*. Социјално-културните фактори се конструктивни елементи на структурата на вишите ментални функции. Но, културата исто така, во текот на историјата создава голем број надворешни средства (инструменти, апарати, техники, технологии, помошни средства) на кои се потпираат менталните функции. Тие *надворешни средства се појавуваат како екстензии, продолжетоци и амплификатори кои ја зголемуваат природната моќ на менталните функции*. За да се разбере значењето на овие надворешни средства би требало да се замисли како би изгледал еден процес на решавање на проблем и какви би биле ефектите од решавањето кога тој ист проблем би го решавале тројца мислителци: еден неписмен човек, друг кој ќе се потпира на она што го овозможува писмената култура, и трет, кој ќе може да ги користи како помагала сите современи информатички средства(компјутери, банки на податоци и слично). Би можело да се каже дека токму развојот на современите информатички средства и нивното влијание врз човековиот процес на учење и решавање на проблеми, особено во реалните професионални интелектуални активности, ја илустрираат пред се важноста на аломорфниот развој и неговото влијание врз индивидуалниот развој, но секако и *авангардноста на психолошките сфаќања на Виготскиј во раниите 30-ици години на 20-оци век.*

Когнитивната ефикасност, индивидуалните, како и развојните разлики во когнитивните постигнувања не би можеле да се објаснат без некои способности од повисок ред кои имаат регулаторна, контролна и посредувачка функција. Всушност, „не е доволно да се има интелигенција, туку треба да се умее и интелигентно да се употреби интелигенцијата”(Binet, според Ivić,1992,стр.19). Вакви функции во современата психологија им се припишуваат на *метакогнитивните способности*- „монструмот со мрачно потекло, но и многуглавоото чудовиште (Brown et al,1983,според Ivić,1992,стр.19). Во истиот извор понатаму Ivić подвлекува дека според општата оценка во научната психологија *сфаќањата на Виготскиј за метакогнитивните* претставуваат еден од историските извори.

Поимот метакогниција во научната психолошка литература е прилично хетероген и некохерентен. Под овој поим се подразбираат и објаснуваат многу психолошки феномени: метакогнитивното субјективно искуство, секој облик на селф-регулирачко однесување, познавање на себе самиот како сознајно суштество, секоја рефлексивна и самосвест, знаење за сопствената когниција и слично.

Выготский го концептуализира пред се оној аспект на метакогницијата кој може да се означат како *знаење за сопствената когниција*.

Она што е специфично во учењето на Выготский за метакогнитивните способности всушност произлегува од неговото основно сфаќање дека *индивидуалниот развој се одвива од интериндивидуалното кон интраиндивидуалното*, или од надвор кон внатре. Карактеристична за Выготский би била идејата дека „се најнапред се развива и систематизира надвор, заедно со другите, а дури потоа во мојот ум“ (Bruner, 1996, у.с.). Во овој смисол, во истата прилика Bruner забележа дека вистинска празнина во методолошкиот пристап на Piaget е што тој (како да) не се запраша: „како можам доживувањето и организирањето на светот во другите умови да го искористам за развој на својот ум?“.

Планирањето, посредувањето, контролата и евалуацијата на акциите и психичките процеси најнапред се одигруваат во социјалната интеракција каде што овие функции ги обавуваат возрасните. Во текот на долгиот развоен процес таквата интериндивидуална регулација на однесувањето преминува на интраиндивидуален план. Токму во тој процес на премин на интерпсихичкото во интрапсихичко настануваат метакогнитивните способности.

Всушност, клучен поим во учењето на Выготский е *социоџенезата*. *Сите наши повисоки психички процеси имаат социјално потекло*.

За да може ова подобро да се разбере Veer и Valsiner (1988) предлагаат да си замислиме група од повеќе луѓе кои меѓусебно си ги делат задачите. Едни ќе бидат подобри во практични задачи, други ќе прифатат само со своите способности да им помагаат на оние кои покажуваат повисок успех на тие задачи, а некои пак дури ќе преферираат да преземат улога на водач. Групата претставува систем каде што различните функции на различните членови претставуваат делови на тој систем. Ова важи и за мали групи, па дури и за дијади. Во идеални услови возрасните партнери ќе се обидат да ги пренесат нивните вештини и умења на децата, а децата од друга страна ќе се обидат активно да ги стекнат тие вештини и знаења. Клучна точка во пристапот на Выготский е да ни покаже дека децата ги *интернализирани* вештините, знаењата, способностите и процесите на интеракција. Детето може на пример да ги интернализира прашањата што му ги поставува оној што го чува и воспитува и да започне само да си ги поставува на себе си (Wertsch, 1980, според Veer et al, 1988). Значи, екстерналниот дијалог се развил

во интернален, или дури, колку и да звучи парадоксално, но „тоа течеше низ вените на Выготский,” (Veer et al, 1988, стр. 56), на крајот, најмалата можна група не е дијадата, туку индивидуалното дете. Во овој смисол Выготский е доста експлицитен во последната верзија (1931 год.) на неговата книга „Историја на развојот на повисоките психички процеси“ (според Wertsch, 1996, и Veer et al, 1988), пишувајќи дека секоја психичка функција се јавува два пати на сцената: еднаш како интерпсихичка категорија, потоа како интрапсихичка. Сите повисоки ментални функции се интернализирани односно на социјалните видови и ја конституираат основата на социјалната структура на личноста. Дури и кога е само, човековото суштество ги задржува функциите на интеракција.

Выготский оваа генерална идеја ја илустрира најчесто со пример преку учењето на гестовите, како конвенционални процедури, и говорот. Сосема накусо, вродената двонасочна емоционална комуникација која постои помеѓу детето и возрасниот кој се грижи за него, неопходно се надополнува со практично-ситуациона комуникација која може да се смета за извор на симболичката комуникација. Возрасниот како да ги „преведува” со зборови (толкува) сите акции што се случуваат помеѓу нив, а детето, кај кое прво се појавува мислењето и способноста сензо-моторно да го организира светот околу себе, во рамките на „толкувањата” полека почнува да ги сфаќа значењата на зборовите и потоа започнува да ги употребува и надвор од вообичаената ситуација, што претставува знак дека ги усвоило зборовите.

Прочувајќи го патот на развојот на значењето на зборот, како основна единица со која се изразува единствено на мислата и на говорот, Выготский станува познат во научната мисла ширум светот. Според него, ваквата единица на повисоките степени од својот развој означува извесно обопштување и апстрахирање -*поим*-, а со тоа создава нова основа за развојот на мислењето. Выготский оди уште понатаму и *издвојува две основни функции на зборот*: првата е неговата *предметна припадност* (зборот секогаш укажува на некој предмет, појава или својство), а втората *функцијата на значењето*, која е многу посложена и позначајна од првата функција. Првата функција во разни етапи од психичкиот живот на детето може да остане иста, но втората, во процесот на развојот на говорот на детето трпи длабоки промени.

Во говорот, според Выготский, се наоѓа изворот на социјалното однесување и на свеста. Говорот всушност има две функции: социјална и симболичка функција.

Говорот сфатен како јазик претставува систем на знаци кој е социјален, конвенционален, арбитрарен, кодификуван и институционализиран. Детето го учи од својата средина. Таквиот говор служи за социјална комуникација. При тоа постојат две значења на зборовите: *денотативно* и *конотативно значење*. Денотативното значење подразбира основно познава-

ње на зборот, еднакво за сите што го користат тој јазик. Конотативното значење на зборот е додатно и укажува на тоа како некои луѓе го доживуваат тој збор, поточно какви им се ставовите и чувствата во однос на тоа што зборот го означува. Вакво значење имаат и конкретните поими, но особено апстрактните поими.

Говорот, пак, како симболичка функција значи мисловен процес на создавање нови поими: *секојдневни(живојни) и научни поими*. На тој начин *човекој со помош на зборови (знаци, поими) управува со своите мисли*.

Значи, според Выготский, говорот е и мисловен процес. Выготский го испитува експериментално развојот на поимите од појавата на првите „поими“ до појавата на вистинските поими во адолесценцијата, правејќи во својата теорија паралела помеѓу развојот на говорот и мислата на човековиот вид. При тоа тој покажува како се развивале мислењето и говорот кај човекот благодарение на знакот кој е вграден во сите високи психички функции, а од друга страна објаснува дека психичкиот развој на детето напредува со појавата на знакот бидејќи говорот учествува во развојот на сите психички функции кај детето.

Според Выготский (Выготски,1988,кн.прва) прва фаза во формирањето на поимите е создавањето на неоформено, несредено множество или издвојување на куп од некакви предмети тогаш кога детето ќе се соочи со задача што возрасните ја решаваат со создавање на нов поим. Тоа се т. н. *синкрети* кои се манифестираат во однесувањето на детето од најрана возраст. Во синкретите поврзувањето на деловите што ги сочинуваат е без доволна внатрешна основа, сродност и поврзаност. Станува збор за дифузно, ненасочено проширување на значењето на зборот или знакот што го заменува на низа елементи што се надворешно поврзани во впечатокот на детето, но внатрешно не се обединети меѓу себе,или, може да се каже дека синкретите настануваат врз основа на емоционалните субјективни врски помеѓу впечатоците што детето ги меша со врските помеѓу предметите.

Втората поголема група од развојот на поимите се *комплекси*. Детето започнува да ги обединува еднородните предмети во заедничка група според законите на објективните и конкретни врски што ги открива кај предметите. Комплексот е заснован на вистински врски откриени во непосредното искуство. Во текот на својата експериментална работа Выготский утврдил пет основни видови системи на комплексот: *асоцијативен, збирка, синциресј, дифузен и псевдопоим*.

Во основа на *асоцијативниот комплекс* е секоја асоцијативна врска со кое и да е својство што детето го забележало кај предметот кој претставува јадро на идниот комплекс. На пример, детето гради комплекс вклучувајќи во него најразновидни предмети врз основа на тоа што тие имаат иста боја со предметот што претставува јадро, или врз основа на иста форма, или

големина или некое друго својство што на детето му паднало в очи. Значи, асоцијативниот комплекс се темели врз наметливата сличност на својствата на одделните предмети.

Во *комплексои* збирка разните конкретни предмети се спојуваат врз основа на меѓусебно надополнување по кое и да е својство и така формираат единствена целина. Соединувањето по основа на збирка, разновидноста на составот на елементите и заемното надополнување ја сочинуваат основата на овој вид комплексно групирање, на пример: комплет од основните бои, или форми што ги има во основниот материјал. Исто така овој вид групирање би можел да се опише и како обопштување на предметите врз основа на нивното соучество во иста практична активност, врз основа на нивната функционална соработка.

Синцирестииот комплекс се создава врз основа на динамично, привремено спојување на одделни алки во единствен синцир и пренесување на значењето преку одделни алки од тој синцир. На пример, кон моделот бел триаголник детето одбира неколку аглести фигури, на пример бели, и ако на крајот последната избрана фигура има, на пример, црна боја тогаш детето ќе продолжи кон неа да додава црни елементи, но со друга форма. Во текот на формирањето на овој вид комплекс постојано се менува критериумот на групирање, постојано се минува од едно својство на друго. Секоја алка е споена од една страна со претходната, а од друга страна со онаа што претставува нејзин следбеник, при што врските или критериумите на спојување со онаа што претходи и со онаа што следи можат да бидат сосема различни. Во овој вид комплекс станува мошне очигледно дека воопшто комплексното мислење е перцептивно-конкретно и сетилно-претставно. Синцирестииот комплекс може да се смета и како најчист вид на комплексно мислење, бидејќи тој не се издига над своите елементи, доаѓа до спојување на општото и посебното, на комплексот и елементот.

Дифузниот комплекс главно се одликува со тоа што самото својство кое асоцијативно ги спојува одделните конкретни елементи и комплексите како да се распрснува, станува неодредено, магловито. Така настанува комплекс кој со помош на дифузни, неодредени врски ги спојува перцептивно-конкретните групи ликови или предмети. На пример, кон триаголниците детето ги придружува трапезите како перцептивно слични, на нив им ги придружува квадратите, потоа шестоаголниците, на нив круговите. Во овој вид комплекс може да се открие уште една специфична црта на комплексното мислење: неодреденост на контурите и начелна безграничност.

Псевдоимои служи како мост (премин) помеѓу комплексното мислење и вистинските поими. Гледано надворешно потсетува на поим, но по својата суштина, по својата психолошка природа или гледано внатрешно се уште е комплекс. На пример, детето кон дадениот модел квадрат ги придру -

жува сите квадрати кои постојат во материјалот за класифицирање. Но, при тоа детето ги соединило предметите врз основа на нивните конкретни, перцептивни врски, врз основа на обично асоцирање, а не врз основа на апстрактно мислење. Како резултат на тоа, детето не може да направи ниту екстензија на класите, ниту пак може да го објасни критериумот на групирање.

Говорот на средината со трајните, постојани значења ги предопредува патиштата по кои се движи развојот на обопштувањето кај детето, но од друга страна, детето мисли на начин својствен на она ниво од интелектуалниот развој на кое се наоѓа. Готовите значења на зборовите детето ги усвојува од возрасните, но тие не можат да му го предадат на детето својот начин на мислење. Така, детето кое што не може одеднаш да го усвои начинот на мислење на возрасните доаѓа до нешто што според надворешниот изглед се совпаѓа со значењето на зборовите на возрасните (псевдопоим), но во суштина многу се разликува од тие значења, бидејќи до псевдопоимот стигнало со помош на сосема различни интелектуални операции.

Во псевдопоимот, како најраспространета форма на комплексно мислење, всушност содржана е внатрешна противречност: како псевдопоим се јавува таков комплекс кој во функционална смисла е еквивалентен со поимот до таа мера што при говорното комуницирање и заемното разбирање со детето возрасниот не ја забележува разликата помеѓу тој комплекс и вистинскиот поим. Говорното комуницирање со возрасните станува моќен двигател на развојот на детските поими. Детето почнува да ги применува поимите во практиката и да оперира со нив уште пред вистински да ги спознае. Така, незабележливо, детското комплексно мислење преминува во вистинско појмовно мислење.

Според Выготский, поимите се јавуваат дури на почетокот на адолесценцијата. Критериум на групирање не се повеќе објективните врски, туку асистрактно-логичките врски меѓу елементите или, појасно, групирањето се врши врз основа на асистрактно издвоено обележје. Појмовното групирање се однесува и на конкретните и на апстрактните атрибути.

Единствениот критериум на групирање субјектот доследно го применува, па оттука следи дека поимите се јасно одредени по својот обем. Во поимите постои јасен, логички однос помеѓу општо и поединечно (поединечното влегува во групата, во поимот, како апстрактен елемент и ги губи своите индивидуални својства). Во тој смисол зборот (поимот) претставува ознака само за општото (заедничкото) својство кое претставува основа на групирањето. Карактеристично за поимите е што меѓу нив постои хиерархија по општиност.

Во експериментална ситуација појмовното мислење се исполува така што субјектот уште во текот на задачата ги издвојува специфичните обележја и во одредена фаза на решавањето на проблемот(задачата) доаѓа до некој вид „аха-доживување“ кога субјектот увидува кое или кои обележја се релевантни. При повторено решавање на истата задача субјектот може веднаш да го изврши правилното класифицирање, може да направи трансфер и да пронајде нови елементи кои би припаѓале во дадената група(поим).

Очигледно, поимите се формираат по пат на мисловните операции и тоа пред се: споредување, разликување, анализа, синтеза, апстракција и генерализација. Самиот процес на формирање на поимите всушност претставува долготраен процес на заклучување. Од друга страна, токму со помош на поимите се заклучува и се донесуваат судови за нештата. Конечно, поимите, нагласува Выготский, претставуваат продукт на мисловниот процес, но воедно и средство на мисловната активност.

Што се однесува понатаму за симболичката функција на говорот, Выготский нагласува дека човекот е *homo duplex*. Тој не реагира само на стимулуси од средината, туку и создава стимулуси, а претставува и стимулус за себе самиот. При тоа стимулусите ги наоѓа во своето сопствено однесување и себе-доживување. Токму ова претставува круцијален момент во човековата историја. Нашите сопствени рефлексии и зборови можат да функционираат како стимулуси за нови рефлексии. Во тој смисол, според Выготский, *свесноста е само рефлексција за рефлексивностите*. Поточно, *свесноста „се развива низ инкорпорациите на социјалните рефлексии“* (според Veer et al, 1988, стр.63).

За Выготский свеста има радикално трансформаторска моќ (според Kozulin, 1995, стр.119, кој го цитира Выготский според неговите собрани дела од 1983 год., издадени во Москва). Секако дека животот ја дефинира свеста. „Свеста е само еден од многуте животни моменти, но, кога еднаш ќе се појави свеста сама по себе почнува да го дефинира животот, или попрецизно, свесниот живот се дефинира себеси низ свеста“.

Примарни инструменти на свесноста според Выготский се вербалните значења и смисловни суштини, а нивниот развој примарно зависи од интерперсоналните семејнички интеракции. Выготский зборува за три големи класи на посредници: знаци и симболи, индивидуални активности и интерперсонални односи.

Всушност, за структурата на вишите ментални процеси карактеристично е дека тие се организирани со помош на знаци, поточно посредувани се со знак. Способноста за создавање и користење на знаците и знаковните системи, или семиотичката (симболичката) функција се заснова на принципот на сигнификација, невролошки принцип кој е карактеристичен само за човековиот мозок. На тој начин, ова природно

својство на човековиот мозок за создавање знаци (симболи) отвара речиси неограничени можности за комуникација помеѓу луѓето со посредство на знаковни системи и така ја открива можноста за конструктивното делување на социјалните фактори во организирање на менталните функции.

Значи, Выготский јасно согледува дека практичната комуникација со помош на заеднички активности (постапки), афективната комуникација со помош на невербални средства и, конечно комуникацијата со знаковни системи, и тоа првенствено вербалната комуникација, сочинуваат нужен услов за одржување на човековата заедница, за развој и на заедницата и на поединецот и за одржување на неговото ментално здравје. Но, најзначајно откритие на Выготский е дека системите на знаци кои постојат од постојат за комуникација се преобразуваат во средства за организација на однесувањето на поединецот. Знакот свртен кон внатре служи за структурирање на индивидуалното однесување: за себесознавање, за организирање на сопствените ментални процеси, за регулирање на волевите динамизми и слично. Очигледно, не постои непремостив јаз помеѓу социјалното и индивидуалното, туку напротив, многу е интензивна комуникацијата помеѓу индивидуалниот и социјалниот план на однесување. Така, само во размената што се одвива внатре во групите настануваат и оние психички феномени кои се најспецифични во психолошката конституција на личноста: внатрешниот говор, сложените чувства, чувството на личен идентитет, итн.

Ваквата дихотомија може да се види на пример во врска со внатрешниот говор, во кој може да се набљудуваат реципрочните односи помеѓу мислењето и говорот. Од една страна внатрешниот говор е продукт на интернализација на надворешниот говор, но од друга страна е генератор на идиосинкратичното значење (смиловната суштина) кое е единствено за даден субјект во одредени околности. Ваквата интеракција создава внатрешен дијалог помеѓу два различни иницијатора на еден мисловен процес. Едниот мислител го акомодира неговото мислење на предпостоечкиот систем на значења, додека другиот веднаш го свртува денотативното во идиосинкратични смисловни контексти, кои подоцна ќе бидат трансформирани повторно во разбирливи зборови. Значи, се одвива симултана конверзација помеѓу она што си оди и она што доаѓа. Мислењето и говорот што си одат се ориентирани кон вистински или имагинарен собеседник, додека мислењето кое доаѓа ги носи значењата на другите назад до субјектот. Коегзистенцијата на овие два процеса „внатре“ и „надвор“ ја осигуруваат дијалогската природа на човековото мислење. Во овој смисол внатрешниот говор обезбедува психолошка дефиниција на индивидуата како субјект, поточно како иницијатор и извор на мислењето.

Се досега изнесеното сосема јасно потврдува дека Выготский го брани социјалното потекло на конструкцијата на знаењата. Но, исто така очигледно е дека во неговата теорија не станува збор за едноставен трансфер

на карактеристиките на социјалните процеси на интрапсихички план, иако Выготский не е експлицитен во врска со егзактните психолошки механизми кои го објаснуваат преминот од екстернално кон интернално функционирање. Сепак, јасно е дека станува збор за *длабока врска помеѓу двајта планата на функционирање* при што екстерналното ги детерминира главните аспекти на интерналното функционирање. Сето тоа се одвива низ текот на процесот на интернализација, кој всушност, според Выготский, ги трансформира социјалните феномени во психички. *Интернализацијата* се содржи во *интернална реконструкција која ја модификува процесите во нивната структура и функција* (како што може да се заклучи од примерот за внатрешниот говор). Вака опишан процесот на интернализација јасно е дека не може да се сфати во потполност без семиотичкото посредување. Оттука, пак, постојано се нагласува во теоријата, клучот за разбирање на формите на семиотичката медијација би требало да се бараат во социјалните и екстерналните извори на знакот, и тоа во две суштини:

1. Системите на знаци (јазикот, бројките, алгебарските симболи, мнемотехниките итн.) се социјални по својата природа, бидејќи тие се продукт на социо-културната еволуција; тие стануваат индивидуални низ процесот на интернализација.

2. Системите на знаци влегуваат во комуникациските динамизми на социјалната интеракција носејќи го во себе значењето, и во тој смисол се користат за влијание на другите, но, подоцна, благодарение на интернализацијата се користат за влијание над самиот себе си, или како метакогнитивни способности.

Во врска со метакогнитивните способности Выготский внесува во своето учење два клучни поими: *освесетување* (осознание на руски или *grasp of consciousness* на англиски) и *совладување, во смисол на контролирање* (овладение на руски или *control* на англиски), тргнувајќи од неговото верување дека *најважен параметар на развојот не претставува развојот на секоја поединечна функција, туку промената на односите помеѓу одделните ментални функции, појточна интеграција на функциите која создава нови функционални целини*. Освестувањето претставува акт на когницијата во кој објект на когницијата станува токму самата когнитивна активност. Тоа пак овозможува контрола, совладување во смисол на волево однесување и процена на сопствените когнитивни способности.

Метакогницијата настанува во процесот на воспоставување меѓусебни врски помеѓу различни ментални функции и во основа се состои во интелектуализација на сите функции, вклучувајќи го и самиот интелект.

Што се однесува до сфаќањата на Выготский за односот помеѓу *менталниот развој и школското учење*, уште на самиот почеток од овој приказ беше нагласена нивната взаемна поврзаност и меѓусебна зависност. Значи, не само развојот да го условува учењето, туку можеен е и обратен

однос: во некои развојни фази учењето може временски да му претходи на развојот и да го „влече“ доколку се изведува во *зоната на наредниот развој*.

Выготский поточно зборува за *когнитивен развој низ школското учење*. Според неговите размислувања, формалното образование во специфична област дефинитивно влијае врз развојот, „како вид на генерализирачки процес“ (Tryphon i Voneche, 1996), нагласувајќи дека усвојувањето на структурирано научно знаење не смее да биде сведено на учење, односно стекнување на одредена количина готови знаења, туку тој процес треба да биде во средиштето на когнитивниот развој.

Выготский зборува за *разлики помеѓу секојдневните и научните поими*. Тој објаснува дека секојдневните поими се разликуваат од научните не само по начинот на нивното формирање (усвојување), туку пред се по нивната психолошка структура.

Секојдневните поими се емпириски, тие се резултат на непосредното, сетилното, индивидуалното, очигледното искуство на детето, поточно тие ја одразуваат реалноста. Детето со нив може успешно да се служи иако не умее вербално да ги дефинира, односно иако тие остануваат непознаени.

Научните поими се усвојуваат во училиштето, низ организиранот наставен процес. Ученикот може вербално да ги дефинира бидејќи тие претставуваат производ на некаква теоретска активност, и, пред се, секогаш укажуваат на одреден систем на врски и односи во кои тие самите се вклучуваат. Выготский во тој смисол укажува дека секогаш станува збор за организирани, свесни, структурирани и систематизирани знаења, и тоа не само за одделни научни поими, туку многу позначајно, за системи на научни поими.

Во врска со научните поими Выготский го критикува сфаќањето дека тие не се изградуваат развојно и дека при тоа отсутствува процес на внатрешен развој. Напротив, тој нагласува дека „рефлексивната свесност секогаш доаѓа низ вратата на научните поими“ (според Tryphon et al, 1996, стр.6).

За развојот на научните поими, поточно за нивна импликација во практичното планирање, организирање и изведување на наставниот процес, за примената на сфаќањата на Выготский во врска со односот учење-развој и за зоната на наредниот развој повеќе во дискусијата на резултатите.

• *Когнитивна теорија за развојните стадиуми на репрезентација и интериман на информациите на Jerome Bruner*

Jerome Bruner е когнитивист, наш современик, кој во текот на својата богата научно-истражувачка работа главно се интересира за, како што пишува и самиот (Bruner, 1969, стр.73), „експлорација на два аспекта на когнитивните процеси и нивниот меѓусебен однос: едниот е когнитивниот развој, а вториот педагогијата“. Зборувајќи за педагогијата всушност Bruner мисли на истражување на факторите на образованието и нивното влијание врз когнитивниот развој.

Bruner е познат и како еден од првите когнитивисти кој ги внесе идеите на Виготскиј во американската психологија во која се дотогаш како да царуваше бихевиоризмот, но и како еден од првите сериозни почитувачи, но воедно и критичари на некои идеи од учењето на Piaget- негов добар пријател и ментор. Bruner меѓу првите се обиде некои идеи од учењето на Piaget да ги проверува токму во врска со образованието, гледајќи на образованието делумно „како на специфична субкултура“ (Bruner,1969,стр.83).

„Ако Piaget се потпираше принципиелно на логичката неопходност за да го објасни менталниот развој, Виготскиј принципиелно се потпираше на јазично-медиската интеракција и „преговорите“ помеѓу детето во развој и членовите на културата. Точно е дека ние сме многу побогати со нивните учења, но, ниту еден од претходно споменатите процеси не е доволен за да го објасни развојот; двата се неопходни, иако двата се несразмерни. Нивниот однос е дијалектички, комплементарен и несводлив, токму онака како што се дијалектички и комплементарни комплексните учења на Piaget и Виготскиј“ (Bruner,1996,стр.30).

Всушност, когнитивниот развој не може да се објасни со синтагмата „внатре-надвор“ што би одговарало на учењето на Piaget, ниту пак со синтагмата „надвор-внатре“, што повеќе би било карактеристично за учењето на Виготскиј. „Когнитивниот развој“, според Bruner, „се одвива од надвор кон внатре и од внатре кон надвор“ (Bruner,1972,стр.100).

Според учењето на Bruner, развојот на интелектуалните функции на човекот од раното детство па се до совршенството какво што можат да го достигнат е обликуван со начините на користење на човековиот ум. *Развојот зависи од овладување со техникиите, а тие не се откриенија на поединецот кои постоа се развиваат, туку би можело да се каже дека техниките се всушност вештини кои се пренесуваат со културата, со различна ефикасност и успех.* Всушност, човекот би можел да се опише како вид кој се усовршил со употребата на технолошките средства.

Во врска со учењето на Bruner понатаму главно ќе бидат прикажани неговите сфаќања за техниките кои им помагаат на луѓето во својот развој на погоден начин да ги *репрезентираат* постојаните карактеристики на сложените средини во кои живеат, за *интеграцијата* на начините на кои активностите се организирани во целини од повисок вид и кои овозможуваат употреба на се пошироки единици на информации при процесите на решавање на проблеми, како и некои идеи за тоа како треба, според неговото гледиште, да изгледа генерално една образовна стратегија.

Главната промена кај човекот во текот на долгата еволуција (според Bruner можеби 500 милиони години) била *алогична, а не авлогична*. Значи, човекот се менувал во врска со новите системи на средства (орудија), а не во врска со некоја поголема и видлива морфолошка промена. Bruner разликува три општи системи на средства: *амплификатори на моторните способности на човекој* (од најпримитивното сечиво, тркало, па се до најразновидни модерни средства), *амплификатори на сензорните капацитетите* (од сигнали со чад, па се до лупи, микроскопи, радары, и слично) и *амплификатори на мислењето* (од јазичните системи, па се до митовите, теориите и толкувањата). Сите овие облици на засилување во поголема или помала мера се конвенционализирани и се пренесуваат со *културата*, бидејќи амплификаторите на мислењето го вклучуваат во себе системот на симболи засновани на правила кои мора да се почитуваат за да би можеле ефикасно да се користат. „Она што културата го прави за да го помогне развојот на „силите на умот“ е всушност обезбедувањето амплификаторски системи кои човекот може да ги поврзе, бидејќи поседува способности за присвојување” (Bruner, 1969, стр.77).

Всушност, секој систем на производство и користењето на производите, поточно резултатите на тој процес, за да бидат ефикасни мора да доведат до соодветни внатрешни промени кои генетички се изразени како можности што постепено се селектираат во текот на еволуцијата. Нашиот начин на движење, перцепирање, мислење повеќе зависи од техниките, отколку од градбата на нашиот нервен систем.

Секоја сложена вештина може да се разложи на поедноставни компоненти од кои секоја може да биде изведена и од страна на помалку вешт поединец. Општо позната вистина е дека постојат само мал број едноставни активности кои ги изведуваат исклучиво возрасните и кои што малото дете не може да ги изведе. Неопходно е компонентите на операциите да се комбинираат во *интегрирани секвенци*. Овој процес од една страна зависи од *матурацијата*, но од друга страна зависи од шаблоните кои доаѓаат *однадвор, но иако на интернализација*.

Значи, развојот зависи од настанување на две форми на способности-репрезентација и интеграција. Децата созревајќи мораат да стекнат начини на репрезентирање на периодични правилности во својата средина и потоа

мораат да го надминат тоа, развивајќи начини на поврзување на минатото, сегашноста и иднината.

И во доменот на репрезентацијата, и во доменот на интеграцијата развојот би требало да се сфати како појава на нови технологии за отварање и проширување на човековите интелектуални способности. Но, како што развојот на технологијата не тече лесно и брзо, така и развојот на интелектот не тече лесно и еднолично. Повеќе се одвива во скокови, онака како се прифаќа она што е ново.

Поголем дел од она што е ново се пренесува на детето во некој прототипски облик преку агенсите на културата: начините на реагирање, начините на перцепирање и претставување, и што е најважно, начините на преведување на искуството во јазикот. Начините на трансмисија во голема мера зависат од факторите на образованието.

Bruner разликува три системи на користење и обработка на информациите, поточно *при начина на репрезентирање*:

- ◇ *акционен*
- ◇ *иконички*
- ◇ *симболички*

За да може ефикасно да се користат информациите добиени од средината тие мора некако да бидат претставени-репрезентирани. Не е доволно само да се меморираат и акумулираат претходните искуства, туку треба да се сочува она што е релевантно од информацијата во некоја употреблива форма. Тоа ќе зависи од начинот на кој таквото претходно искуство е кодирано и средено, за да може потполно да биде релевантно и употребливо тогаш кога е потребно. Репрезентацијата всушност претставува краен, финален продукт на системот за кодирање и средување на информациите.

Трите начини на репрезентирање во развојот на детето се јавуваат токму по редоследот на кој претходно беа именувани. Но, кога Bruner зборува за развојните норми, поточно за календарските возрасти на кои се јавуваат поединечните начини на репрезентирање, особено за тоа кога во развојот доаѓа до премин или преоден период помеѓу иконичкиот и симболичкиот стадиум, нагласува дека тие не се универзални и дека онака како што тој ги дефинира се појавуваат само во технолошки развиените култури. Културата и нејзиното влијание врз когнитивниот развој претставува универзалија која создава општи, заеднички црти кај луѓето, но истовремено токму културата ги создава и големите разлики меѓу нив. При тоа, Bruner особено мисли на симболичката култура и факторите во врска со образованието (Bruner et al., 1966).

Во врска со редоследот на специфичните начини на репрезентирање Bruner нагласува и дека развојот на секој од нив зависи од претходниот. Исто така, секој систем на репрезентација останува непроменет во текот на животот, освен во случај на рани оштетувања, како губење на видот, слухот или некои кортикални повреди.

Акциона репрезентација претставува начин на репрезентирање на минатите настани и случувања преку усвоени моторни одговори. Одењето по некоја површина, возењето велосипед, врзувањето чворови, активностите при возење автомобил и слично, се сегменти од нашата средина кои се репрезентираат во нашите мускули. Ние нив успешно ги обавуваме иако немаме точна претстава за нив. Но, ваквиот начин на акциона репрезентација е многу ограничен.

Иконичка репрезентација претставува искажување на нештата и случките со селективна организација на перцептот и претставата, поточно со просторни, временски и квалитативни структури на перцептивното поле и нивните трансформирани слики. Претставите релативно верно го заменуваат она што е перцепирано, но сепак селективно, така што всушност сликата го заменува објектот кој што се претставува. Според Bruner овој начин на репрезентирање е доминантен до седмата година во развојот.

Малку се знае за неопходните услови за развојот на претставите и иконичката репрезентација, особено во врска со тоа како и до кој степен делуваат наследните и срединските фактори, особено во најраната возраст. При учењето на возрастите се чини дека е неопходно најнапред да се постигне одреден степен на моторна вештина и пракса (увежбаност) за да би се развила симултана слика која ја репрезентира секвенцата на тие активности.

Bruner се потпира на многу експериментални наоди и укажува дека децата со иконичка репрезентација на информациите се многу почувствителни на просторно-квалитативната организација на искуството, а помалку на принципите по кои се организирани елементите на некој материјал што го спознаваат. Тие можат да препознаат и да репродуцираат, но не можат да произведуваат нови структури засновани на апстрахирани правила. Исто така, било забележено дека јазикот со кој децата се служеле при решавање на експерименталните задачи бил недоволен за да ги изрази правилата. Bruner претпоставува дека усовршувањето на јазикот би помогнало при решавање на проблеми.

Испитувајќи ги експериментално процесите на класификација кај децата Bruner исто така утврдил дека во стадиумот на иконичка репрезентација критериум на групирање претставуваат перцептивната сличност и конкретните, доста нестабилни врски. Детето е ориентирано кон светот на појавното, врзано за површинските, непосредни аспекти на

нештата. Детето не успева да ги сфати односите кои излегуваат од тој домен. Доколку доминира перцептивната организација Bruner утврдил дека е тешко да се развијат техники на средување на информациите од повисок ред засновани на доследно заклучување.

Симболичка репрезентација значи репрезентирање на нештата (објектите и настаните) преку означени карактеристики што подразбира *оддалечување од конкретното и арбитрарност*. *Зборот* не укажува директно на означеното, ниту потсетува на означеното како што е случај со сликата. *Јазикот* е тој кој овозможува не само репрезентирање на искуството, туку и ново трансформирање.

Помеѓу 4-та и 12-та година од развојот јазикот започнува да игра се позначајна улога како средство на спознавање. Говорот ги обликува, зголемува, па дури и му овозможува на детето да ги надмине претходните начини на средување на информациите. Преведувањето на искуствата во симболичка форма од една страна претставува помошно средство за постигнување на посредните референтни рамки на трансформација и комбинација, а од друга страна го отвара подрачјето на она што е интелектуално можно и што е неспоредливо помокен систем од системот заснован на претстави.

Кога јазикот еднаш ќе стане медиум за преведување на искуствата, доаѓа до прогресивно ослободување од непосредното, перцептивното, заради новите и моќни квалитети на јазикот, поточно заради арбитрарноста и посредноста. Така јазикот овозможува продуктивни комбинаторни операции. Особено граматичките правила на трансформирање ни даваат синтактички средства со кои ја преработуваме реалноста со која се среќаваме (Bruner, 1964).

Кога детето го *интернализира* јазикот како *когнитивен инструмент*, тогаш тоа е во состојба да репрезентира и систематски да ги трансформира правилностите кои постојат во неговото искуство многу пофлексибилно и поцврсто од порано.

Во врска со интернализацијата Bruner пишува дека им се „придружува на оние кои се уште го очекуваат вистинскиот одговор“ (Bruner, 1972, стр. 112). Во секој случај, интернализацијата е процес кој зависи од интеракциите со другите, од потребата да се развиваат соодветни категории и трансформации за заедничка акција. Тоа е потребата за *когнитивна размена* со оние од кои зависиме.

Според Bruner стадиумот на симболичка репрезентација започнува некаде по 9-та поточно 10-та година од животот. Но, Bruner особено се интересира за преминот од иконичка во симболичка репрезентација и експериментално го испитува. Според експерименталните наоди, овој

Иреоден Иериод трае од 7-та до 9-та-10-та година од развојот и се одликува со постепено ослободување на мислењето на детето од доминацијата на перцептивното. Прв чекор при тоа е *еѓоценѝричниот функционализам*. Поточно, детето се зема себе си како референтна точка и ги групира предметите према тоа што може да направи со нив. Често пати таа употреба е произволна и невообичаена, но, му помага на детето да ги сфати и види нештата на нов начин. Потоа се преминува на усвоената, конвенционална употреба на предметите. Ваквото поместување од перцептивно на функционално групирање е истовремено со соодветните промени во структурата на групирањето: се почесто се јавуваат групирања по надреденост. Но, тоа е случај при решавање проблеми со манипулативни или сликовни матерјали, а во врска со вербално градиво мислењето на детето лесно реградира повторно на *комѝлекс*.

На развојните психолози позната им е експерименталната процедура на Bruner за испитување на процесот на класификување кај децата од 5 до 14 години (вербалните градива може да се користат и за испитување на мислењето и кај постари адолесценти). При тоа не бил испитуван само аспектот на групирање кој се однесува на својствата или атрибутите кои децата ги користат како критериуми, туку начинот на групирање се анализираше и од аспект на синтактичката структура на групите кои детето ги формира. Bruner сметал дека различните системи на репрезентирање ќе се манифестираат не само во изборот на критериум, туку и во различните нивоа на општост на класите.

Целата експериментална процедура која се однесува на сродниот поим на еднаквост и надреденост всушност се сведува на прашањето како се групираат наизглед различни предмети по сличност. На децата последователно им се задаваат сликички или зборови, како на пример: банана-праска-компир-месо-млеко-вода итн. (значи, постепено се отежнува задачата на откривање на сличности) и се бара субјектот да ги групира по сличност и да го објасни критериумот на групирање. Според Bruner, акционата репрезентација би го ограничувала мислењето на заедничката улога на споредуваните предмети во некоја акција, иконичката репрезентација на перцептивната сличност и конкретните врски и дури симболичката репрезентација би овозможила издвојување на битните обележја и вистинско појмовно групирање. Во симболичката фаза предметите се групираат врз основа на апстрахирано, релевантно обележје, дефинирањето е експлицитно и постои доследно придржување кон единствен критериум. Обемот на класата е јасно одреден и постои можност за вклучување на нови членови во класата.

Деталната анализа на експерименталните резултати во врска со класификацијата, според Bruner, укажува дека во преодниот период помеѓу иконичката и симболичката репрезентација доаѓа до се поголем развој на хиерархиска структура и развој на правила за вклучување во надредени

хиерархии. Хиерархиската класификација е сигурно едно од најочигледните својства на структурата на јазикот. Во комплексните структури доминираат различни видови на асоцијативни принципи, каде што појавната страна на објектите служи како основа за групирање по сличност. Со се поголема интернализација на јазикот, тој ги наметнува правилата на организирање на нештата и настаните, доаѓа до поместување од асоцијативни принципи кон се поапстрактни правила на групирање, всушност по принципите на вклучување-исклучување и преклопување, а кои претставуваат најосновни карактеристики на секој хиерархиски систем. Ваквата *способност за надредено класифицирање, според Bruner, е сосема развиена во периодот на доцната адолесценција.*

Значи, ако според Bruner, когнитивниот развој во голем дел се состои пред се во развој на системите на репрезентирање како начини на обработка на информациите, тогаш детето започнува така што најнапред се потпира на научените шеми, акции. Со време, на таа своја технологија додава ново средство-репрезентирање со слика која стои наместо објектот или настанот што го претставува. На крај, конечно се придодава технологија на преведување на искуствата во систем на симболи кој може да се користи по одредени правила кои во голема мера го зголемуваат можниот опсег на (успешно) решавање на проблеми. „Еден од ефектите на тој развој или пак можеби една од причините е токму моќта на организирање на информациите со помош на техники кои се повеќе интегрирани и применливи на поголем опсег на проблеми“ (Bruner, 1964, стр.146).

Преведувањето на искуството во симболичка форма е неопходно за да можат да се користат индиректни информации. За да се надмине она што е непосредно перцептивно и да се премине на пошироки модели на средината, на детето му е неопходен систем кој му овозможува да се користи со неприсутните нешта оддалечени просторно, временски и кои квалитативно се различни од актуелната ситуација. Јазикот е таков систем, но уште поважно е и дека *човекој има способност да го користи зборот како инструмент на мислењето.* При тоа Bruner нагласува дека *такавата способност не ќе може да биде користена доколку таа не се поврзе со технологијата на јазикот во когнитивните операции на дејето.*

На крајот, неколку размислувања на Bruner во врска со образованието, поточно за *односот помеѓу учењето и когнитивниот развој.*

Институцијата училиште служи за преобразба на знаењата и способностите во посимболичка, поапстрактна, повербална форма. Трансмисијата на придобивките на културата во училишните средини, поточно преку учењето е „се уште недоволно разбран процес кон кој секогаш има потреба да се навраќаме“ (Bruner, 1969, стр.78). Но, во едно, пишува Bruner понатаму во истиот труд, треба да бидеме сигурни: многу е тешко кога учењето станува поапстрактно, но кога не е во контекстот на животот и акциите. Учењето е

нешто како преминување на бариера, а „веднаш од другата страна на бариерата се наоѓа мислењето”(Bruner,1959,стр.252). Бариерата вистински е мината кога ќе може да се откријат нови проблеми во старите принципи со кои веќе се владее. Ова е возможно само ако во културата на образованието се инсистира на инвенција, откривање и поттикнување на интринзичката мотивација.

Bruner посебно ја истакнува потребата од негување на *персонализација на знаењата*, во смисол на лична компетентност и *самосвесна рефлексивност*. Во тој смисол се прашува: зошто меморирање наместо редефинирање, реформулирање и ново подредување на информациите?

Знаењето е процес, а не резултат. Затоа ученикот треба да се оспособи во методолошките домени-да научиш како да спознаваш, а не да запомнуваш. Оспособувањето во методолошките домени подразбира пред се развој на способностите за успешно дефинирање на проблемите, умешно поставување хипотези, способност за конструирање ментална стратегија при решавањето на проблеми, анализирање на резултати, логичко заклучување и слично. Токму така се буди внатрешната мотивација.

Според Bruner, епистемолошка мистерија претставува прашањето зошто традиционалното образование толку често ги потенцира екстензивноста и површното покривање на темите наместо интензивноста и длабочината на знаењата. Тој е свесен дека учителите мора да покријат многу теми и дека учениците мора да научат многу факти. Но, учителите не смеат да бидат „раскажувачи на приказни” и да дозволат учениците пасивно да ги примаат знаењата. Учителите мораат да обезбедат континуитет на знаењата така што многуте разновидни факти ќе се учат во контекстуална поврзаност. Само така тие би можеле да се користат во генеративен смисол и да создаваат нови знаења. За жал, како што пишува Bruner (1959,стр.260) „чест е случајот токму учителите да не научат доволно добро да ја минуваат бариерата од учењето кон мислењето, па оттаму следува дека на такво нешто не можат да ги научат ниту своите ученици”.

„Култивацијата на самосвесната рефлексивност или она што значи успешно стекнување во методолошките домени, или како што сакате наречете го тоа, е еден од најголемите проблеми со кој се соочуваме при смислување и изработка на образовните курикулуми”(Bruner, 1969,стр.87). И по толку многу минати години откако ја напишал оваа мисла, Bruner во своето свечено обраќање до учесниците на научниот конгрес „The Growing Mind”, во Женева, 1996 година, повторно потсети дека разговарајќи за развојот на умот не смееме да забораваме на проблемите околу образовните курикулуми и воопшто на културата на образованието, бидејќи во современи услови образованието претставува најважен и најкомплексен медиум преку кој се остварува когнитивниот развој. При тоа нагласи дека состојбата на тој план нему му изгледа како да целиот свет сеуште „трага” по курикулуми кои

најмногу ќе го одразат верувањето дека когнитивниот развој всушност претставува активно стекнување во методолошките домени, при што комплементарно би требало да се вкрстуваат историскиот, филозофскиот и, пред се, контекстот на социјалните комуникации.

• *Теорија за природата на расудувањето кај адолесцентите на E. Peel*

Теоријата за природата на расудувањето кај адолесцентите на Peel настанала во 70-тите години како резултат на емпириска проверка на теоријата на Piaget од педагошки аспект. Peel педагошки ориентиран, (професор по педагошка психологија на Универзитетот во Бирмингем), првенствено се интересирал за условите кои овозможуваат индукција и развој на „вишите“ интелектуални потенцијали. Поточно, како што пишува Peel во предговорот на својата книга „The Nature of Adolescent Judgment“ во која ги презентира основните поставки на својата теорија, неговите сознанија и идеи претставуваат елаборација на психолошката природа на моќта на расудувањето што претставува доминантна карактеристика на интелектуалниот живот на адолесцентите. При тоа нагласува дека неговото учење во најголема мера потекнува од емпириската работа на Piaget и Inhelder(1958 год.) за развојот на логичкото мислење. Но, за разлика од нив Peel смета дека направил многу повеќе обиди да се материјализира теоријата преку мерки кои ги истражуваат условите под кои оптимално се развива адолесцентското расудување (Peel, 1971).

Според Ivić (1984,стр.72) станува збор за „еден од најдобрите истражувачи на мислењето кај адолесцентите“. Peel во својата теорија не ги вградува само поставките на учењето на Piaget и Inhelder, туку ги користи и идеите на Guilford за дивергентното мислење, идеите на Ausubel за повисоко ниво на учење: вербално смисловно-активно учење наместо смисловно-рецептивно и механичко-рецептивно учење, размислувањата на Bruner за образовните процеси и стратегии, како и идеите на Berlyne за љубопитноста како примарен внатрешен мотив.

Според Peel, базична одлика на мислењето на адолесцентите е токму она за што уште многу порано пишуваше Piaget: неконзистентност помеѓу актуелното и можното. За мислењето на адолесцентите вообичаен е стремежот да се модификува актуелното. Централна карактеристика на нивниот интелектуален живот е да се сфатат сите можни, веројатни нешта кои ги надминуваат границите на нивната актуелна средина или случувања.

„Ако сакаме сосема кусо да го изразиме она што е особено ново во когнитивното функционирање на адолесцентите, тогаш ќе кажеме дека тоа е категоријата на можното (пробабилизам) наспроти она што е стварно“

(Peel,1971,стр.15). Под „можно” Peel подразбира идеи, теории, хипотези, ставови, вредности, поими, причини и аналогии и нивно доведување во врска со претходното искуство. Под „стварно” пак ги подразбира настаните (случките) кои се одигруваат сега и овде и појавите кои непосредно ги доживува поединецот и со кои можните нешта се доведуваат во сооднос.

За да може еден мислител зрело да мисли и заклучува во врска со некаков проблем тој прво мора да го разбере проблемот, потоа, за да ги открие каузалните фактори мора да селектира со процесот на расудување и на крај да објасни. Објаснувањето е тоа кое ги содржи операционалните активности. Ако мислителот може само да опишува, поточно да мисли само на ниво на дескрипција, тогаш неговото мислење сеуште е на ниво на конкретни операции. Но, ако мислителот во објаснувањето покаже свесност за условите на стабилност и промена, тогаш неговото мислење покажува карактеристики на зрело расудување врзано за формално-логичката операција. Сето ова, нагласува Peel, е тесно врзано за процесот на развој на појмовното мислење.

Разбирањето е широко употребуван збор, но се поставува прашањето за неговото вистинско значење. Според Peel, постојат неколку вида на разбирање: на почетокот, кога се задава задачата или проблемот, разбирањето значи пред се преведување на зборовите од инструкциите во акција. Следното ниво е кога разбирањето вклучува евалуација на последиците во врска со причините. На пример, во историјата да се следат суштинските аргументи и потоа причински-последично да се проценат. Трето ниво е способноста за издвојување на специфичните елементи и генерализација на она што е најрелевантно во општи поими или закони (правила), поточно способноста да се следи дедуктивната линија на мисловниот процес. Второто и третото ниво на разбирање директно можат да се следат во објаснувањето на испитаникот и токму тие се директно под влијание на зрелото расудување.

Значи, разбирањето на проблемите не е само по себе доволно за нивно успешно решавање, туку тоа мора да прерасне во расудување. Расудувањето претставува ефикасно, делотворно решение кое ги одредува (селектира) тековите на нашата активност. Ние расудуваме, или барем би требало да расудуваме, според критериумите што ги среќаваме во конкретната ситуација, или пак што дури сме ги научиле, но во секој случај според оние кои суштински можеме да ги објасниме.

Расудувањето е форма на мислењето и го „повикуваме” тогаш кога сме во ситуација да немаме готов, соодветен, изведен (со помош на заклучувањето) или научен одговор, или кога не постои едноставен, единствен, конечен и точен одговор во врска со некој проблем, туку постои спектар на одговори кои задоволуваат различни членови (аспекти) на различни критериуми. Некои решенија можат да бидат подобри од другите,

но во екстремни услови може да се случи ништо да не изгледа извонредно добро; дури и тогаш решението произлезено од расудувањето му помага на оној што го решава проблемот да го одбере она што го посакува или преферира, а не она што е вистински најдоброто решение. Разликите помеѓу мислењето и расудувањето се всушност како разлики помеѓу решавање едноставна равенка и обидот да се даде одговор на прашања како што се: „Дали да ја прифатам оваа работа? Дали порнографијата треба да се оправда? Дали би требало трошоците околу истражувањата на вселената да се намалат? итн.“ (Peel, 1971, стр.19).

За да ги испитува повисоките облици на разбирање и расудувањето како аспекти на формално-логичките операции Peel не тргнал од практично-научни (експериментални) проблемски ситуации како Piaget и Inhelder, туку конструирал специфични вербални ситуации за проверка на зрелоста на судењето. Некои од нив биле од социјална, а некои од несоцијална природа.

На пример, на испитаникот му било раскажувано дека во клубот на младите секогаш нешто интересно се случува, та затоа тука редовно доаѓаат доста млади луѓе. Но, една вечер во клубот имало само шестмина. Прашањата на кои испитаникот требал да одговори биле: Зошто таа вечер во клубот биле само шестмина? Во што тука испитаникот го гледа проблемот?

Испитаниците со кои работел Peel биле на возраст од 11 години па се до рана зрелост.

Кај испитаниците на возраст од 11-13 години на вакви и слични задачи доминирале тавтолошки одговори, неконзистентни и ирелевантни одговори кои Peel со заедничко име ги означил како *логички ограничени* одговори. Кај испитаниците на возраст од 12-13 год. до 15-16 год. доминантни биле т. н. *на содржината подредени одговори* кои се заснивале само на експлицитната содржина на исечокот, при што често предвид бил земаан само еден елемент. Како интелектуално најзрели одговори Peel во неговата шема на категоризација на одговорите ги сметал *сеопфатно-имагинативни* одговори. Тие доминирале кај испитаниците на возраст од 15-16 год. па нагоре. Ваквите одговори се заснивале на латентната содржина на исечокот, со повикување на хипотези. На пример, во врска со претходно опишаната задача како сеопфатно-имагинативни одговори биле сметани следниве: „Можеби имало нешто посебно интересно на телевизија таа вечер“. „Многумина отишле на игранка“. Или, „Во клубот таа вечер дошол некој непожелен за младите луѓе“, и сл. (Peel, 1971, стр.56).

Значи, како највисоко ниво на мислење Peel го смета секој одговор кој се заснова на навлегување во латентната содржина на текстот, на повикување на било која хипотеза, всушност било кој креативен одговор, независно од тоа во која мера и одговара на реалноста. На пример, на прашањето во врска со одговорноста на Италијанците кога поплавата во Фиренца уништила

некои уметнички вредности, испитаникот, според категоризацијата на Peel, на највисоко ниво би одговорил кога на пример би рекол: „Виновни се, бидејќи уметничките вредности не би биле уништени ако Италијанците нив ги сместиле во стаклена кутија”.

Всушност, Peel во своите задачи го испитувал ~~хипотетско-дивергентно~~ то мислење. Неговите истражувања би можеле да се сфатат како основа за вклучување на хипотетско-дивергентното мислење во формално-операцио - налните системи на мислење. Според него, способноста да се продуцираат хипотези во врска со некоја случка, настан, феномен, при што ќе се манифестира зголемена флуентност, флексибилност и оригиналност во мислењето, претставува преодна етапа кон вистинското формално - логичко операцио - нално мислење. Тој оваа преодна етапа метафорично ја нарекува „*џуџка*” од која подоцна зависи како и кога ќе се развие „цветот” на формално-логичките операции. Токму затоа Peel периодот на „пупка” го смета за *злајџен џериод* на интелектуалниот развој.

Peel утврдил дека периодот на „пупка” кај испитаниците се јавува порано во врска со задачите од социјална природа, а генерално се јавува дури по 15-та година.

Peel го испитувал и развојот на појмовното мислење. Тој им задавал на испитаниците задачи со повеќечлен избор во кои секогаш постоел воведен пример и потоа веднаш следела задачата: да се открие начинот на кој се поврзани трите поими во првата низа и да се примени на зборовите во втората низа, така што ќе се подвлече еден од петте понудени одговори. На пример:

Вестминстерска	црква	зграда
катедра		
Боби Чарлтон	фудбалер	_____
		играч на Манчестер
		Англичанец-космополит
		непромислен човек
		спортист
		брат на Џеки Чарлтон

(Точниот одговор е спортист.)

Или друг пример:

Робин Худ	одметник	човек
маргаритка	цвеќе	_____
		хортикултура
		грмушка
		лист
		растение
		букет

(Точниот одговор е растение.)

Значи, во задачите секогаш прво е даден поединечен објект, потоа класа на објекти и на крајот суперординирана класа на објекти. Врз основа на анализата на одговорите Peet заклучил дека адолесцентите дури и по 16-та година користат лажни критериуми на сличност. Честопати се во состојба да ги научат логичките критериуми на градење хиерархија помеѓу поимите, но не и самостојно да ги откријат. И по 16-та година сеуште имаат проблеми со надреденост и подреденост на класите, значи имаат тешкотии при класификацијата, особено ако е материјалот вербален.

Peet ги разгледува и факторите кои влијаат врз логичкото судење. Според него постојат три групи на фактори:

- *варијабли на личноста*: возраста на испитаникот, интелигенцијата, социјал - економското ниво на семејството, употребата на јазикот, квалитетот на образованието, особините на личноста, како што се пред се емоционалната стабилност-невротичност и слично;
- *варијабли на задачите*: количината на информации во дадениот материјал, видот на материјалот, логичката, лингвистичката и семантичката структура кај вербалните материјали;
- *обликот на праашањето во задачите*: на пример кај задачите со повеќечлен избор се зголемува оперативната способност на испитаникот за повикување на разни хипотези.

Посебно внимание Peet му обрнува на односот помеѓу зрелото судење и квалитетот на образованието. Тој подвлекува дека не може да се очекува екстензивна појава на зрело расудување во средната, па дури и во доцната адолесценција ако не му се овозможи на раниот адолесцент што повеќе да дискутира и да ги вреднува проблемите и сознајните факти заедно со врсниците и учителите. Во образованието мора што повеќе да навлезат разбирањето, ефикасното судење и акцијата. Peet потсетува дека уште кон крајот на 50-тите и почетокот на 60-тите години Bloom и Bruner речиси на идентичен начин дискутираа за промените во традиционалното образование. Но, бидејќи тука работите некако многу тешко се менуваат, Peet смета дека е неопходно да ја подвлече потребата училиштето да се организира така што ќе им помогне на учениците да навлезат во светот на идеите, да ја користат моќта на резонот и да го стекнат почетокот на зрелото судење и за сосема апстрактни идеи.

Peet особено ја истакнува неопходноста во училишните средини да се негува развојот на љубопитноста и интересите, како внатрешни мотиви за ефикасно учење и работење и како неопходни предуслови за развој на расудувањето. Нив ќе ги предизвикува секоја ситуација во која ќе има елементи на неочекувано, изненадувачко, недовршено, провокативно. На тој начин ќе се нарушува когнитивната рамнотежа и ученикот ќе биде предизвикан активно да партиципира во својот сознаен развој. Така се пошироко ќе станува отворена вратата на зрелото расудување кое неопходно води кон постигнување на формално-логичкото мислење.

- *Споредбена дискусија за когнитивниот развој и нагласување на неговите специфичности во периодот на адолесценцијата*

Од самиот поднаслов произлегува дека, во овој дел од трудот ќе се направи обид за споредба на суштинските идеи во водечките теории за менталниот развој, кои штотуку беа презентирани, и тоа на два плана:

- за да се нагласи значењето, пред се, на социјалниот фактор за развојот, на што во крајна линија се инсистира во сите теории, па дури се чини и во теоријата на Piaget, и
- за да се определат карактеристиките на развојните промени во когнитивното функционирање на адолесцентот.

На самиот почеток неопходно е да се споредат теориите на Piaget и Выготский, според Bruner (1986, според Wertsch, 1996), двајцата титани на развојната психологија, иако некои велат дека и двајцата всушност не се бавеле со развојна психологија. Во тој смисол Veer(1996,стр.46)пишува дека Piaget се бавел исклучиво со епистемологија, а Выготский со теориска психологија.

Bruner нагласува дека и двајцата продуцирале екстензивно богатство на идеи и затоа многу е тешко да се прикажуваат одеднаш, на исто место, а пак според Marti (1996) да се споредат нивните теории претставува застрашувачка, но сепак изводлива задача.

Выготский, размислувајќи за односот помеѓу мислењето и говорот, (Vigotski,1977) ги истакнува појмовните грешки на Piaget:

- во врска со синкретизмот, за кој Выготский смета дека се јавува само за сосема непознати објекти или ситуации;
- не се согласува со Piaget-овиот степен на универзалност во развојните трендови;
- во врска со егоцентричниот говор не ја прифаќа идејата дека тој исчезнува со возраста, туку во школските години се интернализира и станува когнитивно средство. Развојот според Выготский оди од недостаток на диференцијација на говорот кон прогресивна диференцијација и хиерархија на почетно споените функции. Егоцентричниот говор станува начин, пат за детето да го трансферира надворешното социјално однесување во интра-психички функции;
- во врска со спонтаните и научните поими, поточно во врска со односот помеѓу учењето и развојот Выготский дефинитивно не се сложува дека учењето секогаш треба да го следи развојот, туку напротив и да го „повлече“.

Коментарите на Piaget за Выготский главно се познати преку неговиот предговор кон англискиот превод на „Мислење и говор“ (1962 г., според Трушон и Voneche 1996). Тој пишува дека со жалење на читателите им открива автор 25 години по неговата прва публикација, работа на колега кој починал

во средната возраст, токму кога неговата работа содржела толку многу точки на непосреден интерес и кои би требало лично и детално да бидат дискутирани. Ова не значи дека Piaget не ја познавал работата на Выготский пред 60-те години. Неговите први среќавања со идеите на Выготский датираат уште од 1947 година, кога прв пат престојувал во Советскиот Сојуз. Оттогаш тој бил чест посетител на Советскиот Сојуз, а 1956 година се сретнал и со Леонтјев и Лурия, ученици на Выготский со кои многу дискутирал за психологијата на Выготский и случувањата во психологијата во Советскиот Сојуз по неговата смрт (според Tryphon и Voneche 1996, стр.7).

Во споменатиот предговор Piaget нагласил дека генерално се согласува со идеите на Выготский, но сепак мора да искаже некои несогласности:

- тој не се согласува со Выготский дека егоцентричниот и комуникативниот говор се и двата од социјално потекло и дека се разликуваат само по нивните функции;

- особено не се согласува со Выготский во врска со научните и спонтаните поими. Piaget како и Выготский верува дека спонтаните и научните поими тргнуваат од различни точки и евентуално се среќаваат во развојот, но на средбата гледа како на средба помеѓу социогенезата на научни поими и психогенезата на спонтани структури. Piaget не го одрекува влијанието на средината врз психогенезата, но го поставува прашањето за негово директно учество во развојот;

- за Piaget развојот е во стадиуми, како биолошка еволуција-сукцесија на случувања, а за Выготский развојот е значајна хумана генерализација. За Piaget генерализацијата е чисто дескриптивна, а не експланаторна. Тој строго подвлекува дека развојот се состои во интернализирани акции кои постануваат реверзибилни и координирани во облиците на структурите на субјектот и тоа според строго дефинирани законитости. Овој развоен процес неопходно е социјализиран (така настанува децентрацијата), како што секоја логичка операција изискува комуникација во форма на ко-операција. Но, тоа не значи дека би требало да постои разлика помеѓу интра-индивидуални и интер-индивидуални операции, туку сосема спротивно: и двата вида на операции потекнуваат од ист механизам на еквилибриумот. Во тој смисол, позната е изреката на Piaget дека прашањето дали интра-индивидуалните операции ги генерираат интер-индивидуалните операции или обратно, е исто како прашањето за тоа кое е прво нешто: јајцето или кокошката. Сепак тој подвлекува дека во голема мера структурите во индивидуалното мислење зависат од социјалното опкружување. Последново може да изгледа доста изненадувачки за перото на Piaget, но тој всушност социјалното го гледа исклучиво низ призмата на процесот на еквилибриумот.

Tryphon и Voneche (1996) воведувајќи не во книгата „Piaget-Vygotsky - The Social Genesis of Thought”, нагласуваат дека додека Выготский инсистира на разноликоста на психичките искуства, Piaget покажува како од разноликоста се развива универзалноста. Но, и двајцата дојдоа до сличен заклучок: знаењата се конструираат во внатрешноста на специфичниот материјал и во

социјалниот контекст. И повеќе од сличноста во заклучоците - нивните погледи се всушност комплементарни еден на друг.

Истите автори понатаму укажуваат на значајните преклопувања помеѓу идеите на Piaget и Выготский :

- и двајцата ги комбинираат (спојуваат) интрапсихичките и интерпсихичките механизми;

- и двајцата говорат за уделот на акциите како стартна позиција за понатамошниот развој, но за Piaget акцијата претставува природен настан што се одвива во природната средина. За Выготский пак, акцијата претставува богат и полн со значење човечки, хуман акт, создаден од историјата и општеството;

- Piaget повеќе е концентриран на развојот на универзалните процеси во објаснувањето на когницијата, а Выготский повеќе е фокусиран на психо - социо-историската генеза и нејзината интерпретација. Но, и двајцата прогресот на човековиот ум го гледаат како последица на универзалното наспроти индивидуалното, на општото наспроти поединечното и вонвременското наспроти она што се случува сега и овде.

Smith (1996) преклопувањата, сличностите помеѓу идеите на Piaget и Выготский ги изнесува на многу интересен и невообичаен начин. Тој известува за неговиот „експеримент“ со 20 развојни психолози, научници од разни земји во светот кои, речиси одлично, ги познаваат делата на Piaget и Выготский. На научните конференции во Англија, Швајцарија и Соединетите Американски Држави одржани во периодот од 1994 г. до 1995 г., тој им задал на своите „испитаници“ тест од 20 ајтеми во врска со 7 теми од делата на Piaget и Выготский: првите две тврдења од тестот се однесувале на фактот дека човековиот развој е целиот проткаен со социјалното. Од 3-то до 6-то тврдење биле изнесени идеите во врска со тоа дека матурацијата не е единствен, но е многу важен фактор во човековиот развој. Од 7-то до 10-то тврдење биле опфатени идеите во врска со егоцентричниот говор, поточно дека тој претставува факт чиј опсег и јавување се контекстуални. 11-то и 12-то тврдење се однесувале на постоењето интермедијациони (посредувачки) нивои во развојните секвенци. Од 13-то до 16-то тврдење биле опфатени изворните идеи на Piaget и Выготский во смисол дека двајцата го прифаќаат паралелизмот помеѓу психо и социогенезата во нормативните развојни промени. 17-то и 18-то тврдење покажувале дека и двајцата го потенцираат експерименталниот пристап при изучувањето на мислењето. 19-то и 20-то тврдење конечно повторно се однесувале кон завршната сличност која всушност ја маскира главната разлика во нивните учења: Piaget социјалниот елемент го смета за суштински важен за развојот, но Выготский социјалното го смета за принципиелен елемент во неговите објаснувања.

Идеите во тестот биле изворни тврдења на Piaget и Выготский кои Smith ги позајмил од двата последни преводи на англиски јазик на собраните дела на Piaget (дела од 1977 г., преведени 1995 г.) и на Выготски (дела од 1934 г.

преведени 1994 г.). Овие преводи претставуваат зборници на дела (според Smith) во кои се дадени основните линии на учењата на Piaget и Выготский.

„Испитаниците” на Smith требале да препознаат чие е секое од наведените тврдења во тестот - на Piaget или на Выготский. Од 20 ајтеми просечен скор на точно решени ајтеми бил 13 во распон од 9 до 16.

Две интерпретации, според Smith, се можни на ваквиот исход од тестот: или тестот бил премногу тежок (заради својата невообичаена природа), или позициите на Piaget и Выготский се во голема мера слични, иако тоа така секогаш не се проценува. Во врска со однесувањето на своите „испитаници” Smith адаптира верзија на последната страна од „Animal farm” на познатиот британски писател George Orwell: „Тие трагаа од Выготский кон Piaget, и од Piaget до Выготский, и повторно од Выготский кон Piaget, и веќе беше невозможно да се каже кое беше кое, кое беше чие!” (Smith, 1996, стр.123).

Според Wozniak (1996) учењата на Piaget и Выготский конвергираат пред се затоа што и двајцата користат непсихометриски пристап, а особено затоа што и двајцата укажуваат на интеракцијата ум-средина. Според него, сепак постојат две фундаментални спротивности во двете учења што мора да се нагласат и, кои всушност и покрај комплементарноста, укажуваат на разликите околу круцијалните развојни механизми во учењата на Piaget и Выготский:

- еквилибриум наспроти акултурација, и
- континуитет наспроти дисконтинуитет во врска со односот помеѓу акцијата и мислењето.

Овие проблеми Piaget ги решил со интернализација на акцијата од сензомоторна интелигенција до формално-логички операции, поточно со развојни промени од пониски кон повисоки форми на еквилибриум, а Выготский инсистирал дека доаѓа до реорганизација во систематските структури на свеста низ интернализација на социјалните семиотички системи. Но, овие спротивности всушност развојно би можеле да бидат синтетизирани.

Wozniak (1996) се задржува на културно-историската теорија како на моќно и провокативно објаснување на менталниот развој кое истовремено манифестира сили (предности) и слабости. Најголемата сила е веројатно во ставот на Выготский акултурацијата да се објасни како развојна трансформација на умот низ интернализација на системите на знаци што ја одразува социјалната историја во детската култура. „Јасна е сосема основната поента: во развојот човековата природа не е едноставно социјализирана, туку трансформирана од општеството и историјата вградени во самиот систем на значења со кои луѓето ја создаваат суштината на нивното искуство и акција” (Wozniak, 1996, стр.17).

Најголемата слабост веројатно се должи на прераната смрт на Выготский, како и на политичките настани во тоа време во Советскиот Сојуз, заради што теоријата на Выготский, според мислењето на Wozniak, остана на ембрионален стадиум. Выготский не успеа да го објасни дисконтинуитетот помеѓу примарните или примитивните, прекултуралните и секундарните социјално управувани системи на функционирање, поточно дисконтинуитетот помеѓу прекултуралните состојби на умот на малото дете и акултурираниот ум на возрасниот, или уште повеќе помеѓу практичната и рефлексивната интелигенција. Во овој смисол Wozniak укажува на важноста правилно да се вреднува значењето на Piaget-овото учење за еквилибриумот.

Според Wozniak, ниту само акцијата, сфатена во смисолот на Piaget, ниту само интеракцијата, сфатена во смисолот на Выготский не може да го објасни развојот. Во секоја акција има цел и очекување. Значењето на секоја акција вклучува спецификација на крајна состојба и очекување, но и знаења за генералната структура на шемата за таа акција, како и спецификација што дозволува да се менува акцијата под различни средински услови. Во широката категорија на акции, една поединечна класа на акции стои како посебна и единствена - категоријата на интеракциите: акции со луѓе многу повеќе отколку акции со објекти. Во нив се содржи контролата на очекувањата што влијае врз когнитивниот систем тој да се одвива како отворена акција. Очекувањата служат да се регулира богатството на акцијата, но и како параметри наспроти кои се вреднуваат резултатите од акцијата. Побогата интеракција-побогата акција.

Во почетокот на развојот побогата практична реципрочност значи и подоцна побогата рефлексивна реципрочност. Или, во почетокот, акциите зависат од очекувањата на другите, а потоа од нашите сопствени очекувања.

Човековата интелигенција иако е биолошки мотивирана, таа мора да биде организирана во нејзините развојни функции не само од конструкциите на логиката и елаборациите на физичкиот свет, туку и од стекнувањето на културните значења и елаборацијата на објектите од страна на другите со здружена активност.

Значи, ако внимателно се трага низ идеите на Piaget и Выготский, нивната комплементарност и конвергенција ќе дојдат до израз во врска со тоа што и двајцата на акцијата гледаат како на поширок поим од интеракцијата и што двајцата го прифатија континуитетот на акцијата и логиката (Wozniak, 1996).

Скоро сите досега споменати автори во трудот, во својот обид споредбено да ги толкуваат развојните механизми и фактори преку идеите на Piaget и Выготский, нагласија дека „*развојот може да го објасни само дијалектичкото единство на логичкиот интеракционизам на Piaget и социјалниот интеракционизам на Выготский*“ (Bronckart, 1996, стр. 99).

Заедничкото толкување на учењата на Piaget и Выготский, во врска со развојните механизми на човековиот ум според Bruner (1996, стр.30), претставува вистинска дијалектика не само во научната мисла, туку директно во развојот.

Постои важен, неодминлив сет на епистемолошки и методолошки принципи кои се заеднички на двата автора: генетичка перспектива, анти-редукционизам, анти-дуализам, истакнување на важноста на акцијата, давање примат на процесите и квалитативните промени и, конечно и најважно, дијалектички пристап. Од друга страна, постои заеднички клуч за разбирање на структурниот конструктивизам на Piaget и на социјалното потекло на мислењето во теоријата на Выготский - и двајцата во своите учења го вградуваат терминот интернализација, и тоа не само како метафора, туку како експланаторен развојно-психолошки модел. Во овој смисол и двајцата ја разгледуваат интернализацијата во пар со екстернализацијата.

За Piaget интерналното се состои во интернализирани акции, а за Выготский тоа се интрапсихичките функции. Екстерналното за Piaget се манифестираните акции, а за Выготский интерпсихичките функции. Но, и за двајцата врска помеѓу интерналното и екстерналното е во постојана промена во текот на развојот. Интерналната и екстерналната реалност не се два различни, статички ентитета дефинирани еднаш и за сите подеднакво: напротив, тие се создаваат низ развојот, како негови спротивно насочени аспекти, границите меѓу нив се мобилни и како такви се инхерентни на сите когнитивни процеси.

Marti (1996) укажува дека се повеќе во размислувањата на развојните психолози се вгнездува потребата некои празнини во објаснувањата на Piaget во врска со механизмот интернализација-екстернализација и обратно, да се илустрираат и објаснат преку значајни постулати од теоријата на Выготский, со што конструктивизмот на Piaget би се отворил за семиотичко посредување. За Piaget семиотичките системи се од секундарна важност во конструкцијата на знаењата и во интернализацијата на операциите, сметајќи ги само како едноставни потпирачи на операционалното мислење, а за Выготский семиотичката медијација игра главна улога во структурирање на процесот на интернализација, иако недоволно објаснува како се конструирани семиотичките системи. Во овој смисол, Marti предлага комплементарна синтеза на учењата на Piaget и Выготский која би можела да се нарече медијационен конструктивизам, заради важноста и на операциите, но и на интерпсихичките механизми. Според Marti скоро сите современи развојни истражувања укажуваат на тоа дека развојот е субординиран токму на интерпсихичките механизми.

Експлорацијата на заедничката перспектива на учењата на Piaget и Выготский, според Brockmeier (1996, стр.140), претставува „херменеутички предизвик на иднината”, и од тоа не треба да бегаме. Перспективата, според

истиот автор, е неизбежна: ние немаме друг начин на спознавање на светот и нас самите, независен од внатрешните структурни рамки конструирани низ искуството, вклучувајќи го тука пред се социјалниот елемент, без разлика дали тоа ќе бидат Piaget-овите когнитивни структури или системот на знаци на Виготский.

Важноста на социјалното искуство за развојот на когнитивните структури се нагласува и во теориите на Bruner и Peet, во кои, како што можеше јасно да се види од нивниот претходен приказ, социјалното е отелотворено пред се низ процесите и условите на образованието.

Од водечките теории за менталниот развој произлегуваат и толкувања на специфичноста на когнитивното функционирање на адолесцентите, кои, пред се, резултираат во вистинско апстрактно-логичко мислење.

Во периодот на адолесценцијата всушност се одигрува мошне значајна преобразба на интелектуалниот развој, при што се јавува цела низа на нови интелектуални можности и нови облици на мислење:

- *пробабилитичко мислење*- или способност за разбирање на појавите кои се засниваат на категоријата на можното;

- *комбинаторно мислење*- или способност за согледување на сите можни комбинации или пермутации на некој збир (група) на елементи.

Овие две специфичности се можеби најсуштествени, бидејќи се во основата на сите други промени во когнитивниот развој на адолесцентите. Посочени се во сите прикажани теории, но најексплицитно се обработени во теоријата на Piaget и Peet.

- *експериментално мислење*- или способност при размислувањето за една појава да се издвојат сите релевантни фактори и систематски да се варираат како би се заклучило кој фактор или група на фактори предизвикува една појава, односно ефект;

- *формално-појмовно мислење*- или способност за изградување на сложени и повеќестепени хиерархиски уредени системи на поими; и

- *хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење*- способност да се тргне од некаква општа пропозиција (исказ или став) и од неа логички да се изведат сите можни хипотези како теориски можности, без оглед на тоа дали се фактички вистинити.

Приказ на некои релевантни психолошки учења за сликата за себе

Секојдневно, во различни ситуации, на себе си и на другите соопштуваме што доживуваме, ги оценуваме сопствените актуелни искуства како и сознанијата за поседување релативно трајни особини. Сите ние имаме сопствено доживување на нашата личност: изгледот, цртите, навиките, карактеристичните начини на однесување, поседување одредени способности, вештини, знаења, убедувања, вредности, ставови и цели. Секој од нас има сопствено доживување и за сопствените односи со средината: кому му припаѓа и кој нему му припаѓа, какви објекти поседува, што од него се очекува, какво е неговото место во семејството, помеѓу врсниците, пријателите, професионалните соработници... Сите тие сознанија се интегрираат во еден посебен, автентичен и релативно траен психички ентитет, односно во специфична *слика за себе или поим за сопственото „јас“ -self-concept.*

Суштинско обележје на процесот на социјализација и една од неговите цели е формирање и развој на сликата за себе. Секој од нас во процесот на осамостојување и градење на сопствената зрела, независна и одговорна личност мора да се дефинира себе си во поглед на неколку прашања: Кој сум јас? Каде припаѓам? Што можам? Што смеам? Што сакам да постигнам? Каков би сакал да бидам?, и слично. Можеби наједноставен и најкраток одговор на прашањето што е тоа сликата за себе е ако се каже дека таа претставува специфичен и комплексен сплет на одговори на претходно поставените прашања. Но, нештата се компликуваат ако се земе предвид дека одговорите надоаѓаат повторно во комплексен сплет на актуелни околности, под влијание на универзално-биолошките, индивидуално-психолошките и многу значајните и многубројните социо-културни фактори.

Всушност, станува збор за „најголемата приватност на менталниот живот на секој човек“ при што „целата личност е поврзана под призмата на поединечниот, личен и специфичен поглед“ (Neisser, 1993, стр.6 и 4). Дотолку повеќе, да се спознае и разбере личноста себе си, тоа значи непрекинато да постигнува се поголем увид, интелектуален и афективен во најдлабоките делови на сопствената психа. Очигледно, не станува збор за автоматски процес: напротив - за развоен процес кој од поединецот бара личен интегративен напор и кој трае со години, во текот на целиот живот. Всушност, формирањето на сликата за себе е еден од најсложените развојни процеси...

Не е едноставна задачата на психолозите да објаснат како од сосема, во онтогенетска смисла, почетните, конфузни и честопати деформирани впечатоци се доаѓа до еден кохерентен, интегриран, динамичен, а воедно и доследен систем на самосознание и саморазбирање. При тоа се отвараат многу прашања: дали личноста за себе си го знае само она што го , *иерцијира*

(*преиспитува*) во своето однесување и во околностите во кои тоа однесување се одвива, или го знае само она за што е *научена*, она што и го кажале и и го кажуваат другите, или пак врз основа на тие и други податоци самостојно *заклучува* или *исакува за себе си*?

Многумина теоретичари и истражувачи на Селфот (Self)*, обидувајќи се да ги објаснат структурните или повеќе развојно-процесните карактеристики, или пак и двата аспекта, нудат различни толкувања за селф-концепцијата: некои се убедени дека станува збор за *социјално-когнитивна шема* (Markus, 1983, според Brinthaupt et al, 1992), други зборуваат за продукт на *когнитивна репрезентација* (Lewis, 1992, Kagan, 1989, Lee, 1993), трети за личен *мултидимензионален-хиерархиски конструкт* (Marsh, 1981, Shavelson et al., 1982), Rogers (1970 год.) зборува за личен *пројект*, се споменуваат и толкувања кои наликуваат на литературни метафори, на пример дека селф-концептот или сликата за себе претставува *раскажувачка секвенца од една лична живојна приказна* (Gergen, 1981), *лингвистичка дескрипција на субјективниот искуства* (L'Esuyer, 1981) и слично, па се до ставот дека сликата за себе претставува *елaborирана теорија за себе си* (Epstein, 1973, според Okun et al., 1977).

Rosenberg (1979, според McCrae et al., 1982, стр.1283) пишува дека терминот слика за себе би требало да се сфати *во најширок и најдескриптивен смисол: како поималиите на индивидуалните мисли и чувства на една личност што се однесуваат на неа самата како објект и како субјект*, без оглед на различните теориски ориентации и интерпретации.

Vasta, Marshall и Scott (Vasta et al., 1992) правејќи преглед на голем број теориски учења и поголем број истражувања заклучуваат дека селф-концептот би можел да се објасни како *систем* во кој во меѓусебни односи непрекинато, постојано доаѓаат:

-*знаењето или свеста за себе (self-knowledge или self-awareness)*

-*себевреднувањето (self-evaluation) и*

-*оној дел од системот кој се однесува на самоконтролата (self-regulation).*

Сите тие делуваат на системот, но истовремено и системот делува на нив и ги модификува.

Во секој случај, многумина современи истражувачи и теоретичари, како што ќе може да се забележи од прегледот што следи, се сложуваат со ставот дека околу појмовното дефинирање на селф-концептот се наметнуваат главно три важни прашања:

* Проблемот околу преводот на зборот SELF на македонски јазик сеуште не е разрешен: јаство, самство, себство, сопство и др. Затоа во понатамошниот текст ќе се користи оригиналниот, англиски термин селф (Self).

-дали основна димензија на селфот е што тој претставува единство на личноста како субјект и како објект?

-дали селфот претставува рефлексивна ситуационна и контекстуална варијанта или станува збор за централно и стабилно јадро на личноста? и

-дали може да се направи дистинкција помеѓу дескриптивните и евалуативните компоненти на селфот?

- *Сликања за себе во некои психолошки теории на личноста*

Првите психолошки концепции во чии рамки можеме да најдеме почетни размислувања за сликања за себе се учењата на И.М.Сеченов и W.James. Сеченов, татко на руската физиологија и претставник на детерминизмот во психологијата, развојот на самосвеста го истражува со развојот на свеста воопшто, при што теоретски се движи од осетливоста кон преиспитивоста и постоа кон мисливоста (според Анањев,1980, и Кош,1984). Сеченов става посебен акцент на микро-социјалните фактори за психичкиот развој,но укажува и на важноста на активноста на дејствието. Во меѓучовечките односи детето стекнува знаења за сопственото „јас“, ги споредува, сумира и воопштува. Сеченов е еден од првите кој во својата психо-физиолошка анализа на развојот на личноста говори за процесите на интернализацијата.

James, уште 1890 година во „Principles of psychology“, говорејќи за структурата на личноста ја дава првата чисто психолошка концепција за селфот (според Myers, 1986). Тој смета дека селфот се состои од два аспекта кои егзистираат симултано, како делови на ист ентитет: 1. „Јас кое што сознава“ (I) и 2. „Емпириско јас“ (Me), како објект на перцепција и сознавање (она што денес во англо-американската психологија се нарекува „self-concept“). Првиот аспект е „јас“ кое ги организира и интерпретира искувањата на чисто субјективен начин. Личноста станува свесна за своето „јас“ со посредство на доживувањето на сопствениот континуитет и посебност, како и со доживувања кои се резултат на вољата. „Емпириското јас“ е вкупен збир на се што личноста може да го нарече свое сопствено, лично и ги вклучува сите материјални (физички), социјални и духовни карактеристики кои го одредуваат селфот како единствен и индивидуален. Физичкото или материјалното јас се однесува пред се на телесната организација, облеката, семејството, домот, сопствениот труд и работа, имотот, односно на се она што сметаме дека ни припаѓа. Социјалното јас се однесува на импресијата што некој ја остава на другиот. Всушност, социјалното јас го сочинуваат толку компоненти колку што постојат групи чии мислења се релевантни за личноста, односно толку колку што „улоги“

игра личнoста. Значи, за единката е многу важно како другите ја гледаат и оценуваат. Духовното јас го сочинуваат пред сè психичките својства и способности кои единката ги доживува како јадро на сопствената личност.

Токму оваа поделба, која ниедна современа теорија на личнoста не може да ја заобиколи, иако можеби ја гледа на поинаков начин, е од фундаментално значење за правилно сфаќање на сликата за себе, особено на нејзината структура, како и за самосвеста и личнoста воопшто. Може да се каже дека токму во сфаќањето на James се наоѓа изворот на современите дихотомии на селфот при што „ I “ (или јас како сознавач) претставува селф како процес или селф во акција, а „ Me “ (емпириското јас) претставува структура или селф како објект наознавање, иако, всушност, овие два аспекта тешко може да се разграничат.

Некои автори, на пример Sarbin (според Epstein, 1980) сметаат дека „јас или I“ претставува *интегративна когнитивна структура* која ги надминува емпириските компоненти на селфот, но на нив се потпира. Во овој смисол би можело да се зборува и за *генерален селф*, кој се среќава во современите хиерархиски модели на селф-концептот.

Освен што идеите на James влијаеле врз развојот на теоретските сфаќања за структурата на селфот, тие инспирирале и некои современи истражувања за односот помеѓу приватниот и јавниот селф, а уште пред тоа, експлицитно лоцирајќи го социјалното јас во подрачјето на односи со другите, влијаеле и врз појавата на теориите за симболичкиот интеракционизам. Конечно, неговите идеи влијаеле и на формулирање на некои теории за себепочитувањето, особено на теоријата на Coopersmith.

James пишувал за *себеоценка* (*self estimate*) и во врска со неа за *себепочитување* (*self esteem*), како за афективна компонента на емпириското јас. Себеоценката и себепочитувањето се израз на задоволство или незадоволство со себе си. Проучувајќи ги факторите што ги определуваат чувствата кон себе James ја предложил популарната формула:

$$\text{себепочитување} = \frac{\text{успех}}{\text{аспирации}}$$

Значи, себепочитувањето ќе расте кога се зголемува успехот или кога се намалуваат аспирациите. Користењето на вториов начин може да има значителни (неповолни) педагошки и многу други импликации во животот на човекот.

Класичната психоаналитичка теорија не осветлува посебно внимание на она што денес се подразбира под самосвеси, а со тоа и на сликата за себе. Самосвеста за Freud и психоаналитичарите е нужно ог-

раничена; според нивните учења сликата за себе, односно за своето тело е продукт на врзување на либидото за одделни делови на телото на субјектот (според Hol и Lindzi, 1983; и Fulgozi,1990). Всушност, Freud иако зборува за егото како за свесна и битна компонента на личноста, тој сепак најголема важност придава на идот, како извор на сите енергии и причинител на сите динамични промени.

За Freud-овото учење сепак би можело да се каже дека има важно историско значење. Како што покажаа современите психолошки сознанија тој, можеби, не ги најде вистинските одговори, но најчесто ги поставувал вистинските прашања. Пред се, класичните психоаналитичари први започнале да го испитуваат односот родител-дете и значењето на тој однос за развојот на личноста, како и испитување на значењето на социјализирање на нагонското однесување во првите години од животот.

Freud-овата теорија за несвесното силно влијаела на психолошките учења и долго била интерпретирана мошне екстремно, како омаловажување на субјективната свест за себе. Со време дошло до прифаќање на потребата да се одредат критериуми според кои ќе се проценува во каков сразмер кај една личност стојат снагите на свесното и несвесното. Но, во секој случај, „неприфатливо е гледиштето дека сите луѓе во еднаква мера се само марионети на својот, биографски и нагонски програмиран, несвесен супстрат”(Berger,1979, стр.387).

Радикална промена на позицијата на егото во психоаналитичката теорија внесува Erikson. За него егото е автономна структура и неговата функција не се исцрпува со тоа што ги регулира односите помеѓу идот и суперегото. Егото се развива во културен контекст во кој личноста го формира својот идентитет (Erikson го користи терминот идентитет наместо селф). Станува збор за процес „сместен” во сржта на индивидуата, но истовремено и во сржта на нејзината општествена култура(Erikson,1976). Вообличувањето на идентитетот се одвива низ процес на симултано размислување и набљудување, и тоа на сите нивоа на функционирање на умот, низ кој единката се вреднува (проценува) себе си во светлината на она што таа го доживува како начин на кој другите ја проценуваат, споредувајќи ја со нив самите и со нив својствената типологија. Но, човековиот развој ниту започнува, ниту завршува со идентитетот (Erikson,1959). За една зрела личност самиот идентитет мора да постане нешто релативно.Личниот идентитет е неопходен за да може човековото минливо постоење да се поврзе за категориите „сега” и „овде”.

Пред понатамошниот приказ на теоријата на Erikson, неопходно е тука кусо да се изнесат некои идеи на Hartmann, оснивач и главен експонент на егото-психологијата, кој уште пред Erikson истакнал дека егото е заслужно за воспоставување и развој на начелата на реалноста во раното дејство, дека егото има интегративна или синтетичка улога во личноста, дека ги

прејисџавува коѓниџивниџе функции на личносџа: џерџиџирање, џомнење, мислење и друѓо, и дека еѓоџио има, џред се, независно влиџание на динамиката на личносџа, имајќи свои соџсџивени функции и улоѓи независни од идоџи (според Kondić,1987).

Hartmann џојмовно џи издвојува селфотџи и еѓоџио. Селфот, според него, е самата единка која општи со светот, односно со објектите. Либидото не се повлекува на еѓото(јас), туку на селфот, бидејќи тој стои наспроти објектите. Селфот ја вклучува целокупната психичка организација, како и телото, та оттука во сопствениот внатрешен психички свет претставен е со мноштво поединечни ментални претстави за себе, од кои секоја изразува само по еден исечок од субјективното доживување на себе самиот. Структурата на селфот е претставена со низа поединечни ментални претстави кои ги одразуваат позитивните и негативните особини на единката, така што интегрираниот селф претставува своевиден мозаик.

Според Hartmann, селфот како субјективно доживување на себе си, припаѓа на внатрешната психичка структура на еѓото. Еѓото, пак, претставува сложен систем кој покрај селфот ги содржи и менталните претстави за светот на објектите. Психичката зрелост подразбира дека претставите на селфот се во хармоничен однос со претставите за објектите. Внатрешниот свет на сите ментални претстави за себе си и за надворешниот свет, како и нивниот хармоничен однос, се нарекува во учењето на Hartmann *реџрезениџационен свеџи*.

Значи, еѓо-психологијата е психоаналитичка школа која отстапува од екстремните Freud-ови сфаќања за несвесното и главна важност за развојот и динамиката на личноста му придава на еѓото, а не на идот како извор на сите динамични промени и сите енергии во личноста. Сепак, функциите и улогата на еѓото кое има интегративна улога во личноста, особено во развојот на личноста, најмногу ги опишал Erikson во својата *џсихосоџијална џеорија за развојотџи на личносџа*. Всушност, нему му припаѓа заслугата за теорискиот придонес на психоаналитичката теорија во однос на расветлување на некои развојни аспекти на сликата за себе и воопшто за приближување на традиционалната психоанализа до тековите на современата психологија.

Теоријата на Erikson го опфаќа целокупниот животен распон на човекот, од раѓањето до староста, односно смртта. *Неѓовата џеорија е џовеќе од сџџе осџанатиџи џеории на личносџа развојна џеорија*. „Она иџџо Piaget џо најрави за инџтелекџуалниотџи развој, џџоа Erikson џо најрави за развојотџи на личносџа” (Hol и Lindzi, 1983, стр.117).

Уште од самиот почеток на прикажувањето на теоријата на Erikson можеше да се види дека, според неговите сфаќања, во текот на психосоџијалниот развој на личноста постои заемна спрега помеѓу поединецот и средината. Значи, поимот „јас” е соџијализиран и историски.

Ваквото смесување на „јас“ во културен и историски контекст е најкреативниот придонес на неговото учење за дефинирање на сликата за себе како поим и како развоен процес.

Говорејќи за епигенетскиот развој Erikson вели дека човекот во својот живот минува низ 8 повеќе или помалку разграничени фази: првите 4 се одигруваат во детството, 5-та во текот на младоста, а последните 3 во текот на зрелите години, вклучувајќи ја и староста. Истакнувајќи дека секоја развојна фаза придонесува за обликување на личноста, Erikson го формулира епигенетскиот принцип: се што расте има своја основа и од неа израснуваат делови, а секој дел има свое време на доминација се додека сите делови не земат учество во обликувањето на една целина (при тоа мисли на целокупната личност) која функционира.

Бавејќи се особено со периодот на адолесценцијата (5-та фаза од епигенетскиот развој) Erikson го објаснува изградувањето на идентитетот под кој подразбира пред се генерална слика и што личноста ја има за себе. Развојот на идентитетот го објаснува како „процес на растечка диференцијација кој станува се посеопфатен и тоа во мерка во која единката станува свесна за ширењето на кругот на други луѓе кои нешто и значат, од родителите до човештвото. Процесот започнува некаде во првата вистинска средба на мајката и детето како две личности кои можат да се допрат и препознаат и не завршува се додека не исчезне човековата моќ за заемна афирмација.

„Процесот ја доживува својата нормативна криза во некоја адолесценцијата (особено ако постои поширок опсег на можни идентитети) и во голема мерка е одреден со она што ќе следи“ (Erikson, 1976, стр.18). Всушност, заради специфичностите што ги носи адолесценцијата како развоен период на премин од детството кон зрелоста, и пред се заради зголемената чувствителност на адолесцентот за социјалните и историските промени, според Erikson, може да настане т.н. криза на идентитетот. Оваа состојба може да биде причина за чувство на изолираност, празнина, различни стравувања и нерешителност кај младата личност. За време на траењето на кризата на идентитетот адолесцентот може да чувствува дека повеќе назадува, отколку што се развива (напредува), а може да се јави и периодично повлекување во детска инфантилност, што всушност може да значи пријатна алтернатива наместо сложеното, одговорно, општествено вклучување што пред адолесцентот го поставува бавното, но неизбежно влегување во светот на возрасните.

Значи, кризата на идентитетот се однесува на неопходното разрешување на минливиот неуспех при обликувањето стабилен идентитет или на збрката на улогите. Според Erikson(1959), адолесцентот минува низ кризата на идентитетот пред се заради сложеноста на процесот на интеграција на сите лични обележја во една кохерентна целина, но и заради

очекувањата и барањата што општествената средина ги поставува пред младиот човек.

За време на младоста поединецот почнува да го стекнува чувството на личен идентитет, чувството дека е единствено човечко суштество, а сепак спремно да се вклопи во некоја разумна општествена улога. Поединецот станува свесен за сопствените индивидуални карактеристики, за антиципираните цели во иднината. Тоа е развоен период кога личноста тежи да открие каква е во сегашноста и што сака да биде во иднината.

Теоријата на Erikson не е теорија за развојот на самосвеста, односно за сликата за себе, но по мислење на авторот на овој труд, е многу важна за современото сфаќање на сликата за себе како специфичен ентитет во личноста.

Оваа теорија укажува на поврзаноста на идентитетот и самосвеста како потсистеми на личноста. Сфаќањето дека идентитетот е проширување на самосвеста е изложено токму во теоријата на Erikson. Тој пишува дека процесот на вообличување на идентитетот е во најголем дел несвесен, освен во случаи кога внатрешната состојба на личноста и надворешните околности ќе се вклопат така што ќе ја изострат свесноста за идентитетот. Претходно наведеното толкување дозволува да се верува дека развојните фази на идентитетот се многу сродни со развојните фази на сликата за себе. Оттука следи дека адолесценцијата е многу интензивен развоен период на сликата за себе. Значајна импликација на теоријата на Erikson во современите сфаќања за сликата за себе е дека не смее да се говори за овој феномен ако не се земе предвид генезата на општењата, пред се односот социјално-лично. Конечно, оваа теорија укажува на развојната динамичност и променливост на сликата за себе, поточно на идентитетот, како потсистем на личноста.

Теоријата на Rogers претставува пример на феноменолошки пристап во психологијата (Rogers, 1970). Наместо нагласување на несвесните нагони и пориви, во неговата теорија се истакнува дека во животот на секој човек постои примарно тежнение за движење (развивање) кон напред. Притоа основните податоци се содржани во феноменолошкиот, односно свесниот дел на личноста. Тие податоци се симболизирани и затоа се достапни на директно проучување. На развојот на личноста Rogers му додава нова одлика сметајќи дека тежнението кон напред може да делува само кога изборите на личноста ќе бидат од истата јасно перцепирани (доживевани) и соодветно симболизирани.

Во тој смисол и Combs (1981) ја дефинира сликата за себе како феноменолошка организација на искувањата на индивидуата и идеите за неа самата во сите аспекти на нејзиното живеење.

Според Rogers, сликата за себе (селф-концептот) *настава со диференцијација од феноменолошката или перцептивната поле, или од визуелното искуство на поединецот*. Тоа е всушност некој вид слика или претстава за себе си и сопствената личност, а важни елементи на таа слика се свеста за постоењето („Јас сум“) и свеста за функцијата на сопствената личност („Јас можам“). Сликата за себе ги има сите обележја и ги следи истите закони на перцепирањето воопшто. Таа не се состои од многубројни независни и поединечни одговори, туку претставува обликувана целина, која иако е флуидна, односно се менува под влијание на нови елементи или доживувања, секогаш го задржува обележјето на организиран и обликуван конструкт.

Rogers не прави разлика помеѓу селфот и селф-концептот (според Wylie, 1974). Тој селф-концептот или *сликата за себе ја дефинира како „организиран, конзистентен, концептуален реалитет кој го сочинуваат перцепциите на карактеристиките на самиот себе, перцепциите на врските со другите, заедно со вредностите кои им се придружени“* (Rogers, 1951, според Tageson, 1982, стр.62).

Rogers укажува и на еден специфичен аспект на сликата за себе: освен *феноменалната јас* постои и *идеална јас* или посакувана слика за себе си. Идеалното јас ги вклучува во себе сите оние значења и перцепции кои поединецот високо ги вреднува (почитува) и кои се потенцијално значајни за постоечкото јас. Идеалното јас претставува слика (поим) за тоа каков би сакал поединецот да биде.

Идеалното јас и реалното јас можат да бидат во различни меѓусебни односи. Помеѓу нив може да постои поголема или помала сличност. Врз основа на овие тенденции Rogers заклучува за потребата на личноста за почитување и себепочитување. Неускладеноста помеѓу идеалното и реалното јас е една од основните причини за неприлагодено однесување, за чувство на незадоволство и неостварување на здравото единство на личноста. Токму тука може да се согледа најзначајниот придонес на Rogers за правилно сфаќање на сликата за себе: тој, говорејќи за важноста на степенот на реалноста на сликата што личноста ја има за себе, укажува на животното значење на сликата за себе за секој поемец, означувајќи ја како еден од најважните извори на интегритетот на личноста.

Како што пишува Рот, причините што личноста претставува единство и што континуирано се манифестира како одредена, особена и единствена, лежат пред се во самосвеста и во улогата што таа ја има во формирањето на личноста. „Самосвеста или *сликата која сме ја создале за себе влијае на нашиот настапување да ги ускладиме своите особини и да настапуваме нашиот однесување да станаат доследно и складно*“ (Рот, 1980, стр.145).

Теоријата на Allport е уште едно учење кое ја разбира личноста како еден специфичен склоп или образец чии основни карактеристики се: интеграција, конзистенција и пред се посебност на секој поединец (Allport, 1969). Станува збор за една од првите хуманистички теории на личноста, кои настојуваат да ги опфатат сите аспекти на човековата личност, нагласувајќи ги специфичностите во однос на другите живи суштества и кои се бават со проблемите на раст и развој на човекот, неговите капацитети и трансценденција. Воедно теоријата на Allport ги има и сите обележја на *персоналистичка теорија*, настојувајќи да ја објасни личноста на секој поединец, како и текот на неговиот индивидуален развој.

Според Allport, особините, намерите, ставовите, навиките, мотивите, вредностите, интересите и искуствата на поединецот се организирани во еден специфичен, посебен склоп и затоа нужен е сеопфатен конструкт со кој таа посебност на секој поединец би можела да се изрази. Таков конструкт во теоријата на Allport е *проприумот*, термин што тој го воведува наместо терминот селф и со чија помош станува можно да се објаснат и индивидуалноста, и насоченоста, и доследноста во мислењето и однесувањето на една личност. Проприумот е дефиниран како „сопствено јас“, како субјективно искуство или доживување, нешто што се доживува како централно и важно. Во овој смисол, слично како кај Rogers, за Allport проприумот значи позитивен, креативен, мотивирачки и кон развој насочен квалитет во човековата природа.

Проприумот е сфатен како интегративна структура која се изразува по пат на одредени функции кои не се вродени и кои се развиваат постепено, а нивната конечна синтеза го создава „сопственото јас“ како субјективна слика за себе. Во развојот тие се јавуваат по следниов редослед: 1. *телесно јас*; 2. *чувство на личен идентитет*; 3. *себевреднување*; 4. *чувство на екстензија*; 5. *слика за себе (self-image)*; 6. *јас како разумен решавател (rational agent)* и 7. *лични стремежи (propriate strivings)*.

Чувството на телесно јас се јавува најнапред и претставува функција која ги означува осетите на сопственото тело. Овие осети на некој начин претставуваат доказ за сопственото постоење и во текот на целиот живот претставуваат сидришни места на свеста за себе.

Чувството на личен идентитет претставува аспект на проприумот кој може да се види кај деца кои научиле да зборуваат, кои го споменуваат своето име и себе си како различни од другите, но и како своја постојана референтна точка. Облеката, играчките, нештата што им припаѓаат го засилуваат чувството на личен идентитет. Но, ваквото чувство се развива полаку. Малото дете не се разликува себе си од околината, не ја разликува сопствената фантазија од реалноста.

Себевреднувањето претставува функција на проприумот тесно врзана за потребата за себепочитување и гордост. Во текот на развојот оваа функција особено се изразува околу 2-3-та година, кога детето започнува да се однесува прилично своеволно и тврдоглаво, кога е негативистички расположено спротиставувајќи се на забелешките, барањата и советите на родителите и другите, како сето тоа да претставува заштита од опасноста да бидат нарушени неговиот интегритет и автономија. Подоцна оваа функција се изразува преку потребата за натпревар со другите и тежненијата да се победи.

Веќе по 3-та година, а особено до 6-та доаѓа до некој вид елаборација на проприумот или чувство на зголемување или *екстензија*. Еден дел од стварноста за кој веќе сега е сосема јасно дека не е внатре во телото, како на пример другите луѓе или предмети, почнува да добива атрибути како што се „мое“ или „своє“. Со ваквиот развој врзан е периодот во кој се изразува особено потребата за поседување. Во однесувањето се изразува љубомора и настојување своето да се задржи само за себе и да се оневозможи тоа да го поседуваат и другите. Типични изрази на оваа функција на проприумот се на пример: „ Ова е мојата мама “ или „Тоа е моја кукла “ и слично.

Сликата за себе (self-image) се развива тогаш кога детето станува свесно дека неговото „јас “ има и друга страна, а тоа е онаа која што ја гледаат другите. На пример, кога сфаќа дека неговите родители го гледаат на поинаков начин од оној како што тоа се доживува и од него очекуваат да биде добро дете.

Сликата за себе во рудиментиран облик се јавува кај детето меѓу 4-та и 6-та година. По пат на интеракција детето осознава што очекуваат родителите од него и тоа го споредува со своето однесување. Во овој период се ставаат темелите за тоа какво би сакало да биде, намерите, целите, за запознавање на самиот себе, што понатаму има значајна улога за развојот на личноста. Сликата за себе долго време, се до пубертетот, зависи од други и детето и младиот човек го прилагодуваат однесувањето кон нормите на групата. Сликата за себе и чувството на идентитет не се доволно цврсти да се спротивстават на притисоците на средината. Allport смета дека дури во позрелите години може да се формира реална слика за себе.

Доживувањето на себе си како *разумен решаваател* значи дека детето постепено ги открива своите интелектуални способности и рационалната моќ самостојно да ги решава проблемите со кои се соочува. Ова се случува во периодот помеѓу 6-та и 12-та година. Но, иако детето открива дека може успешно да се справува со средината и нејзините барања, сепак во врска со моралното судење и заклучување не е сеуште самостојно, догматски прифаќајќи и верувајќи дека неговите родители, врстници, општеството се секогаш во право. Затоа во овој развоен период силно е изразен моралниот и, воопшто, социјалниот конформизам.

Последен степен во развојот на проприумот е воспоставување *лични* *стремежи* или усвојување одредени цели кон кои личноста тежи и кои го насочуваат нејзиниот понатамошен животен ток. Allport нагласува дека токму во адолесценцијата личноста станува свесна дека нејзиниот иден развој мора да се одвива според некаков одреден план. Тежненијата кон некакви подалечни цели и настојувањето тие да се достигнат и остварат (завршување на школувањето, занимање, брак, семејство и слично) го детерминираат однесувањето на личноста и на проприумот му даваат една сосема нова димензија која не била карактеристична пред адолесценцијата. Токму таквите лично поставени цели и стремежи имаат интегративна улога во животот и на личноста и на нејзиното однесување му ги припишуваат квалитетите на конзистенција, интенционалност и насоченост.

Конечно, проприумот според Allport, се состои од повеќе аспекти, но, „со групирање на сродните својства може да се дојде до три најбитни. Тоа се: воспоставување реална слика за себе, екстензија на егото во социјалната средина, односно успешно воспоставување односи со другите и предвидување на идните цели” (Hrdjica, 1982, стр.29).

- *Сликаа за себе во социјално-когнитивниот и развојно-еџисџемолошкиот учења*

Благодарение на теоретичарите на социјалните учења (Whitting, Dollard, Miller, Sears, Bandura, Walters, Gewirtz, Vignon, Baer и други) денес прилично многу се знае за дејството на воспитните постапки и пораки, примерот, моделот, имитацијата, и идентификацијата во социјализацијата на детето, а сите тие се значајни одредници на сликата за себе. Теоретичарите на социјалните учења го објаснуваат развојот на личноста со посредство на вербалното учење и инсистираат пред се на социјалното искуство.

Cooley, еден од теоретичарите на *симболичкиот интеракционизам* меѓу првите (1902год., според Hattie, 1992) пишувал дека човекот начелно не може да се спознае себе си без замен реалистичен однос со другите. Одговорите на прашањето „Кој сум јас?” и на други слични прашања ќе зависат од тоа што другите мислат за мене: јас се огледувам во нивното *социјално огледало*. Но, за селфот е најважно што личноста замислува или претпоставува во врска со тоа како другите ја проценуваат и доживуваат, бидејќи од тоа ќе зависи нејзиното себепочитување. Значи, доживувањето и сознавањето на себе си не е резултат само на независното судење на личноста за себе си и нејзините реални интеракции со другите, туку претставува резултат пред се на симболичките интеракции.

И Mead (1934 год., според Hattie, 1992, и Lacković-Grgin, 1994) исто така теоретичар на симболичкиот интеракционизам, нагласувал дека селфот единствено може да се развива во група. Квалитетот и структурата на таквите знаења за себе си непосредно се под влијание на социјалното учење. Всушност, во текот на развојот доаѓа до интернализирање на оценките што ги добиваме од другите. Интернализацијата, пак, зависи директно од напредокот во когнитивниот развој, особено од напредокот во развојот на мислењето и говорот.

Според Gustafson (1993) Mead на некој начин се издвојува од претставниците на симболичкиот интеракционизам со тоа што примарно ја нагласува когнитивната природа на селфот. Тој пишувал дека не знае за некој друг облик на однесување освен говорниот, во кој единката би се појавувала како објект на самата себе, а се додека не стане објект за себе единката не ни може да стане јас (селф) во рефлексивен смисол. Mead всушност ја сфатил улогата на комуникацијата во создавањето на семиотичките облици на однесување и во создавањето на најприватните инстанци на човековата личност. Но, во склад со современите сознанија за развојот на семиотичките однесувања сепак е потребно донекаде да се корегира неговото сфаќање дека само во говорното однесување се создаваат пораки кои се упатени и кон другите и кон себе си - тоа е случај со сите семиотички однесувања.

Mead се издвојува и по тоа што меѓу првите ја издвоил идејата дека при интернализација на мислењата и оценките на другите во рамките на развојот на селфот како структура не се подеднакво важни сите други со кои единката остварува различни видови на односи, туку најважни се само некои или таканаречените *значајни други*.

За значењето на интеракциите со другите за развојот на селфот пишувал и Sullivan (според Lacković-Grgin, 1994). Неговата интерперсонална теорија го истакнува *значењето на културата за развојот на селфот, во смисол дека другите луѓе се пренесувачи на културните вредности, нагласувајќи при тоа дека помеѓу нив и поединците постои непрестајна циркуларност*. Во тој смисол од значајните други посебно ги истакнува оние кои во детството влијаеле на личноста, придавајќи решавачка улога на мајчинството. Емоционалното прифаќање или неприфаќање на детето од мајката влијае на развојот на важни компоненти на неговиот селф-систем. Значи, не е во прашање само некаков интелектуален конструкт, туку во селф-системот се присатни и многу силни емоции.

Когнитивната психологија во голема мера придонела за успешно изучување на различните аспекти на селфот, гледајќи на него како на организиран концептуален систем и обидувајќи се да објасни како тој систем настанал, колку е траен или променлив и како влијае на човековото однесување. Когнитивистите (Vem, 1972, Heider, според Havelka, 1992, Jordan,

1981, и др.), нагласуваат дека когнитивните структури и промени, вклучувајќи ја тука и активната улога на личноста, се главни одредници на тоа што единката ќе искористи од своето социјално искуство и ќе вклучи во сликата за себе. Во овој смисол Lewicki (1983) нагласува дека разликите помеѓу повеќекратните мерења на сликата за себе кај една иста личност, особено во врска со себе-проценувањата (self-rating) мора когнитивно да се интерпретираат, поточно когнитивните процеси имаат улога на медијатор помеѓу пораките од социјалната средина и селфот. Резултатите од неговото истражување покажале и дека когнитивните процеси вршат селекција во врска со тоа кои важни димензии од сопствената личност единката ќе вклучи во сликата за себе, односно ја детерминираат содржината на сликата за себе или репрезентационата сликура на самоописието.

Vem (1972) во својата теорија за себе-перцепцијата (автоперцепција-self-perception) истакнува дека увидот на субјектот во неговите ставови, преференции и стабилни диспозиции зависи од директното перцепирање, но и од контекстот во кој тоа се одвива. Врз автоперцепцијата во значајна мера влијаат и мислењето и емоциите. Тоа најдобро може да се види во адолесценцијата, кога развојот на рефлексивното мислење станува извор на многу нови информации за себе си.

Heider многумина го посочуваат како најпознат претставник на когнитивните теоретичари на знаењето за себе, заради „неговото сфаќање дека когнитивната дисонанца го придвижува развојот на сознајните структури, па и на структурите на самосознанието“ (Курек, 1988, стр.152). Во својата теорија за самоатрибуција (според Havelka, 1992) тој го свртува вниманието на неколку аспекти на самосознанието. Прво важно прашање во врска со самосознанието е како една личност се перцепира себе си и како тие парцијални сознанија се интегрираат во посложени когнитивни структури. Важно е да се откријат и можностите за самоконтрола на личноста над сопственото манифестно однесување и изразување на сопствените особини со цел другите да ја стекнат онаа слика за личноста која таа ја одбрала или замислила за себе си. Едно од главните прашања е што личноста презема за да другите го перцепираат за неа она што таа сака да биде видено. Од друга страна пак, личноста настојува да го открие „открие својот лик“ во очите на другите. Всушност, другите се за нас „огледало“ на она што сме го исполниле и од нивното однесување кон нас спознаваме кон што тие го насочиле своето внимание и какви значења на тоа му припишале.

Значи, при перцепирање на себе си истовремено доаѓа до перцепирање и на другите, и обратно: перцепирајќи ги другите личноста честопати дознава многу нешта за себе. Но, и во двата случаја до атрибуција доаѓа со помош на исти процеси на заклучување, при што и оној што перцепира и оној што е актер на перцепцијата користат главно заеднички извори на податоци. Главната разлика е што при себе-перцепирањето достапни и се на личноста и

некои внатрешни, суптилни и најинтимни податоци, како и тоа што при себе-перцепирањето не постои консензус.

Heider во врска со самосознанието инсистира на разликување на *приватно и јавно јас*. Приватното јас многу повеќе е резултат на трагање за информации, додека јавното јас е резултат главно на себе-прикажувањето. Себе-прикажувањето е вклучено во сите однесувања кои се во функција на давање на информации за себе си, при што посебно се издвојува процесот на себе-надгледување (self-monitoring). Себе-надгледувањето всушност претставува контролирано себе-прикажување, тежнение на една личност да управува со импресијата што другите ја формираат за неа. Себе-прикажувањето може да добие различни токови, во зависност од „публиката”, ситуациониот контекст, интересите на личноста и слично.

Heider потсетува на неопходната претпазливост при истражувањата на самосознанието и себе-перцепирањето како негова појдовна основа, токму заради постоењето на претходно објаснетите селф-процеси.

Во рамките на когнитивистичката психологија посебно значајни се и проучувањата на *когнитивните стратегии* кои овозможуваат личноста да се доживува како истоветна иако минува низ многу различни ситуации на споредување со другите, вреднувања од другите, играње на различни улоги и слично. Когнитивните стратегии како да одржуваат компромиси помеѓу менталните репрезентации на сопственото јас и во тој смисол се одговорни за интеграција и развој на селф-системот, кој, во претходно објаснетото значење, сфатен како когнитивна структура, се појавува како камен-темелник на личноста (Lidapulik et al., 1993).

Всушност, од севкупниот број на информации што во претходно посочените ситуации личноста ги добива за себе, таа обично ги регистрира само оние кои се во склад со нејзиното самопоимање или селф-концептот. Се развива стратегија на усмерување кон некои информации и занемарување на други информации. Когнитивните стратегии всушност овозможуваат селективност во перцепирањето, помнењето и заклучувањето во врска со себе си.

Очигледно дека когнитивните стратегии служат за одржување на стабилноста на селф-системот. Но, современите истражувања, особено оние со социјално-когнитивна ориентација несомнено укажуваат дека во одржување на стабилноста на селфот подеднакво учествуваат и *социјалните стратегии*. На пример, не се дружиме со оние луѓе за кои со сигурност знаеме или претпоставуваме дека за нас мислат на поинаков начин од нашата слика за себе. Когнитивните и социјалните стратегии се всушност тесно поврзани и се надополнуваат во функционирањето и развојот на личноста.

Во современите психолошки сознанија дијалектичкото единство на теориите на социјалното учење и учењата на теоретичарите со когнитивна ориентација има особено значење за разјаснување на сликата за себе и за скицирање на главните моменти, аспекти и механизми во нејзиниот развој. Социјалната когниција нагласува и дека самопознанието и саморазбирањето се неопходен конститутивен елемент на сознавањето и разбирањето на другите и на социјалните интеракции низ кои „израснуваат сите други облици и аспекти на знаењата, се до нивото на културното и цивилизациско наследство” (Lewis, 1981, стр.117).

„Другите стануваат социјално огледало на акциите на детето и услов на сознавањето не само на социјалниот, туку и на предметниот свет. Знаењето за себе се поставува во хоризонтот на овие размислувања како темел на сите други знаења” (Курек, 1988, стр.161).

Но, може ли сепак, без било каква резерва да се тврди дека сознавањето на личниот и социјалниот свет не се разликува од сознавањето на предметниот свет? Во таа смисла Hamlyn истакнува дека со предметите „можеме да имаме само просторни и причински односи, а не човечки; за разлика од мојот однос со предметите јас со некоја личност воспоставувам реципрочен однос. Она што јас го имам со некого го одржува тоа што таа личност го има со мене” (според Popović, 1988, стр.37).

Во рамките на социјално-когнитивните учења сигурно дека повторно се диференцираат две поголеми групи автори: едни кои сепак повеќе ја изучуваат когнитивната страна на селф-системот и селф-процесите и други кои повеќе го истакнуваат социјалното потекло и значење на сликата за себе. Но, сепак карактеристично е што и едните и другите се обидуваат да го нагласат значењето на единството на когнитивните и социјалните аспекти во сликата за себе.

Каган (1989), резимирајќи ги пред се социјално-когнитивните теориски ориентации и истражувања на селфот, истакнува дека селфот може да се јави во три значења:

-како *самосвесќ* (self-consciousness), која од една страна претставува основа на автономна свест, но и прв знак за детскиот капацитет дека може да ги селектира адекватно своите активности од можните алтернативи. Самосвеста според Каган е поврзана со првите чувства на компетентност кои се јавуваат во текот на втората година од животот. Во тој смисол зборуваат и резултатите од неговите лични истражувања на селфот во најраната возраст. Тој ги следел првите знаци на самосвест кај три групи на деца: првата група била на возраст од 13 месеци и ја следел до 22-от месец. Втората група била на возраст од 20 месеци и ја следел до 29-от месец и третата група биле деца на возраст од 30 месеци и нив ги следел до 36-от месец. Мерењата биле вршени два пати месечно. Задачите се состоеле од разни сензо - моторни

активности и игри, а за испитаниците од втората и третата група биле вклучени едноставни проблем-ситуации од типот на puzzles играчките. Резултатите покажале подобрување на когнитивната перформанса во текот на втората половина на втората година и поголема свесност за сопствените акции, намери, состојби и компетенции. Во текот на задачите секој успех бил следен со насмевки или со притрчување во прегратката на родителот, биле давани дури и дирекции на возрасниот и активностите биле следени со самоописни искази. Сите овие однесувања на децата биле сметани како први знаци на самосвесна компетентност, а за Kagan уште поважен знак за самосвесната компетентност бил кога детето по повеќе обиди за првпат ќе каже „Јас не можам да го направам тоа“.

-селфот може да се јави и како сет од карактеристики (физички, полџви, етнички, групни, како и некои внатрешни димензии на личноста) кои детето ги применува во врска со себе си и кои вообичаено се нарекуваат *селф-концепции*. Оваа структура содржи во себе компаративни димензии и од нив произлегува третото значење на селфот:

-селфот како *себепочитување* (self esteem). Себепочитувањето според Kagan претставува синоним за идејата на приватна, лична евалуација на квалитетот на селф-концептот.

Селф-концептот и себепочитувањето Kagan едноставно ги нарекува *идеи за себе* кои се резултат на интуитивната валидност на податоците од интроспекцијата и свесните искази на другите.

Според Kagan *две најважни нешта за развојот на селфот* во сите три значења се: *процесот на социјално искуство и активност и когнитивната мајмурација*. Когнитивното созревање е важно за да ги селектира и категоризира искуствата, не само од социјалниот, туку и од предметниот свет. Во врска пак со социјалното искуство и активност посебно го издвојува *емоционалниот квалитет на интеракциите*, кој не е важен само за развојот на селфот, туку и за развојот на когнитивните капацитети и процеси.

Значењето на емоционалниот квалитет на интеракциите за развојот на сликата за себе и самосвеста воопшто, особено во периодот на најраното детство, го акцентираат и некои други социјално-когнитивни теоретичари. Така на пример Trevarthen (1993) инсистира на важноста на *емоционална комуникација низ активна размена*: игри со бебето или малото дете, заедничко пеење и слично, а особено важно за развојот на позитивна слика за себе во раната возраст е *однесувањето на поддршка*. Во тој смисол пишува и Stern (1993) нагласувајќи го *начинот на обраќање* (топол и нежен) кон детето, *делењето на емоциите и нивната контрола*.

Pipp (1993) и Tomasello (1993) го истакнуваат *значењето на афективното врзување* (attachment) *за развојот на самосвеста и позитивната слика*

за себе. Воопшто, современата концептуализација на афективното врзување покажува дека социјалната отвореност на малото дете и неговата способност за сложени облици на комуникација со возрасните се неопходни за развојот на личноста воопшто.

PiPP е согласна дека стекнувањето на знаењето за себе и другите во бебешкиот период е постулирано како функција од развојните напредувања во когнитивните капацитети, особено на планот на способноста за симболичка репрезентација, но таа нагласува дека при тоа пресудни се индивидуалните варијации во квалитетот на врската помеѓу бебето и мајката. Исто така таа објаснува дека контекстот на сензо-моторните интеракции останува многу важен и во другите животни периоди за развојот на селфот, иако симболичките структури со својот развој му носат многу нови квалитети на мислењето, бидејќи не само првите интеракции, туку сите подоцнежни интеракции помеѓу селфот и другите примарно се одвиваат низ сензо-моторниот контекст.

Tomasello бранејќи ги интерперсоналните извори на селфот, освен за значењето на афективното врзување зборува и за *значењето на имитацијата*. Поточно, тој појмовно ја издвојува *секундарната интерсубјективност*. Во 9-от месец за првпат се јавуваат облици на учење по пат на имитација и оттогаш се повеќе се развива квалитативно и квантитативно способноста да се земе улогата на другиот (за која зборуваше Mead), или перспективата на другиот (како што зборуваше Piaget). Всушност, се повеќе во текот на развојот квалитативно и квантитативно се подобрува способноста да се опишат менталните способности на другите, да се симулираат менталните способности, а расте и способноста да умееш да се ангажираш во заедничко решавање на проблем и мислиш заедно со другите, а што е исклучително важно за развојот на рефлексивното мислење и метакогнитивните способности (како што потсетува Bruner).

Интерперсоналното потекло на селфот го брани и Neisser (1993). Идејата за интерсубјективноста воопшто не е нова, како што истакнува и Neisser. За неа се застапуваше уште Виготскиј, но сега интензивно се истражува. Во овој смисол Neisser подвлекува дека базично треба да се истражуваат интерперсоналното себеперцепирање (interpersonal self-perception) и еколошкото себеперцепирање (ecological self-perception). Себеперцепирањето (self-perception) според Neisser, кој припаѓа повеќе на онаа група социјално-когнитивни истражувачи кои повеќе се бават со когнитивните аспекти на селфот, претставува прва и најфундаментална форма на себознаењето (self-knowledge). Интерперсоналното себеперцепирање значи свесност за нашите социјални интеракции: кому му припаѓаме, кој ни припаѓа, со кого сме во моментот, кој е со нас, кон кого тежиме, и слично. Еколошкото себеперцепирање значи свесност за нашата непосредна ситуација во која се наоѓаме, најчесто свест за тоа каде и што правиме, делуваме. Овие два начина на перцепирање на себе си се јавуваат уште во бебешкиот период, значи, бебињата и малите деца имаат ак-

тивен еколошки и интерперсонален селф, но тие не можат во бебешкиот период и во раното детство да бидат објекти на мислењето. Дури во оној момент кога развојот на мислењето со својата симболичка репрезентација ќе овозможи податоците од интерперсоналното и еколошкото себеперцепирање да станат негови објекти на спознавање започнува процесот на себеспознавање во рамките на самосвеста (*self-awareness*). Во тој миг всушност се јавува временски проширен селф, поточно сите минати искуства се трансцендираат на сегашниот момент на себеспознавање, па дури и приказните што ни ги раскажувале или раскажуваат. Освен перцепцијата се вклучува активно помнењето, учењето и пред се мислењето кое создава најразлични конструкции и реконструкции во селф-системот. Дури и во себознаењето (*self-knowledge*) кое најмногу е резултат на когнитивните процеси се провлекуваат нашите соништа, чувства, желби и слично. Оттука би следело дека селфот е нарјативна конструкција на личноста и дека всушност најдоживеваниот селф е интерперсоналниот и еколошкиот селф.

Во рамките на современите социјално-когнитивни учења и истражувања се јавуваат обиди појмовно да се разграничат некои термини кои според мислењата на авторите во голема мера се заситени со когницијата, а се однесуваат на блиски појави на самосвеста. Така на пример Lewis (1996) интензивно се обидува да ги истражува односите помеѓу себознаењето (*self-knowledge*) и самосвеста (*self-consciousness*) како базични поими на најширокиот, според Lewis, по обем поим што се однесува на свеста за себе- *self-awareness*. Себознаењето означува знаења за селфот во спознаен, епистемолошки смисол, и делумно е когнитивна структура, бидејќи во него се вклучуваат и тековите и продуктите на социјализацијата на единката. Самосвеста означува свесност за некоја лична ментална состојба и сосема е когнитивна структура. Неговите развојни истражувања, сепак, како што вели самиот, несомнено покажуваат дека и двата поима се резултат на повисоки облици на мислењето, поточно на метакогницијата или метарепрезентацијата, а за што, според неговото мислење, патот сепак го трасираше Piaget со неговите теориски поставки за рефлектирачката апстракција.

Подржувајќи ги ставовите на Lewis околу когнитивното определување на самосвеста Battistelli (1996) подвлекува дека во различни развојни периоди всушност постојат многу различни форми (нивои) на самосвеста како когнитивна структура кои се во директна зависност од нивоите на развојот на когнитивно-операционалните структури. Во тој смисол самосвеста претставува добар индикатор за дистинкција на развојните когнитивни нивои.

Во овој смисол пишуваат и Sugarman и Lee (1990). Тие тргнувајќи од развојно-когнитивните учења за менталниот развој, особено од теоријата на Piaget, во развојот на селф-шемата (*self-schema*) разликуваат 4 развојни нивои: сензомоторно-симбиотичко ниво, функционално, симболичко и формално-операционално. Постигнувањата во нивоите на селф-шемата директно се означени со постигнувањата во процесите на интернализација и екстернали-

зација и во голема мера зависат од тоа како индивидуата го одржува еквилибриумот помеѓу нејзината внатрешна реалност и надворешната реалност. Селф-шемата станува подиференцирана и поинтегрирана низ многубројните интернализации на интеракциите со значајните други. Во тој смисол авторите го гледаат интерперсоналното потекло на селф-шемата.

Phillips (1983) исто така ја користи развојно-когнитивната рамка за објаснување на селф-концептот. Селф-концептот според неа вклучува верувања, ставови и чувства за сопствените атрибути. Во него како посебен ентитет се издвојува себепочитувањето (self-esteem) кое е резултат на вреднувањата на атрибутите вклучени во селф-концептот и се состои од степенот на себеприфатеност (self-acceptance) и базичното чувство на когнитивна и социјална компетентност. Во рамките на социјалната компетентност посебно ги подвлекува сензитивноста, емпатијата и личната иницијатива.

Во раното детство, според Phillips, селф-концептот и себепочитувањето се научени од понаоѓањето и реакциите на другите. Но, во адолесценцијата се јавува ново средство-адаптивно мислење и затоа многу од дојдоците научени се модификува или може да биде модификувано. Со појавата на апстрактно-логичкото мислење личноста стекнува интелектуална автономија, се здобива со повисока способност за диференцијација на идеите и квалитативно го менува своето судење за нештата. Сите овие квалитативни и квантитативни промени во мислењето на адолесцентот директно се рефлектираат врз квалитативните и квантитативните промени во селф-концептот, особено врз неговата структура и диференцираност. *Под структура всушност се подразбира содржината на мислите и чувствувањата за себе си, односно кои и какви сознанија или описно-репрезентациони аспекти и димензии личноста ќе вклучи во содржината на мислите и чувствувањата за себе. Под диференцираност пак се подразбира когнитивната сложеност на описно-репрезентационите аспекти (компоненти) присајни во самоописите. Во овој смисол исказите за себе можат да се разликуваат од сосема глобални до сосема диференцирани самоописи.*

Hattie (1992) исто така пишува дека когнитивно-интелектуалната компетентност, особено процесите на когнитивна диференцијација и интеграција, значајно корелираат со сложеноста и диференцираноста на информациите што ги примаме за себе од другите и обработуваме.

Селф-концептот во голема мера се состои од когнитивни проценки кои се изразени преку претпоставки, дескрипции и правила интегрирани низ различните димензии на личните атрибути. Интеграцијата примарно се одвива низ различни видови на себепотврдување, доследност, зголемување на количината и сложеноста на информациите за себе. Сите овие процеси првенствено зависат од потврдувањето или непотврдувањето на нашите проценки добиени од другите.

Hattie смета дека селф-концептот е поширок од себознаењето (self-knowledge). Во селф-концептот освен знаењата за себе како когнитивни информации испреплетени се оценките, односно вреднувањата. Вреднувањата пак никогаш не одат без емоции.

Според Hattie општиот селф-концепт претставува латентна варијабла која во голема мера зависи од себеразбирањето (self-understanding). Себеразбирањето во рамките на селф-концептот е примарно имплицитно и од него зависи специфичноста на селф-концептот кај секоја личност, што во голема мера го детерминира нејзиното однесување. Инаку, на себеразбирањето како важен фактор на развојот на селф-концептот за прв пат се става акцент токму во рамките на социјално-когнитивниот пристап (Damon et al, 1982).

Општите селф-концепти според Hattie и неговите соработници се состојат главно од: *академски селф-концепти, социјален селф-концепти и општи однос кон себе*. Овие димензии во себе содржат специфични компоненти. Така на пример, академскиот селф-концепт се однесува првенствено на способностите, знаењата, постигнувањата, социјалниот селф-концепт примарно се однесува на семејните и врсничките интеракции, а општиот однос кон себе на самодовербата и слични емоционални доживувања на себе си.

Во рамките на социјално-когнитивниот пристап се јавуваат и многу други модели кои го објаснуваат селф-концептот како *мултидимензионален и хиерархиски организиран*. Еден од најпопуларните модели кој се уште се истражува и доизградува е моделот на Shavelson и неговите соработници (Shavelson et al; 1982). До моделот истражувачите дошле истражувајќи ја природата на сликата за себе пред се кај адолесценти. Според нив структурата на сликата за себе подразбира повеќе компоненти или аспекти на личноста: *физички селф* (физички изглед, физички можности, физички способности и вештини и слично), *емоционален селф* (поединечни чувства и емоционални состојби), *социјален селф* (интеракции со врсниците и другите значајни) и *академски селф* (знаења и способности).

Shavelson покрај овие аспекти на сликата за себе ги акцентира и оценките и вреднувањата во рамките на сите поединечни структурни компоненти на сликата за себе. Токму во рамките на оценките и вреднувањата авторот смета дека се вградени специфичните односи помеѓу личното и социјалното.

И развојно-епистемолошки ориентираните психолози (Wallon, Piaget, Выготский, Ананьев, Кон, и други) нагласуваат дека развојот на сликата за себе треба да се проучува во контекстот на средината, особено земајќи ја предвид дијалектиката на поединечното и социјалното, персоналното и интерперсоналното, материјалното и духовното, надворешното и внатрешното.

Wallon пишува (Valon, 1986) дека во почетокот постои една недиферен -

цирана или синкретична состојба од афективна и мимичко-експресивна природа, во која свеста за себе и свеста за другите се стопени. Свеста за себе настанува со постепена диференцијација и тоа првенствено како резултат на психо-моторната активност на детето. Во текот на развојот се повеќе се проширува кругот на средински фактори кои овозможуваат изградување на личноста. Тоа е процес кој може да се именува како *индивидуализација*, во чии рамки се создава сликата за себе и паралелно со неа сликата за другиот.

Како што пишува и Выготский (1982) главен правец на развојот на детето не е постепена социјализација, која во детето се внесува од надвор, туку постепена индивидуализација, која настанува врз основа на внатрешната социјалност на детето (при тоа мисли на афективното врзување и социјалната отвореност на малото дете). Според Выготский општиот тек на развојот на самосвеста се движи од непостоење на свеста за вишите облици на однесување и за психичките функции, преку постоење свест за другите, до постепено стекнување на свеста за себе што овозможува регулација и самоконтрола на психичките операции и функции.

Првобитната свест на психичкото единство, кое претходи на свеста за сопствената личност, односно на свеста за диференцирано и издвоено „јас“, е свеста за „ние“, но не свеста за она живото, сложеното, подоцнежното „ние“, кое веќе го вклучува „јас“ и кое што се јавува на постара возраст. Станува збор за нешто што би можело да се именува како „пра-ние“, или првобитно „ние“ кое кон подоцнежното „ние“ се однесува како далечен предок кон потомок (Виготски, 1989, кн. втора).

„Поимот за себе (Понятие о Я) се развива кај детето од поимите за другите“ (Выготский, 1982, стр. 163). *Самосвесиџа е интјернализирана социјална свесиџа. Оформувањеџо на личностџа и новџиџе џиџовџи врски џомеѓу џсихичкиџе функции (џџерцијалниџе или џџерсоналниџе функции) настџануваатџи врз основа на развојџи на самосвесиџа, а развојџи на самосвесиџа и саморегулацијџаџа е сушџина на џсихичкиџи живџи во џуберџеџиџи и младосџа.*

Выготский меѓу првите го истакнува и значењето на симболичката функција и говорот за развојот на самосвеста и личноста воопшто. Во тој контекст пишува и Рубинштейн (1982); говорот се јавува и како средство на комуникативна и социјално-регулативна функција, говорот има и приватна функција, служејќи за самосознавање и организација и регулација на однесувањето. Современите психолошки сознанија за развојот на семиотичките однесувања покажуваат дека освен говорот, за развојот на сликата за себе, особено за нејзиниот ран развој, се значајни и моторните семиотички однесувања кои овозможуваат да се заземе алоцентричен став, особено однесувањето „како да “ и симболичките игри (Ivić, 1978).

Според Рубинштейн (1982) осознавањето на себе си се јавува како резултат на севкупниот развој. Самосознанието на човекот, одразувајќи го реалното битие на личноста, не се случува (како и сознавањето воопшто) пасивно, како одраз во огледало. Од една страна самосознавањето е резултат на севкупното познание, а од друга страна неговата адекватност зависи од односот кон себе си или самооценката (самооценка). Таа пак е обусловена од специфичниот поглед кон светот (мировоззрение) кој ги определува нормите на себеоценувањето. Но, влијанието е и во обратен правец-себеоценката се вградува во личниот поглед кон светот. „Самосознанието му помага на човекот да го осмисли сопствениот живот на повисок план и се повеќе да се доближува до толку многу реткото и драгоцено својство-мудроста” (Рубинштейн, 1982, стр.131).

Конечно, развојот на сликата за себе и развојот воопшто, не можат да се објаснат целосно само со помош на еден принцип. Сите фактори, дури и оние најбазичните, немаат исто значење за развојот на самосознанието во сите периоди на животот. Мора да се води грижа за сите аспекти на развојот, за сите животни сфери во кои личноста се развива и за промените во самосознанието во контекст на целокупниот животен пат на личноста (Ананџиев, 1980).

- *Развојна скица на сликата за себе*

При раѓањето свеста на детето претставува голема збрка од шаренила и звуци. Новороденчето не само што нема доживување за себе како за индивидуалност, туку извесно време и не се разликува себе си од околината. Тоа не знае дека е гладно, мокро или дека нешто го боли; едноставно постои и плаче се додека не престане непријатноста од која ќе го ослободи возрасниот, најчесто мајката, со хранење, капење, преслекување или на некој друг начин.

Детето не може да се разликува себе си од другите објекти. Се уште не е свесно каде неговото тело завршува, а каде започнуваат другите објекти. Би можело да се каже дека почетоците на јавување на свеста за себе се развиваат поинтензивно помеѓу 3-от и 6-от месец, благодарение на развојот на прехензијата. Детето го допира сопственото тело и со помош на примитивните функционални игри со деловите на своето тело добива повратни информации кои изостануваат кога ги допира другите предмети или личности.

Во текот на првите две години од развојот на детето се повеќе се развиваат акционите шеми во смисол дека во нив непрекинато се вклучуваат нови објекти. Тие акциони шеми освен што на детето му овозможуваат се поуспешно совладување на околината, му овозможуваат и развој на свеста за тоа дека светот околу нив е нешто друго од нив самите. На тој начин синкретичното доживување на „јас“ постепено се менува, при што во тоа директно учествува развојот на сензомоторната интелигенција. 1, 2

Значи, уште во текот на првиот месец бебето покажува способност за дискриминација и адаптивно реагирање на се повеќе дразби од својата околина и тоа од физичката, а особено од социјалната: малото дете не е свесен член на општеството, но сепак, тоа е примарно и во потполност свртено токму кон социјалната средина. Идентитетот на другите блиски и значајни лица за бебето претходи на чувството на самосвест. Се некаде до 15-от месец во процесот на диференцијација на себе си од околината преовладуваат сензомоторни и афективни механизми.

Развојот на свеста за сопственото јас во вистински смисол започнува да се јавува дури при крајот на втората година од животот, со појавувањето на симболичката функција.

Lewis (1992) разликува три развојни периоди во развојот на самосвеста во првите две години од животот: *сензо-моторно афективно знаење* кое што трае до 9-от месец, *репрезентационо знаење* кое што трае до 15-от месец и претставува посоефицицирано претставување на сензомоторните и афективните механизми, при што особена улога имаат социјалните интеракции, и *ајсипрактично знаење* кое апроксимативно се јавува во втората половина на втората година, со јавувањето на симболичката функција, која што ги чини можни за прв пат примитивните репрезентации на репрезентациите.

Всушност, поголем број истражувачи на свеста за себе во најраниот развој на детето известуваат дека во текот на втората половина од втората година за прв пат доаѓа до препознавање на сопствениот лик во огледалото. Психолозите се согласни дека токму тоа е првиот знак на свеста за себе (Damon et al, 1982, Lewis et al, 1981).

Кон крајот на втората година себепоимањето во најголема мера значи свест за сопственото име и некои сознанија за сопственото тело. Понатамошното сознавање за себе се структурира вклучувајќи го развојот на половиот идентитет и возраста, и тоа во раната предучилишна возраст. Знаењата за физичкиот идентитет (именување на делови од телото, нивната функција, својства и изглед) се присутни во голема мера кај децата од целата предучилишна возраст (Lynch, 1981, Damon et al, 1982). Развојот на речникот му овозможува на предучилишното дете за сопственото тело да почне да користи различни атрибути (големо, мало, слабо, дебело и слично), како и да започне да ги именува своите желби и чувства. При крајот на предучилишната воз-

раст конституент на сликата за себе стануваат и активностите на детето (Keller et al, 1978). 1

Со почетокот на училишниот период на детето, особено помеѓу осмата и единаесеттата година, се потенцираат социјалните конституенти на сликата за себе, поточно во самоописите важно место заземаат интеракциите и активностите на детето во врска со комуникативните својства. Во самоописите се зголемуваат и активностите во врска со способностите и вештините (според истражувањата на Damon et al.,1982, Lynch,1981, според прегледите на развојните истражувања на Vasta et al.,1992, Lacković-Grgin,1994), како и емоциите (Petersen,1981, L'Ecuyer,1981). Во секој случај, самоописите на децата на оваа возраст се подиференцирани, побогати и повеќе психолошки. 8-11

Но, се чини дека психичките карактеристики и интензивните внатрешни доживувања изостануваат во самоописите се до почетокот на адолесценцијата. Тогаш за прв пат започнуваат да се поставуваат прашања за смислата на животот и сопствената егзистенција, за смртта, за општеството и човековата заедница и за сопствениот статус во тој свет, а првенствено во микросредината. Можеби највредна, најдрагоценна психичка трансформација во периодот на раната адолесценција е откривањето токму на личниот внатрешен свет. За адолесцентот надворешниот, физички и социјален свет, претставува само една можност (алтернатива) на личните субјективни искуства во чие средиште првенствено е тој самиот. Во тој смисол, младите почнуваат многу интензивно да се бават со сопствениот психички живот, и тоа со сознајниот, социјалниот, моралниот, ги анализираат и сопствените емоционално- волеви динамизми, а сите тие рефлексии и сложени, суптилни чувства во врска со себе се рефлектираат на мошне интензивното артикулирање на сликата за себе и развојот на самосвеста воопшто. Во самоописите се повеќе стануваат присатни различни ставови на адолесцентот, личносни атрибути, верувања, вредности и слично.

Selman (1980, според Vasta et al.,1992) тргнувајќи од развојно-когнитивниот пристап, особено од теоријата на Piaget, создава теорија за развојните стадиуми на самосвеста (self-awareness). Користејќи истражувачки модел на екстензивни клинички интервјуи со голем број деца и адолесценти на различна календарска возраст, постулирал пет развојни стадиуми на свеста за себе. Нивни општи карактеристики се :

- стадиумите следат според инваријантен, непроменлив и последователен редослед;
- стадиумите се конзистентни кога единката минува низ различни проблеми и ситуации;
- универзални се низ различни култури и
- се развиваат како резултат на промените во развојот на когнитивните способности.

Првиот (0) стадиум е карактеристичен за бебешкиот период, кога бебето го разбира сопственото физичко постоење, но не покажува свесност за издвоено психичко постоење. Тоа е во согласност со карактеристиките на сензомоторната интелигенција.

Вториот (1) стадиум е карактеристичен за раното детство, поточно за предоперационалниот период. Детето веќе верува дека мислите можат да ги контролираат емоциите, но верува исто така дека внатрешните мисли и чувства директно се репрезентираат во надворешното (појавното) и во однесувањето.

Третиот (2) стадиум е карактеристичен за средното детство, односно за периодот на конкретни операции. Детето ги вреднува чувствата и мотивите кои можат да бидат различни од однесувањето, па според тоа и селфот би бил во одреден степен скриен од другите.

Четвртиот (3) стадиум е карактеристичен за предадолесцентниот период и за раната адолесценција, кога настанува преминот од конкретни кон формални операции во развојот на мислењето. Во овој период се развива верувањето дека селфот претставува стабилна компонента на личноста и дека луѓето можат да ги набљудуваат, осознаваат и вреднуваат своите внатрешни потреби, постапки и слично. Исто така адолесцентите се појасно го издвојуваат „селфот од умот“.

Петтиот (4) последен стадиум значи комплетно оформен селф, а тоа се врзува со сосема оформено формално-логичко мислење во доцната адолесценција. Selman при тоа покажува недоверба дека селфот може да биде сосема осознаен, бидејќи верува дека некои аспекти на личноста сепак се задржуваат на несвесно ниво.

Кон (1982) правејќи преглед на развојот на сликата за себе во адолесценцијата врз основа на резултатите од многубројни истражувања што ги имал на увид, заклучува дека со возраста се зголемува адекватноста на себе-оценката, а расте и когнитивната сложеност и диференцираност на описно-репрезентационите аспекти присутни во сликата за себе. Всушност, се забележува развоен тренд на сликата за себе од физикална кон психолошка концепција, а што е во согласност со појавата на апстрактно-логичкото мислење на адолесцентот. Во овој смисол известуваат и резултатите од повеќе други истражувања за кои ќе стане збор во делот каде што ќе бидат презентирани релевантни емпириски истражувања за развојот на сликата за себе во адолесценцијата.

Ќе бидат презентирани и резултати од истражувања кои повеќе го испитувале развојот на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе. Околу прашањето дали промените во евалуативните аспекти на сликата за себе претставуваат развојни промени, или, сепак се повеќе резултат на

контекстуалните животни случувања на личноста, се уште постојат несогласувања помеѓу истражувачите. Сепак, се чини, ако се гледа развојно, дека во сите периоди на детството глобалната себеоцена и себепочитувањето се високо позитивни, пратени со оптимизам во врска со личната иднина. Околу 12-та година опаѓаат, за да потоа во средношколските години и доцната младост повторно покажуваат тренд на зголемување и пред се релативна стабилност. Земајќи ги предвид генералните развојни промени на личноста во текот на подоцнежните развојни периоди, се очекува дека промени околу себевреднувањето и себепочитувањето повторно ќе се јават во врска со себедоживувањето во староста.

Чеснокова (1978) пишува дека до пубертетот стекнувањето знаења за себе се одвива во рамките „јас и други луѓе“, а во и по пубертетот во рамките „јас“ и „јас“. Во тој смисол основен начин на спознавање на себе си кај адолесцентот станува самоанализата и како нејзин резултат се јавува општа слика за себе, која како да е сплетена од многу поединечни конкретни слики за себе.

Доцната младост и почетокот на зрелоста детерминираат бројни промени пред се во содржината на сликата за себе. Се вклучуваат доживувања во врска со професионалната кариера, стекнувањето самостојност и независност во многу области на животот, финансиско-материјалната состојба, бракот, родителството, личниот стил на живеење и слично. Во зрелоста развојот на сликата за себе и самосвеста тече помирно отколку во адолесценцијата, бидејќи се менува ориентацијата кон себе си и своето: послаба е потребата за потенцирање на сопствената индивидуалност.

Постојат истражувања кои сугерираат дека селф-концептот се кристализира токму во раната зрелост, некаде по 25-та година, особено во смисол на постигнување поголема стабилност (McCrae et al., 1982). Во истражувањето селф-концептот е мерен според сфаќањето на Rosenberg, кој го дефинира селф-концептот како тоталитет на индивидуалните мисли и чувства на личноста и како објект и како субјект. Во тој смисол на селф-концептот се гледа како на јадровен конструкт, централен за стабилноста и промените на личноста.

Glodis и Blasi (1993) известуваат за резултатите од истражувањето кое јасно покажува дека во зрелоста се јавуваат некои квалитативни промени во селфот за разлика од периодот на адолесценцијата. Во зрелоста се јавуваат одговорност и вистинска приврзаност кон селфот. Приврзаноста кон селфот во зрелоста значи вистинска доследност во преведувањето и спроведувањето на идеалите и верувањата за себе во секојдневните активности, најчесто во бракот и семејството, професијата и кариерата. Тоа значи да се обидуваши вистински да се обликуваш (прошируваш) себе си според вредностите што ти се драги, омилени и кои лично ги почитуваши. За разлика од ова, во адолесценцијата идеалите и верувањата за себе повеќе се на ниво на желби.

Одговорноста, пак, значи главно актуализација на ветувањата дадени на себе си токму во врска со себе во периодот на адолесценцијата.

Резултатите од една лонгитудинална студија (Наан, 1986, според Керамичиева, 1996), во која испитаниците биле следени седумпати во текот на 50 години, укажуваат дека личноста најмногу се менувала во детството и адолесценцијата и уште повеќе во периодот помеѓу адолесценцијата и раната зрелост. Во периодот на средната и доцната зрелост се уште настануваат промени во личноста, но со средна динамика. При тоа како особено нестабилна црта на личноста се покажала самодовербата (несигурноста), а како најстабилни: ориентација кон постигнување (или обратно, кон стагнирање), зависност (или противење на зависност) и социјалност (или повлеченост).

Mueller и соработниците (Mueller et al., според Lipka et al., 1992, стр.223) емпириски утврдиле разлики во селф-концептот помеѓу раната и подоцнежната зрелост. При тоа како многу важна се покажала животната историја на секој поединец. Авторите во истражувањето тргнале од социјално-когнитивната перспектива и кибернетскиот теориски модел за селф-концептот, според кој минатите искуства се организираат во структури во долготрајната меморија, во вид на поими или шеми. Кога некој важен настан ќе се интегрира во некоја од претходните целини, веднаш се рекодира и добива ново, специфично значење кое од една страна зависи од претходните структури на селфот, но истовремено и ги менува. Генерално, кај постарите селф-концептот бил содржински побогат и покомплициран, а идеалниот селф претставувал смеша од минатите, актуелните и (надежите за) идните искуства. Кај помладите дискрепанцијата помеѓу реалниот и идеалниот селф била повисока. Занимливо било и тоа што постарите во самоописите никако не ја споменувале возраста, а помладите скоро редовно. Разлики во стабилноста на личните атрибути вклучени во селф-концептот во текот на зрелоста не биле утврдени.

Бројот на истражувањата на сликата за себе во староста е многу помал во споредба со бројот на истражувањата во другите животни периоди. Од резултатите на некои истражувања кои го испитувале сфаќањето на стареењето и начините на реагирање на стареењето (Smiljanić, 1979) може да се заклучи дека кај старите првенствено се менуваат ставовите во врска со вреднувањето на самиот себе и животната ориентација. Се актуализираат размислувањата за смртта. Настануваат промени од психофизиолошка природа, промени во активностите, навиките и социјалните улоги и комуникации.

Сепак, постојат големи индивидуални разлики во процесот и особеностите на стареењето кои се рефлектираат на доживувањето на самиот себе. Во овој смисол, утврдено е дека промените во сликата за себе во текот на староста, директно зависат од релативно постојаниот животен стил на лич -

носта во текот на сите животни периоди (L'Ecuyer,1981, L'Ecuyer во Brinthaup et al.,1992, стр.96-136, Lynch et al., 1991).

• Дискусија за сликата за себе како поим и развоен феномен

Целото досегашно излагање имаше примарна цел да ја објасни сликата за себе како развојно-психолошки поим и феномен. Прегледот на некои психолошки учења кои според мислењето на авторот на овој труд се релевантни за современото развојно-психолошко толкување на сликата за себе јасно покажа дека психолошките теории и учења за селф-системот не се сеопфатни: говорат најчесто за различни структурни или развојни аспекти на сликата за себе, служејќи се со *различни појмовни инвентари*.

Во тој смисол како *синоними* најчесто се јавуваат термините: self-concept, self-knowledge, self-awareness, self-consciousness, self-schema, self-image, self-perception, self-esteem, а понекогаш едноставно само self. Во литературата, пак, од руското јазично подрачје како синоними најчесто се среќаваат термините: понятие о Я, образ Я, самопознание, а во литературата на српски и хрватски јазик најчесто користени термини се: појам о себи, слика о себи, само-сознање, самопоимање.

Зголемувањето на бројот на синонимите за изразот селф-концепт не секогаш било пропратено со напори термините попрецизно да се дефинираат. Критичкиот преглед на Wylie (1974, 1979) на дотогашните теориски и емпириски трудови во подрачјето на селф - концептот означил пресвртница во ова подрачје. Авторката мошне аргументирано покажала дека слабо дефинираните термини, теоретската инсуфициентност и слабите метриски обележја на дотогашните истражувања не можат да придонесат за напредокот во ова суптилно подрачје во научната психологија. Поточно, главни забелешки кои таа ги упатува кон дотогашните методолошки пристапи се:

-користените методи во истражувањата на селфот оневозможувале посложени анализи;

-она што се мерело имало недоволно истражена или непроверлива конструктна валидност;

-нацртите на истражувањата биле такви што во нив тешко можело да се утврди што се антецендентни, а што консеквентни варијабли и хипотези;

-во некои студии неадекватно биле формирани контролните групи на испитаници, што предизвикувало потешкотии при интерпретацијата на резултатите;

-во некои студии авторите се одлучувале за неоправдани генерализации, дури и тогаш кога не се добивале статистички значајни резултати;

-голем број студии од кои подоцна се извлекувале и теориски синтези никогаш не биле повторени или проверувани на било каков начин.

Wylie (1979) која направила веројатно најобеман преглед на теоретските и емпириските проучувања на селф-концептот во последниве 30-тина години, се обидела сумирајќи ги научните сознанија појмовно да ја определи содржината на сликата за себе (селф-концептот):

- сликата за себе ја сочинуваат *сознанија и оценки во врска со специфичните аспекти на „јас“*, на пример одделни способности, семеен статус, расен, полов идентитет и слично;

- посебно се издвојува *идеалното јас* кое се однесува на идеалите на личноста во врска со свесните цели, способности и умеења;

- сликата за себе опфаќа и *општиот однос кон себе си* (overall self-regard), кој се однесува на такви глобални конструкти какви што се: себеоценката (self-estimate), себевреднувањето (self-worth), себепочитувањето (self-esteem), и дискрепанцијата помеѓу јас и идеалното јас, која е определена со одделна комбинација на сознавање и вреднување на различни атрибути на „јас“ и најчесто се манифестира преку себеприфаќањето (self-acceptance).

Сите автори кои сакале да ги избегнат приговорите дека еден вака непрецизно дефиниран термин нема научна релевантност, својот истражувачки интерес го насочиле пред се кон запознавањето на структурата и процесите на селф-системот. Со откривање на се поголем број различни аспекти и димензии на селф-концептот полека се дојде до попрецизно операционално дефинирање на поимите во подрачјето на селфот. Тоа доведува до можноста да се разграничуваат потесни специфични поими од општиот поим селф-концепт.

Иако овој процес на појмовно разграничување на различните аспекти на селф-системот се уште трае и последниве неколку години е особено актуелен во научната психологија, сепак се чини дека главно може да се направи јасна дистинкција помеѓу *две групи на термини*: едни кои повеќе ја опишуваат описно-репрезентационата или дескриптивната димензија на селф-концептот, и други кои повеќе се однесуваат на евалуативната или на неговата емоционално-вредносна димензија. Така на пример, во рамките на когнитивистички ориентираните учења, кои се повеќе се бават со процесите на саморегулација и самоконтрола се воведуваат поими кои би биле круцијални за разбирање на правецот на човековите акции и за предвидување на нивниот исход. Така се повеќе се издвојуваат интересни субпроцеси на селф-концептот како што се на пример самоефикасноста (self-efficacy), самопоткрепување (self-reinforcement), самосвесност (self-awareness), себенадгледување (self-monitoring) и слично.

Во рамките на истражувањата кои повеќе ја издвојуваат емоционално-вредносната димензија се разликуваат термини како што се: себевреднување (self-evaluation), самопроцена (self-rating), самонаградување (self-reward), себепочитување (self-esteem), себеоценка (self-estimate) и други.

Но, и во современата литература се уште се јавуваат верувања дека дескриптивната и евалуативната димензија на селф-концептот суштински меѓусебно се заменуваат и недоволно се разликуваат. Така на пример, Shavelson (Shavelson et al.,1982) истакнува дека колку што му е нему и на неговите соработници познато дистинкцијата помеѓу дескриптивното и евалуативното себепоимање се уште не е објаснета ниту концептуално, ниту пак емпириски. Неговите бројни истражувања покажуваат дека луѓето во поединечни ситуации не се само себеопишуваат, туку воедно и се вреднуваат себе си.

Во овој труд авторот се застапува за употреба на терминот селф-концепт или слика за себе во неговото најопшто значење, постојно како поималител на сите знаења, сфаќања и чувствувача за себе си. Се верува дека сликата за себе претставува специфичен композиционен дескрипционен на себе си (вербални, сликовни и други) кои суштински се поврзани со вредносната дескрипција, пред се со себепочитувањето и себеприфактањето. Себепочитувањето и себеприфактањето претставуваат компоненти на сликата за себе кои се изградуваат во рамките на севкупното себепоимање (себепознавање и себеприфактање) и можеби понекогаш, во специфични и многу важни животни ситуации за личноста се суверордистрибуирани во однос на останатите категории на сликата за себе.

Всушност, емоционално-вредносните аспекти се важна карактеристика на организираноста на сликата за себе. Секој поединечен аспект во структурата (содржината) на сликата за себе, како и сликата за себе во целина имаат позитивна или негативна вредност. Колку пак вредноста на секој аспект ќе влијае на вредноста на општата слика за себе зависи од тоа колку тој аспект е важен за личноста. На пример, да се биде професионално успешен може да е важно за личноста, а сликата за себе во врска со работното место и конкретните работни задачи да биде неповолна, тогаш се претпоставува дека и сликата за себе воопшто ќе биде понеповолна, а себепочитувањето и себеприфактањето пониски.

Повеќе автори ја истакнуваат потребата на личноста да обезбеди интегрирана и позитивна слика за себе. Ова е особено важно од аспект на динамичкиот постојаност на сликата за себе кој претставува нејзина важна карактеристика и се огледа низ нејзината улога во мотивационите процеси на личноста и однесувањето.

Чеснокова (1978) пишува дека самосознанието претставува единство

на себепознанање, емоционално-вредносниот однос кон себе и саморегулацијата на однесувањето.

Во тој смисол и Кон (1984) ја определува сликата за себе како социјална категорија која вклучува три меѓусебно поврзани (испреплетени) компоненти: *сознајна* (знаења за себе, претстави за своите особини), *емоционална* (оценка на тие особини) и *практично-дејствувачка* која произлегува од првите две компоненти и влијае врз активностите на личноста.

Purkey (1970) смета дека секоја индивидуа настојува да се однесува на начин кој е во согласност со тоа како таа се гледа себе си. При тоа, пишува Combs (1981), луѓето се секогаш мотивирани првенствено со потребата да го зачуваат и подобрат своето феноменолошко јас, односно сликата за себе. „Мотивот секој себе си да се види како добра, позитивна личност и како некој кој го заслужува и добива респектот од другите е универзален и карактеристичен...доминантен мотив во личниот мотивационен систем на секоја индивидуа” (Kaplan,1975, според Demo et al.,1992, стр.116).

Откривањето на значењето на сликата за себе како придвижувач на човековото однесување може да се третира како еден од најзначајните придонеси пред се на хуманистичката психологија. Од позитивната слика за себе, повисокото себепочитување и себеприфакане условени се бројни психички феномени: чувството на среќа, готовноста за активност и ангажирање, животните цели и планови, аспирациите, совеста, она што се нарекува животен скрипт и слично. Токму затоа, емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе во овој труд не се истражуваат само со цел да се утврди нивниот развоен ритам во периодот на адолесценцијата, туку и заради насочување на размислувањата како во социјализацијата на младата личност да се обезбедуваат што повеќе ментално-хигиенски и други развојни услови за негување на позитивна слика за себе, повисоко себепочитување и себеприфакане.

Во понатамошната расправа во завршната дискусија на сликата за себе следи обид *појмовно да се определат и разграничат себепочитувањето и себеприфакането*, а во тој контекст *и идеалната слика за себе*, како димензии на сликата за себе кои се поединечно истражувани во овој труд. Другите две истражувани димензии, издвоени од описно-репрезентациониот аспект на сликата за себе, *поточно содржината или структурата на сликата за себе и диференцираноста*, појмовно беа определени уште во рамките на прикажувањето на социјално-когнитивните сфаќања за сликата за себе.

Себепочитувањето (self-esteem) според Demo и Savin-Williams (Demo et al.,1992,стр.117) претставува глобално судење на личноста за сопствената вредност.

Anderson (според Lipka et al., 1992, стр.11) истакнува дека во најголем број истражувања себепочитувањето се смета како глобален, мултидимензионален сет на позитивни и негативни чувства за себе воопшто.

Vasta, Haith и Miller (Vasta et al., 1992, стр.485) се обидуваат попрецизно да го објаснат овој феномен. Тие го сфаќаат себепочитувањето како резултат на себевреднувањето, поточно себепочитувањето е израз на емоционалните реакции на личноста директно врзани за таквата евалуација. Во тој смисол, би можело да се каже дека себеоцената претставува поширок поим, поглобален емоционално-вредносен конструкт на сликата за себе кој во себе ги содржи себевреднувањето и како резултат на тоа специфичното себепочитување.

Coopersmith (според Fulgosi, 1990) себепочитувањето го дефинира како процена на самиот себе си која секој поединец ја донесува и до која се придржува во своето живеење. Ваквата процена има релативно траен карактер; не е врзана за специфична ситуација, туку за пролонгирани услови на живеење и специфична социјализација. Токму затоа Coopersmith со голем број истражувања, дури и лонгитудинални, се обидува да ги утврди антецедентните услови за развој на поедини степени на себепочитувањето кај децата и младите. За некои негови наоди, подоцна, во дискусијата на резултатите.

Wylie (1979) пишува дека себепочитувањето претставува глобална, стабилна и евалуативна диспозиција на личноста према себе си, која во одредено време и животен контекст директно го одредува однесувањето на личноста.

Demo и Savin-Williams (1992) известуваат дека многу психолози, психијатри, социолози и педагози го поврзуваат себепочитувањето со најкритичните фактори за разбирање на однесувањето на една личност. Во многу истражувања, известуваат авторите, се едно дали себепочитувањето ќе се земе како независна или зависна варијабла, утврдено е дека постои висока корелација помеѓу себепочитувањето и академската перформанса, чувството на среќа, позитивното ментално здравје, алкохолизмот и наркоманијата, адолесцентната деликвенција и самоубиствата.

И резултатите од едно наше истражување (Такашманова-Соколовска и сор., 1995), во кое сликата за себе беше истражувана како фактор на отпорност (resilience) на личноста на различни фактори на ризик, покажаа дека позитивната слика за себе, поточно повисокото себепочитување ја смалува екстерналната ориентација на личноста, ја чини личноста емоционално постабилна, ги редуцира различните стравови и депресивните расположенија.

Себепочитувањето претставува знак дека личноста сака себе си да се смета вредна, способна да се бори со животните задачи и потешкотии и успешно да ги решава. Тоа е потребата за самодоверба од која извираат

желбите на личноста за тоа да биде компетентна, силна, успешна, слободна, независна од другите. Повисоко себепочитување води кон повеќе оптимизам, надеж, енергичност, иницијативност, верувања во сопствената ефикасност и чувство на контрола над сопствената судбина.

Себеприфаќањето најчесто се објаснува во врска со расчекорот (дискрепанцијата) помеѓу реалната слика за себе и идеалната слика за себе (the self - ideal self discrepancy) земајќи ја при тоа дискрепанцијата како инверзна мерка на себеприфаќањето.

Идеалното јас или идеалната слика за себе претставува многу значаен аспект на сликата за себе, за што се зборуваше и при приказот на Rogers-овите сфаќања. Најчесто се означува како посакувана слика за себе и највисоко ниво во хиерархијата на човековото јас. Споредувањето на себе си со стандардите на идеалното јас претставува основа на свесната мотивација и на низа емоционални доживувања.

Реалното јас според К.Нотман (според Нрнџиса, 1990) е основен извор на развојот на личноста. Реалната слика за себе и помага на личноста правилно да го усмери својот развој кон идеалната слика за себе, односно кон самореализација, под претпоставка дека идеалната слика за себе е во релативна согласност со потенцијалните можности на личноста.

Помеѓу реалната и идеалната слика за себе пожелна е извесна дистанца која не смее да биде премногу голема или премногу мала. Ако идеалното јас е така формирано да поставува преголеми барања пред личноста кои ги надминуваат нејзините можности, ќе настане незадоволство како последица на неспособноста на личноста да ги достигне и оствари самопоставените цели. Ако пак дистанцата е премногу мала, (развојните цели содржани во идеалното јас се под вистинските можности на личноста), нема да има доволно поттици за развој и личноста никогаш не го постигнува она што би можела. Умерените разлики се тие кои ја поттикнуваат личноста на развој и самоактуализација.

Повеќе автори објаснуваат дека ако расчекорот помеѓу реалното и идеалното јас е премногу голем или премногу мал тогаш себеприфаќањето е ниско. Всушност, во такви случаи личноста не се прифаќа себе си, не ја сака сликата што ја има за себе, покажува тенденција себе си да се доживува како негативна личност или пак користејќи различни одбранбени механизми се повеќе реалната слика за себе ја заменува со идеалната слика и почнува да живее во свој свет. Клиничарите известуваат дека личностите кои не се себеприфаќаат најчесто се потиштени, плашливи и пред се оттуѓени. Ако пак дискрепанцијата помеѓу реалното јас и идеалното јас е умерена, себеприфаќањето е релативно високо, а таквата личност поволно се вреднува себе си, покажува тенденција реално да се соочува со животот и да биде оптимист.

Очигледно е дека треба да се очекува поврзаност помеѓу себепочитувањето и себеприфакането. Резултатите од корелационата анализа во едно наше истражување (Такашманова-Соколовска,1996) несомнено потврдија дека постои линеарна поврзаност помеѓу себепочитувањето и себеприфакането. Значи, ако расте или опаѓа себепочитувањето, тогаш расте или опаѓа и себеприфакането, и обратно.

Ваквата поврзаност веројатно најдиректно се манифестира во однесувањето на личноста, особено кога личноста треба да превземе нови чекори, да донесе нови одлуки и да го планира своето живеење, бидејќи себепочитувањето и себеприфакането се важни емоционално-вредносни аспекти на сликата за себе, а таа пак е важен репрезент на личноста. Кога себепочитувањето и себеприфакането резултираат во однесувањето на личноста тие како тогаш да се испреплетуваат меѓу себе.

Високата поврзаност сепак не значи дека себепочитувањето и себеприфакането треба да се сметаат како истоветни селф-процеси. Веројатно, себеприфакането, објаснето како резултат на дискрепанцијата помеѓу реалното и идеалното јас, во себе содржи повеќе когнитивни елементи, а себепочитувањето пак повеќе емоционални компоненти. Себепочитувањето во голема мера е продукт на различни емоционални реакции на личноста во врска со себе си кои, веројатно, зависат повеќе од она што актуелно се случува во животот на човекот. На тој начин себепочитувањето повеќе ја детерминира реалната слика за себе, а себе-прифакането пак зависи од тоа во каков однос е реалната со идеалната слика за себе.

Epstein (1973, според Okun et al.,1977,стр.373) во една статија за „American Psychologist” поставува загатка : Што е тоа ...

...што се состои од многу поими кои се хиерархиски организирани, но истовремено е внатрешно конзистентно?

...што го асимилира знаењето, дури и она за себе, како објект на спознавање?

...динамично е, но сепак задржува одреден степен на стабилност?

...претставува единствена целина, а сепак истовремено е диференцирано?

...неопходно и е на личноста за решавање на проблемите во реалниот свет? и конечно

...одговорно е за тотална дезорганизираност кога се случува единката одеднаш да се „скрши”, да доживее „рушење на сите мостови”?

Одговорот на Epstein е - селф-концептот, сфатен како теорија за себе си, поточно како систем на хиерархиски организирани постулати за себе си, генерализирани од искуството на личноста.

Во загатката на Epstein се кријат многу суштински карактеристики на сликата за себе. Според мислењето на авторот на овој труд, постојат уште неколку базични обележја на сликата за себе кои треба експлицитно да се

резимираат, бидејќи токму околу нив се чини дека постои согласност меѓу сфаќањата на поголем број истражувачи и теоретичари на сликата за себе:

-Сликата за себе е *субјективна појава*, како една од компонентите на феноменолошкото поле на личноста;

-Сликата за себе *се формира под влијание на социјалното искуство*, по пат на експлицитно или имплицитно учење. Всушност, се развива во текот на искуството на единката со средината, интеракциите со значајните други и „атрибутите на сопственото однесување во тој контекст” (Marsh et al., 1983, стр.773);

-Иако средината влијае врз формирањето на сликата за себе, *личноста е оној агенс кој ја конструира таа свес*, ја изградува, одржува и менува;

-Во смисол на претходно изнесенiot заклучок, *важни одредници на сликата за себе во текот на развојот се: личната историја на поединецот, когнитивните процеси и емоционалните доживувања и вреднувања на живоините настани и одговори (пораки) од средината*. Когнитивните процеси ги селектираат понудените податоци од социјалното искуство и им обезбедуваат развој на себеспознанието и себеразбирањето. Но, кон себе си никој не е рамнодушен: когнитивната содржина на сликата за себе е нужно емоционално обоена и на тој начин во голема мера ја детерминира сликата за себе. Во некои истражувања и теориски концепти веќе се виде дека специфичните емоционално-вредносни аспекти на сликата за себе дотаму се акцентираат што *неоправдано се поистоветуваат со селф-концептот*;

- Од претходното следи дека *сликата за себе има два аспекти: афективен или емоционално-вредносен* (позитивните и негативните чувства кон себе си и во врска со тоа себеоцената, себепочитувањето, себе-прифаќањето и слично) *и описно-репрезентационен аспект*, поточно сликата за себе ја сочинуваат претстави (слики) за одделни области и аспекти на сопственото тело и телесното, изгледот, социјалните интеракции, активностите, личниот психички живот.

Сликата за себе и своето „јас” претставува всушност „во приличен степен интегриран ансамбл на компонентите на самосвеста на единката кои се однесуваат на тоа што (и се чини дека) е егзистенцијално и реално кај неа...” (Јанаков, 1988, стр.42). Сите доживувања на личноста, оценките на сопствените актуелни искуства, како и сознанијата за поседување релативно трајни особини кои во голема мера го детерминираат нејзиното однесување се интегрираат во еден специфичен, посебен, релативно траен психички ентитет, односно во специфична слика за себе. Во овој смисол, сликата за себе како субјективно доживеан ентитет, претставува процес кој овозможува интеграција на перцепцијата, чувствата и мислите за сопствената личност (Нрјиса,

1990). Од друга страна, сликата за себе влијае на мислењето, чувствата и однесувањето на личноста, бидејќи претставува значаен репрезент на личноста во услови и ситуации кога личноста размислува, работи или суди за она што го сторила, особено при некој значаен избор во животот, или при стекнување и вообличување на нови искуства кои ќе и послужат на личноста во текот на својот развој да постигне повисок интегритет и доследност во однесувањето.

Релевантни емпириски истражувања

Истражувања во врска со когнитивниот развој во текот на адолесценцијата

Во врска со когнитивниот развој во текот на адолесценцијата постојат поголем број истражувања во светот, особено кога станува збор за проверка на развојот на формалните операции во светлината на Piaget-овата теорија. Најчесто е проверуван календарскиот опсег во кој кај адолесцентите настанува преминот од конкретни кон формални операции, како и прашањето кога и дали во адолесценцијата како развоен период завршува развојот на формално-логичкото мислење, во смисол дали во овој развоен период се постигнува квалитативно највисокиот дострел во развојот на мислењето, особено на манифестно ниво, а не само како латентна способност. Проверувано е и влијанието на социо-културните, пред сè образовни фактори врз развојот на формалните операции, како и поврзаноста на развојот на формалните операции со различната природа на задачите, односно контекстите на мисловните проблеми. При тоа истражувачите известуваат за вертикалните и хоризонталните поместувања (decalage) во развојот на формалните операции, особено кога резултатите ги споредуваат со Piaget-овите определувања.

Piaget-овото учење за развојот на формалните операции е најмногу проверувано од сите други теориски учења за когнитивниот развој во адолесценцијата. Проверките на неговото учење продолжуваат и денес, во најсовремени услови, но при тоа особено се инсистира емпириски да се изучат и објаснат хоризонталните поместувања, а во врска со вертикалните поместувања се повеќе се раѓаат истражувања пред сè на социјално-образовните услови кои би го стимулирале развојот на формално-логичкото мислење, како највисок квалитет во когнитивниот развој. Во врска со последново прашање Piaget-овото учење се повеќе се проверува комбинирано со проверката

на идеите на Виготский за примена на зоната на наредниот развој во секојдневни воспитно-образовни, наставни ситуации.

Higgins и Gaitе (1971) известуваат за резултатите од емпириското истражување спроведено на примерок од 162 испитаника (76 машки и 86 женски) на возраст од 13,4 до 17,7 години. На испитаниците им биле задавани 4 задачи од оригиналната група на задачи со кои Inhelder и Piaget (1958) го испитувале развојот на формалните операции. Испитаниците биле поделени во 4 групи според календарската возраст. Во истражувањето бил споредуван успехот од сите 4 задачи одеднаш со успехот на испитаниците на секоја поединечна задача. Резултатите покажале дека успехот на испитаниците изведен како заедничка оценка од постигнувањата на сите 4 задачи одеднаш во просек покажувал развоен тренд на покачување кај секоја календарски постара група на испитаници. Но, не постоела поврзаност помеѓу развојните постигнувања на испитаниците изведени од сите 4 задачи и развојните постигнувања на поединечните задачи. Како најтешка задача се јавила задачата во врска со конзервација на волуменот.

Истражувањето на Martorano (1977) било изведено на испитаници од 11,6 до 17,6 години. Биле применувани сите 10 задачи од оригиналната верзија на Inhelder и Piaget (1958). Резултатите од истражувањето сугерираат дека формално-операционалните структури почнуваат да се јавуваат кон крајот на 12-та година. На возраст од 15 години кај само 40% од испитаниците се појавиле карактеристики на формалните операции при решавање на проблемските задачи, а кај испитаниците на возраст од 17 до 17,6 години само кај 50% се покажале карактеристики на формални операции кај сите задачи. Кај останатите 50% на испитаници од најстарата календарска возраст особено е значајно што се јавиле значајни разлики помеѓу постигнувањата на различните задачи. Авторката заклучува дека развојот на формалните операции не завршува по 15-та година, како што во класичната верзија на своето учење инсистираше Piaget, и дека развојот на формалните операции не е воедначен, туку зависи од видот на проблемската ситуација. Во тој смисол, во дискусијата на своите резултати таа споменува и наоди од повеќе други истражувања. На пример, во истражувањата на Jackson (1965), Dulit (1972) и други, резултатите покажале дека периодот помеѓу 12 и 15 години претставува премин (преоден период) од конкретни во формални операции. Финално интегриран субстадиум на формални операции не бил својствен за поголем број испитаници и во доцната адолесценција, па дури и за некои возрасни испитаници вклучени во истражувањата. Во истражувањето на Jackson кај испитаниците од 15 години само половината покажале формални операции и тоа само на една задача. Слично известил и Lee (1971): помалку од 50% кај 17-годишни испитаници покажале карактеристики на формално-логичко мислење.

Shayer и Wylam (1978) работеле со мошне репрезентативен примерок од 1200 испитаници на возраст од 10 до 16 години. Биле користени 3 задачи од

групата задачи на Inhelder и Piaget (нишало, волумен, густина). Резултатите покажале дека кај испитаниците на возраст од 12 години само 14% покажале формални операции, на возраст од 13 години само 18%, а на 14 години само 22% од испитаниците покажале карактеристики на формални операции при решавање на задачите. Дури и на возраст од 15-16 години испитаниците покажувале различни нивои во врска со присуството на формалните операции. Во врска со задачата „нишало” од 12-та до 14-та благо се зголемувал бројот на испитаници кои покажувале ниво на формални операции, а по 14 години бројот на испитаници, иако мал, сепак повидно растел (како во скок). По 15-та година во врска со оваа задача сите испитаници покажувале формално-логичко мислење. Задачите во врска со волуменот и густината се покажале како потешки и дури и на 15 години имало испитаници кои не покажувале формално-операционално ниво во развојот на мислењето.

Shayer (1979) извршил слично истражување како претходното, но со многу помал број на испитаници-481 испитаник на возраст од 14 години. Овој пат негова примарна цел била да се утврди дали перформансата на ниво на формални операции зависи од природата, односно содржината на материјалот. Биле користени 5 задачи од сетот на Inhelder и Piaget (нишало, рамнотежа на вага, наведната рамнина, хемиски комбинации и врзани садови). Резултатите покажале голема воедначеност помеѓу испитаниците во однос на перформансата на 5-те задачи. Хетерогеноста на перформансата и хоризонталниот декалаж биле многу помали отколку во неговата претходна студија (1978) што според Shayer сугерира дека формално-операционалното мислење може да се земе како унитарен конструкт, иако и самиот е свесен за големото шаренило на резултати и заклучоци во литературата по повод унитарната природа на формалните операции. Desforges и Brown (1979) се обиделе да му одговорат на Shayer споредувајќи ги неговите наоди со наодите од многу други слични студии и сепак заклучиле дека не се сите искуства подеднакво подложни на асимилација на одредена возраст. Формалните операции се сепак чувствителни на специфичноста на содржините. Според наведените автори, може да се зборува за постигнато одредено когнитивно ниво, но при тоа да се каже внатре во шемата кои операции се најдобро развиени и во тој смисол да се прилагодуваат искуствата што треба да се усвојуваат.

Еве една посовремена студија во врска со прашањето дали апстрактно-логичкото мислење зависи од природата на задачите. Marini и Case (1994) го истражувале развојот на апстрактното резонирање во врска со секвенци (проблемски ситуации) од физичкиот и социјалниот свет, тргнувајќи од тоа дека апстрактното мислење е првиот предуслов за формално-логичкото мислење. Примерокот се состоел од 80 испитаници на возраст од 9 до 19 години, ученици и средношколци од поголемите американски градови. На испитаниците им биле задавани две групи на задачи: едни од математичко-физичка природа, и други, куси приказни од социјална природа (слично како

во истражувањата на Peel). Резултатите покажале дека околу 11-12 години се зголемува капацитетот за апстрактно мислење и тоа се појавува во различни области и според заклучоците на авторите, не зависи од поединечните содржински контексти. Сепак, во почетокот кога ќе се јави, апстрактното резонирање е ограничено на многу мал број елементи што може да ги апстрахира од контекстот и се така до 13-та година. Потоа се подобрува, се до 15,6-16 години, кога може дури и да ги координира апстрахираните елементи (идеи), а по 16-та година се повеќе расте способноста и да ги елаборира. Авторите укажуваат дека сепак некои субјекти и на 19 години покажувале слаб апстрактен резон. Испитаниците се разликувале во специфичните интереси или таленти и според авторите на студијата тие биле причината што нивното апстрактно резонирање во една област за разлика од друга област се развивало побрзо. Конечно, авторите укажуваат и на важноста на емоционалниот однос кон некоја задача и во тој смисол на важноста на мотивацијата.

Cropper, Meek и Ash (1977) испитале 86 испитаници на возраст од 18 до 35 години за да ја откријат горната граница во развојот на формалните операции. Користеле 3 задачи од сетот на Inhelder и Piaget (нишало, проекција на сенки и навалена рамнина). Истражувачите сакале да откријат дали постои разлика помеѓу испитаниците од различна календарска возраст во врска со фазата на откривање (дефинирање) на проблемот и фазата на решавање на проблемот. Помладите испитаници (адолесцентите) биле помалку успешни од испитаниците во зрелоста во врска со решавање на проблемот, иако биле многу успешни во фазата на дефинирање на проблемот. Тие потешко ги увидувале односите помеѓу елементите, класите и односите помеѓу релациите. Особени потешкотии имале при имплицативното заклучување. Авторите на студијата инсистираат и на тоа дека не треба да се води грижа само за квантитативните промени во когнитивното функционирање, туку пред се попродуктивно да се истражуваат квалитативните аспекти на формалните операции, вклучувајќи го тука и влијанието на креативноста. Во дискусијата на резултатите авторите известуваат и за едно друго слично истражување на Arlin, (1975) во кое јасно се истражувало прашањето дали по стадиумот на формални операции постои некој 5ти стадиум во когнитивниот развој, карактеристичен за зрелоста. Поточно, се мислело дека фазата на успешно откривање на проблемите и поставувањето хипотези е карактеристика на формалните операции на адолесцентите, а проверката на хипотезите и успешно решавање на проблемите (што всушност би значело присуство на формално-логичкото мислење на сосема манифестно ниво) карактеристика на когнитивниот развој во зрелоста. Во истражувањето на Arlin на испитаниците им биле задавани задачи повторно од сетот на Inhelder и Piaget (нишало, проекција на сенки, боени и небоени течности). Резултатите говореле повторно во прилог на испитаниците во зрелоста, но можело исто така да се види дека сите испитаници кои, без оглед на возраста, биле поуспешни во првата фаза, во откривање на проблемот и формулирање на хипотезите, биле и поуспешни

во фазата на решавање на проблемот. Во истражувањето на крајот се заклучило дека не постои 5ти стадиум, туку текот на развојот на формалните операции продолжува и во зрелоста при што формално-логичкото мислење се усовршува. Почетоците на формалните операции и нивниот развој во адолесценцијата не се доволен услов за сосема успешно трагање низ проблемите. Во адолесценцијата се одвива првата фаза во развојот на формалните операции што се одликува со подобрување (и квалитативно и квантитативно) на содржината на мислите, а втората фаза се одвива во зрелоста, кога пред се квалитативно се менува (се подобрува) структурата на формално-логичкото мислење.

Во едно истражување на белградски адолесценти (Grbić,1984,1985) исто така се проверувало дали новите трансформации во когнитивното функционирање на адолесцентите се јавуваат само како латентни можности на овој развоен период, и дали и кога во текот на адолесценцијата тие стануваат оперативни и сосема манифестни. Во истражувањето биле опфатени адолесценти на возраст од 15 до 19 години. Им биле задавани повеќе типови на задачи: методот на двојна стимулација на Выготский, задачата „Сличности“ од новата британска скала за мерење интелигенција, задачата на Peel „Поплава во Фиренца“ и Ward-овата логичка игра „Дебелиот и слабиот“. Главно се испитувало формално-појмовното мислење и пропозиционалната логика. Резултатите покажале невоједначеност во успехот на задачите. Адолесцентите дури и на возраст помеѓу 17-19 години биле доста неуспешни во врска со појмовното мислење, особено во разбирањето на тростепени хиерархиски односи на класите, но посебно се издвојува нивната неуспешност во изведување на пропозиционални операции и во хипотетско-дедуктивното заклучување во врска со вербален материјал.

Наодите од некои други истражувања за хоризонталните и, пред се, за вертикалните поместувања како резултат на социјално-културниот и образовниот контекст на адолесцентите, како и за можностите за стимулирање на когнитивниот развој ќе бидат прикажани во врска со дискусијата на резултатите во трудов.

Истражувања во врска со развојот на сликата за себе во текот на адолесценцијата

Во врска со развојот на сликата за себе во текот на адолесценцијата најголем број истражувања се однесуваат на утврдување на развојните категории на самоописите, поточно на емпириски следења на квалитативните промени во содржината на сликата за себе. Многу емпириски

студии го следат и развојниот ритам на емоционално-вредносните аспекти, особено развојот на себепочитувањето и во тој контекст ја истражуваат и поврзаноста на сликата за себе (особено академската слика за себе) со училишниот успех. Во врска со емоционално-вредносните аспекти (себе-оценката, себепочитувањето, себеприфактањето, општиот однос кон себе и слично) поголем број истражувања ја следат поврзаноста на сликата за себе со семејната клима и односите на адолесцентот со родителите, како и со врничките интеракции. Се чини дека многу помал број истражувања се однесуваат на селф-контролата во текот на адолесценцијата.

Една од попознатите студии на сликата за себе од развоен аспект е истражувањето на Montemayor и Eisen (1977). Тие го истражувале развојот на сликата за себе во периодот на преминот од детството во адолесценцијата, тргнувајќи од развојно-когнитивната перспектива. Работеле со испитаници на возраст од 9 до 18 години. Самоописите на испитаниците ги добиле како резултат на отвореното прашање „Кој сум јас?“ при што од испитаниците било барано да испишат за себе по можност 20 искази. Потоа за анализа на одговорите бил користен системот на Gordon (1968) кој подразбира 30 различни категории за скорување (категоризирање) на одговорите во самоописите. Резултатите покажале дека со возраста во самоописите на адолесцентите виден пораст во застапеноста покажале следните категории: идеолошките убедувања, интерперсоналниот стил, кој кај постарите бил присатен дури во 91% од структурата на самоописите, потоа егзистенцијалната посебност и чувството на единственост. Истовремено дошло до смалување на застапеноста на исказите за припадноста на градската или селската средина, за материјалното поседување и сопственост, како и исказите во врска со телото и изгледот. Авторите изразуваат уверување дека промените се должат првенствено на промените во когнитивниот развој, особено промените во диференцираноста на самоописните искази во врска со сите присатни категории во сликата за себе. На крајот авторите заклучуваат дека развојот на сликата за себе не е адитивен процес; адолесцентите не ги додаваат едноставно комплексните и апстрактни идеи за себе на своите поранешни детски сфаќања за себе, туку развојот на сликата за себе е во корелација со севкупните развојни трансформации во адолесценцијата.

Petersen (1981) во своето истражување тргнала од сознанието дека теориите за рамномерен развој на било која психичка особина не се потврдени, како и од различни емпириски наоди за стабилноста, односно промените на сликата за себе во адолесценцијата. Таа ги истражувала квантитативните и квалитативните промени на сликата за себе во текот на адолесценцијата и факторите што ги предизвикуваат. Испитаниците биле американски средношколци на возраст од 15 до 18 години, а сликата за себе била мерена со скала од 130 тврдења за себе групирани во 11 подскали и со Offer Self-image прашалникот. Авторката известува дека како важен конституент на сликата за себе во адолесценцијата се јавиле: емоциите, сликата за телото, социјалните релации, семејните релации и разни знаења за

сопствените морални начела и моралното однесување. Врз основа на бројните резултати од истражувањето таа заклучила и дека развојот на сликата за себе во голема мера зависи од факторите на созревањето и социо-демографските фактори.

Во истражувањето на Бороздина (1989) мерена е динамиката на промените во сликата за себе, повторно со отворен самоопис: „Кој сум јас?“ со 20 очекувани одговори на прашањето, за време од 10 минути. Испитаници биле адолесценти на возраст од 11 години до 24 и испитаници во зрелоста, се до 35-та година. Испитаниците биле поделени во три групи според возраста и така, во тие календарски граници биле анализирани самоописите на испитаниците. Во првата група биле сврстани испитаниците на возраст од 11-14 години, во втората група испитаниците од 15 -20 години и во третата група од 21 -35 години. Резултатите покажале дека самоописите на испитаниците во првата група биле доста униформни, и во нив преовладувале училишни активности, интереси и мотиви, како и личните имиња и презимиња, домашната адреса, возраста, надворешните црти, како и искази дека се човечки суштества, живи суштества и слично. Самоописите на испитаниците од втората и третата група биле доста разновидни и посуптилни. Кај адолесцентите сврстани во втората група преовладувале многу емоции, повеќе внатрешни доживувања и црти на личноста, социјални општења и конкретни планови за иднината. Испитаниците од третата група (во доцната адолесценција и раната зрелост) се самоопишувале главно преку професионалните и семејните карактеристики и преку себевреднувања во врска со дотогашните постигнувања во животот.

Андреева со соработниците (1987) известува за резултатите од истражувањето во кое биле вклучени адолесценти на возраст од 10 до 15 години, повторно испитувани со отворен самоопис на прашањето „Кој сум јас?“ -20 одговори за 15 минути. Резултатите повторно покажале дека со возраста на адолесцентите се менува содржинскиот аспект на сликата за себе, така што кај помалите, се некаде до 13-та година преовладувале формално-биографски карактеристики, односи со возрасните и врсниците како и карактеристики на социјалните улоги, способности и поретко мотиви, а по 13-та година во поголема мера во самоописите се јавиле карактеристики на карактерот, исклучиво интелектуални способности, чувства, вредности, убедувања, права и должности, потреба за самостојност, анализа на сопственото поведение и самокритика, како и идеали и животни планови. Авторите веруваат дека ваквиот развоен тренд во голема мера е поврзан со развојот на рефлексивното мислење, поточно со когнитивно-операционалните структури, но изразуваат уверување дека при тоа сепак во голема мера влијае и емоционалната страна на сликата за себе. Адолесцентите во тој смисол во сопствените самоописи најчесто ќе го вклучуваат она што високо го вреднуваат кај себе, но понекогаш дури и она што најмалку го сакаат кај себе, што ги „боли“ и против што упорно се борат или сакаат да го променат кај себе. Во дискусијата на резултатите од истражувањето авторите ја

споменуваат развојната студија на Прихожан (1984), во која биле мерени емоционалните аспекти на сликата за себе. Во студијата било утврдено дека на возраст од 10-11 години испитаниците покажувале исклучително позитивен однос кон себе си и висока себеоценка. На возраст од 11-12 години се воздржувале да се самовреднуваат, велејќи дека не можат, не знаат и слично, а за испитаниците на возраст од 12-13 години бил карактеристичен пад во себеоценката и општиот однос кон себе. На следната етапа (14-15 години) се јавила веќе пооперативна и постабилна себеоценка и повторно релативно позитивен однос кон себе си.

Во својот магистерски труд Такашманова-Соколовска(1993) истражувала каква е структурата и диференцираноста на сликата за себе, потоа каква е структурата и диференцираноста на идеалната слика за себе и каков е односот помеѓу сликата за себе и идеалната слика за себе во смисол на нивно совпаѓање во периодот помеѓу 10-та и 18-та година. Примерокот го сочинувале 400 испитаници, по 80 на возраст од 10, 12, 14, 16 и 18 години, ученици од основни и средни училишта во Скопје. Користени биле отворените прашања „Кој сум јас?“ и „Каков би сакал да бидам?“, со очекувани 20 самоописни одговори за секое поединечно прашање и време од по 30 минути. Следниот ден по отворениот прашалник испитаниците се самоопишувале и на посебно подготвен прашалник за ова истражување, кој се состоел од 30 прашања во врска со : самоопис на изгледот и некои делови на телото, сличности и разлики помеѓу испитаниците и другите луѓе, изразеност и самооцена на некои психички карактеристики и способности, услови во кои се јавуваат некои емоционални состојби и различни облици на однесување, промени кои настануваат кај испитаниците во текот на животниот век и прашања во врска со идеалното јас. Резултатите покажале дека најзастапени аспекти во самоописите на возраст од 10-18 години се: физичкиот идентитет, психичките карактеристики, активностите, социјалните интеракции, материјалната состојба на испитаникот, името, полот, возраста, местото на живеење и училиштето, а на возраст од 16-18 години се јавувале и егзистенцијално-филозофски рефлексии. Во содржината на идеалната слика за себе како содржинска компонента се јавиле и размислувањата и желбите околу идната професија. Резултатите го потврдиле претпоставениот развоен тренд дека со возраста се менува структурата на самоописите од доминација на физички особини на пониските возрасти кон доминација на психичките особини на повисоките возрасти и тоа по 14-та, а особено по 16-та година. Во однос на диференцираноста самоописите и на двата инструмента биле доминантно глобални. Со возраста се зголемувало несовпаѓањето помеѓу постоечката и идеалната слика за себе. Во однос на користените инструменти истражувањето покажало дека предноста на методот „Кој сум јас?“ е во тоа што за кратко време може да се добијат многу корисни податоци за сликата за себе, но кога целта на истражувачот е подетална анализа на конкретни структурни елементи, особено во врска со диференцираноста на самоописите покорисни се структурираните прашалници.

Marsh (1989) во своето екстензивно истражување извршил анализа на 12 266 одговори од три самоописни прашалници зададени на испитаници од предадолесцентниот период, раната и средната адолесценција и доцната адолесценција и раната зрелост. Резултатите покажале дека пред раната адолесценција не постои поголема диференцираност во самоописните категории. Резултатите се значајни и во врска со развојниот тренд на себепочитувањето кое што во раната адолесценција започнало да опаѓа и континуирано опаѓало се до 14-15 години, потоа настанало урамнотежување, а по 16-та, особено по 17-та година почнало да се повишува.

Prawt , Herman и Hampton (1979) со лонгитудинален пристап ги испитувале промените во себепочитувањето во периодот на предадолесцентните години, па се до доцната адолесценција. Себепочитувањето било мерено со Coopersmith-овиот инвентар и повторено на истите испитаници по една година. Анализата на варијансата не покажала статистички значајни промени во себепочитувањето и авторите заклучиле дека себепочитувањето е помалку под влијание на развојот отколку што тоа се мисли и дека веројатно некои срединско-социјални фактори се базични детерминанти на нивото и стабилноста на себепочитувањето. Во истата студија, промената на училиштето (основно-средно) не се јавила како значаен фактор на себепочитувањето.

McCarty и Hoge (1982, според Kaplan,1986) лонгитудинално ја испитувале врската помеѓу возраста и себепочитувањето. Биле испитани 1970 испитаници од 13 јавни американски училишта, на возраст од 14 до 19 години. Испитаниците биле следени два пати месечно во текот на 7 месеци со Coopersmith-овиот инвентар. Резултатите покажале дека со возраста главно расте себепочитувањето.

Една од најпознатите лонгитудинални студии за развојот на селф-концептот секако претставува истражувањето на Dusek и Flaherty (1981), кои во текот на три години проследиле голем број на испитаници (околу 800, бидејќи повремено доаѓало до осипување на примерокот), пред се во врска со промените на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе. Испитаниците биле на возраст од 11-18 години. Во истражувањето биле користени специфични прашалници подготвени за целите на истражувањето. Од мноштвото резултати авторите извлекуваат заклучок дека во периодот од 11-18 години сликата за себе се развива на континуиран начин, нема „бури и стресови”, нема поголеми падови и покачувања и дека личноста излегува од преодниот период онаква каква што влегла.

Еве уште една лонгитудинална студија во која развојно се истражувала поврзаноста помеѓу интеракциите на адолесцентот со неговите родители и себепочитувањето. Allen, Hauser, Bell и O'Connor (1994) испитале адолесценти од 77 семејства со Coopersmith-овиот инвентар, а истовремено со специјално подготвен систем на кодирање биле анализирани и категоризира-

ни интеракциите помеѓу адолесцентите и нивните родители. Испитаниците биле испитувани два пати: еднаш на возраст од 14-14,6 и втор пат на возраст од 16-16,6 години. Резултатите јасно покажале дека постои линеарна поврзаност помеѓу квалитетот на односите родител-адолесцент и нивото на себепочитувањето. Родителите кои се застапувале и негувале поголема автономија и независност кај своите деца детерминирале повисоко себепочитување. Авторите сметаат дека интеракциите родител-адолесцент можат да се сметаат како важни предиктори на себепочитувањето. Поврзаноста била висока и околу 14-та година, но особено висока поврзаност се јавила кај адолесцентите во 16-та година.

Сликата за себе била проверувана развојно и во врска со училишниот успех. Мицковска (1993) ги испитувала учениците од петто, седмо одделение и прва година гимназија со Coopersmith-овиот инвентар и со Brookover-овата скала за мерење на сликата за себе. Резултатите главно покажале дека училишниот успех значајно корелира со општата и академската слика за себе (всушност мерено е себепочитувањето во врска со способностите и знаењата). Успехот повисоко корелира со академската отколку со општата слика за себе и корелациите се релативно воедначени на трите различни училишни возрасти.

Постојат многу други истражувања кои ја мереле поврзаноста помеѓу сликата за себе и училишниот успех, како и голем број истражувања кои ја проверувале поврзаноста на сликата за себе со семејниот контекст и врничките интеракции. За резултатите од некои од овие истражувања повторно во дискусијата на резултатите во трудов.

Истражувања во врска со поврзаноста на когнитивниот развој и сликата за себе

Генерално прифатена хипотеза во научната психологија во врска со развојот на сликата за себе и самосвеста воопшто е дека во голема мера развојот на различни аспекти на сликата за себе зависи од развојот на когнитивно-операционалните структури, односно дека формално-операционалното мислење е суштествено за постигнувањата на психо-социјален план во периодот на адолесценцијата и за зрело персонално функционирање воопшто. Многумина теоретичари и истражувачи на сликата за себе дури и повисокото себепочитување и себеприфатаност во адолесценцијата го поврзуваат со развојот на формалните операции и „софистицираното дедуктивно резонирање кое му овозможува на адолесцентот да ги тестира сите хипотези за себе си

токму во период кога може да биде екстремно интроспективен и самосвесен” (Demo et al., 1992, стр.117).

Теориите на Piaget и Erikson се најчесто споменувани и проверувани во врска со издвојувањето на каузалната улога на формално-логичкото мислење за развојот на личниот идентитет, автономното его и сликата за себе.

Истражувањата за поврзаноста на когнитивниот развој во адолесценцијата и развојот на сликата за себе се уште ги нема во голем број. Иако првите вакви истражувања се јавиле по 70-те години (според Leadbeater et al, 1981), поинтензивно овој однос почнал да се истражува по 80-те години (според Норре, 1983). Освен малиот број на истражувања околу прашањето за поврзаноста на формално-логичкото мислење и квалитативните и квантитативните промени во сликата за себе во текот на адолесценцијата, како провокација за поинтензивни истражувања околу ова прашање биле и се уште се контрадикторните резултати. Како се уште да недостасуваат доволен број емпириски докази кои појасно би го објасниле тој однос...

Leadbeater и Dionne (1981) го истражувале односот помеѓу формално-операционално ниво и разрешување на фазите во врска со личниот идентитет. Нивна појдовна основа биле теориите на Piaget и Erikson. Во истражувањето биле вклучени 92 машки испитаници на возраст од 17 до 20 години. Како мерни инструменти биле користени: Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, за проценување на нивото на формално-операционално мислење и Identity Status Interview на Marcia, за одредување на фазата во развојот на личниот идентитет. Инструментот кој бил користен за проценка на формалните операции е во висока корелација со логичката игра на Ward „Butch & Slim” (која се користи и во нашето истражување, а која првенствено ја мери пропозиционалната логика и хипотетско-дедуктивното заклучување). Инструментот содржи 100 ајтеми низ кои се проверува способноста за препознавање на претпоставките во врска со решавање на проблемот, како и способноста за интерпретација и евалуација на аргументите. Според инструментот за мерење на личниот идентитет испитаниците биле поделени во 4 групи: прва група- постигнат идентитет; втора група- адолесценти во мораториум; трета група- „готов” идентитет и четврта група- дифузија на идентитетот. Резултатите покажале дека сите адолесценти кои биле во фазата на оформен, постигнат идентитет и кои имале повисоко себепочитување и подобро морално резонирање, па дури и оние кои биле во фазата на мораториум покажале високи перформанси на инструментот за мерење на формално-логичкото мислење. Се јавиле статистички значајни разлики во врска со развојот на формалните операции помеѓу испитаниците од првите две групи и испитаниците од третата и четвртата група. Последниве покажувале висока анксиозност и почитување на авторитарни вредности, што, авторите на студијата сметале, им се рефлектирало не само во развојот на личниот идентитет, туку и во когнитивниот развој.

Noppe (1983) во своето истражување тргнува од хипотезата дека способноста за хипотетско мислење, појавата на апстрактните поими и зголемената рефлексивност директно предизвикуваат промени во селф-концепцијата. Значи, појдовна основа на авторот е когнитивно-развојната перспектива во објаснувањето на селф-концептот кај адолесцентите. Во истражувањето биле вклучени испитаници од три групи на календарски возрасти: 8 години- 32 испитаника, 12 години- 33 испитаника и 16 години- 33 испитаника. Како инструменти биле користени по две задачи од батериите на Piaget за испитување на конкретните и формалните операции (за испитаниците од првата група биле одбрани задачите за испитување конзервација на количина и тежина, а за другите две групи испитаници биле вклучени и задачата „нишало“ и „рамнотежа на вага“), а за одредување на сликата за себе бил користен отворениот прашалник „Кој сум јас?“ со предвидени 20 одговори и Coopersmith-овиот инвентар. Од истражувањето произлегле мноштво резултати : во врска со сликата за себе, одговорите од самоописите биле сврстани во 32 категории кои потоа авторката ги средува во 5 развојни нивои. При тоа се издвоиле како развојно прва категорија во самоописите физичките и надворешно-описните карактеристики, потоа конкретни референци на селфот, интерперсоналните референци, интроспективната суштина на селфот и апстрактниот селф како развојно највисоки категории. До 12-та година доминирале првите три нивои или категории, а по 12-та почнале само да се најавуваат последните две категории. Авторката заклучува дека интроспективниот и апстрактниот селф веројатно поинтензивно се развиваат по 16-та година. Во врска со себепочитувањето бил забележан видлив пад на 12 години, а на 16 години се забележала тенденција за раст на себепочитувањето. Од друга страна, било утврдено и дека сите испитаници кои во самоописите покажуваат подобро развиен интроспективен селф имаат и повисоко себепочитување. Резултатите во врска со примарниот проблем во истражувањето покажале дека не постои поврзаност на сликата за себе со когнитивно-развојното ниво. Заклучокот бил сосема јасен во однос на поврзаноста помеѓу себепочитувањето и когнитивниот развој (што и би можело да се очекува, бидејќи помеѓу емоционално-вредносните аспекти и когнитивниот развој се јавуваат многу објективни и субјективни медијатори). Во врска со структурните промени во самоописите и нивната поврзаност со промените во когнитивниот развој сепак можела да се забележи некаква тенденција на поврзаност, иако статистичката анализа тоа не го потврдила. Авторката размислува дека можеби врска би се појавила појасно на постарите возрасти, или пак во развојно-когнитивната перспектива за објаснување на сликата за себе и нејзиниот развој неопходно е да се вгради социјалната перспектива. За трите домена на епистемолошкиот развој: селфот, социјалниот свет и логичко-математичкиот предметен свет изгледа треба да се бараат нови теориски модели или барем реформулации кои би ја објасниле нивната суштинска интеракција и интеграција.

Пред да се премине на прикажување на друго истражување, кус коментар во врска со последниот заклучок во студијата на Noppe: би можело

да се каже дека во истражувањата, сето тоа (селфот, случувањата во социјалниот и истовремено во предметниот свет и нивното спознавање) тешко одеднаш може да се држи под контрола, та оттаму веројатно и се намалува очекуваната поврзаност помеѓу сликата за себе и когнитивниот развој. Во секој случај, размислувањето за ова претставува методолошки предизвик. Од друга страна, резултатите во студијата на Норре би можело да се објаснат и со фактот дека, во истражувањето, во врска со когнитивниот развој, се мерело пред се експерименталното резонирање.

Landau -Hurtig со поголем број соработници (Landau -Hurtig et al.,1985) проверувале дали логичкото мислење, сфатено во Piaget-ов смисол, но сепак сместено во контекстот на социјално-интерперсоналната когниција покажува повисока поврзаност со развојот на селф-системот и личниот идентитет, отколку што за тоа известуваат истражувачите кои директно ги применувале задачите на Inhelder и Piaget, или пак некои други инструменти кои директно на нив се потpirале. Проверуваната хипотеза гласела: логичкото мислење во социјално-интерперсоналната когниција е високо поврзано со развојот на егото, селф-системот и личниот идентитет. Биле испитани вкупно 139 испитаници, 67 машки и 72 женски, на возраст од 17-18 години. Испитаниците биле ученици од две средни училишта во Чикаго. Инструменти: Sentence Completion Test на Loevinger, за испитување на развојот на егото. Тестот се состои од недовршени реченици кои тесно се однесуваат на себе, на пример, „Јас сум... , Мој главен проблем е...” и слично. The Equilibrium-in-a Balance Test на Linn и Pulos(1983), хартија-молив модификација на задачите на Inhelder и Piaget, зададен за да се добие мерка на пропорционалното и комбинаторното мислење кај адолесцентот. The Quick Test of Verbal Inteligence за мерење на вербалната интелигенција. Конечно, The Interpersonal Awareness Scale на Selman(1974), инструмент што го мери социјално-интерперсоналното резонирање како когнитивна област. Се состои од низа социјални дилеми и според него би можело да се издвојат 4 различни нивоа во социјално-логичкото резонирање: без социјална свест, неиздиференцирана социјална свест, ограничена и социјална свест како комплексен селф-систем. Последното ниво настанува како резултат на висок степен на когнитивна диференцијација и многустрана социјална перцепција. Резултатите ја потврдиле хипотезата и се заклучило дека постои каузална поврзаност помеѓу его-функционирањето, интерперсоналната свест и физичко-математичкото резонирање. Помеѓу сите нив посредува вербалната интелигенција, а селф-системот настанува најмногу како резултат на влијанијата на физичко-математичкото резонирање врз социјалната когниција и обратно. Од друга страна селф-системот и влијае на нивниот однос.

Wagner (1987) го истражувал односот помеѓу формалните операции и личниот идентитет. Во истражувањето учествувале вкупно 120 испитаници, поделени во три групи според возраста: прва група на возраст од 10-12 години, потоа на возраст од 13-15 години и трета група испитаници на возраст

од 16-18 години. На секоја возраст имало по 20 машки и 20 женски. Користени инструменти: две задачи од задачите на Inhelder и Piaget, и тоа комбинаторика со течности и рамнотежа на вага. Развојот на личниот идентитет бил мерен со прилагоден протокол на интервју на Marcia. Во рамките на интервјето имало прашања кои се однесувале на себепочитувањето и ориентацијата кон иднината. Резултатите покажале дека постои поврзаност помеѓу формалните операции и личниот идентитет, особено поврзаност со постигнувањата на испитаниците на задачата во која посебно се мерела способноста за комбинаторика. Поврзаноста за прв пат се јавила на возраст од 13-15 години и авторот смета дека и во развојот на формалните операции и во развојот на идентитетот оваа календарска возраст може да се смета како некаков преоден период. Испитаниците со повисок развој на идентитетот и подобро постигнување во врска со когнитивниот развој покажале и повисоко себепочитување и оптимизам во врска со иднината.

Во дискусијата на резултатите ќе се презентираат уште неколку современи занимливи истражувања во врска со примарниот проблем истражуван во овој труд - токму поврзаноста помеѓу формално-логичкото мислење на адолесцентите и развојните промени на сликата за себе.

Истражувачки хипотези

Со оглед на комплексноста на истражувачкиот проблем веќе беше кажано дека најнапред мора да се проверат некои прашања во врска со специфичните карактеристики на когнитивниот развој на адолесцентите, како и со развојните промени на некои аспекти и димензии на сликата за себе во адолесценцијата. Во тој смисол, дефинирани се истражувачки хипотези од три групи прашања врзани за феномените што ги опфаќа примарниот проблем: **А- хипотези, Б-хипотези и В-хипотези.**

Хипотезите од првите две групи се однесуваат на прашањата во врска со нужниот предуслов кој произлегува од истражувачкиот проблем, а хипотезите од третата група се однесуваат директно на примарниот проблем на истражувањето, односно треба да помогнат во објаснување на односот помеѓу развојните промени во когнитивното функционирање и развојните промени на сликата за себе во периодот на адолесценцијата.

А-хипотези:

А.1.- Постои поврзаност помеѓу возраста на адолесцентите и когнитивниот развој:

А.1.а.- Со возраста се развиваат способностите (интелигенцијата).

А.1.б.- Со возраста се развива формално-логичкото мислење.

Во врска со последната претпоставка (А.1.б.) анализата треба да одговори на прашањето кога точно во текот на развојот на адолесцентите доаѓа до премин од стадиумот на конкретни операции во стадиумот на формални операции. Но, посебно ќе бидат проследени и специфичните аспекти на формално-логичкото мислење издвоени во ова истражување: експериментално мислење, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење. Во тој смисол постои верување дека:

А.1.б1.- Експерименталното мислење се јавува најрано во развојот на формално-логичкото мислење, уште на почетокот на раната адолесценција, најдоцна до 13-та година.

А.1.б2.- Формално-појмовното мислење се јавува кон крајот на раната адолесценција, околу 14-та - 15-та година.

А.1.б3.- Хипотетско-дедуктивното (пропозиционално) мислење се јавува најдоцна во развојот на формално-логичкото мислење, некаде кон крајот на средната адолесценција, околу 19-та година.

Во врска со првиот предуслов (емпириски да се истражат специфичните карактеристики на когнитивниот развој во адолесценцијата), освен прашањето за поврзаноста помеѓу календарската возраст на адолесцентите и развојниот ритам на формално-логичкото мислење, ќе бидат проверени уште две претпоставки: за поврзаноста помеѓу когнитивниот развој и интелектуалното функционирање одредено психометриски, со тест на интелигенција, како и поврзаноста помеѓу когнитивниот развој на адолесцентите и училишниот успех. Во овој смисол поставени се следниве хипотези:

А.2.- Постои поврзаност помеѓу нивото на когнитивно (интелектуално) функционирање одредено психометриски и нивото на когнитивниот развој (од аспект на формално-логичкото мислење) одредено со нетестовни методи: со зголемување на интелектуалното ниво на испитаниците расте и нивото на формално-логичко мислење. Ова се проверува и во однос на трите специфични аспекти на формално - логичкото мислење издвоени во ова истражување: експериментално мислење, формално - појмовно и хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење.

А.3.- Постои поврзаност помеѓу когнитивниот развој на адолесцентите и училишниот успех:

А.3.а.- Испитаниците кои покажуваат повисоко ниво на интелектуални способности покажуваат и повисок училишен успех.

А.3.6.- Испитаниците кои покажуваат повисоко ниво на формално-логичко мислење покажуваат и повисок училишен успех. Ова се проверува и во однос на трите специфични аспекти на формално-логичкото мислење издвоени во ова истражување: експериментално мислење, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење.

Б-хипотези:

W

Б.1.- Постои поврзаност помеѓу возраста на адолесцентите и сликата за себе, односно со возраста настануваат специфични, пред се, развојно-квалитативни и квантитативни промени во сликата за себе:

Б.1.а.- Со возраста на адолесцентите доаѓа до промени во структурата (содржината) на сликата за себе: менување на претежно физичката концепција за себе кон апстрактно-психолошка концепција за себе.

Б.1.б.- Со возраста на адолесцентите доаѓа до промени во структурата (содржината) на идеалната слика за себе: менување на претежно физичката концепција за себе кон апстрактно-психолошка концепција за себе.

Б.1.в.- Со возраста на адолесцентите се менува диференцираноста на сликата за себе: од претежно глобални кон претежно диференцирани самоописи.

Б.1.г.- Со возраста на адолесцентите се менува диференцираноста на идеалната слика за себе: од претежно глобални кон претежно диференцирани самоописи.

Б.1.д.- Со возраста на адолесцентите доаѓа до промени во емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе:

Б.1.д1.- Со возраста на адолесцентите се менува нивото на себепочитувањето: во раната адолесценција (околу 12-13-та година) опаѓа нивото на себепочитувањето (општиот однос кон себе, себепочитувањето во врска со родителите, себепочитувањето во врска со врсниците и себепочитувањето во врска со себе си како ученик), а потоа повторно расте.

Б.1.д2.- Со возраста на адолесцентите се менува нивото на себеприфаќањето: во раната адолесценција (околу 12-13-та година) опаѓа нивото на себеприфаќањето, а потоа повторно расте.

Во врска со вториот предуслов (емпириски да се истражат специфичните карактеристики на развојот на сликата за себе во адолесценцијата), освен прашањето за поврзаноста помеѓу календарската возраст на адолесцентите и развојните промени во сликата за себе, ќе биде проверена и претпоставката за поврзаноста помеѓу училишниот успех и сликата за себе.

Б.2.- Постои поврзаност помеѓу училишниот успех на адолесцентите и нивната слика за себе:

Б.2.а.- Постои поврзаност помеѓу училишниот успех на адолесцентите и промените во структурата (содржината) на сликата за себе: ако е повисок училишниот успех во содржината на самоописите ќе се јавуваат повеќе апстрактно-психолошки идеи за себе.

Б.2.б.- Постои поврзаност помеѓу училишниот успех на адолесцентите и промените во структурата (содржината) на идеалната слика за себе: ако е повисок училишниот успех во содржината на самоописите ќе се јавуваат повеќе апстрактно-психолошки идеи за себе.

Б.2.в.- Постои поврзаност помеѓу училишниот успех на адолесцентите и диференцираноста на сликата за себе: ако е повисок училишниот успех самоописите ќе бидат претежно диференцирани.

Б.2.г.- Постои поврзаност помеѓу училишниот успех на адолесцентите и диференцираноста на идеалната слика за себе: ако е повисок училишниот успех самоописите ќе бидат претежно диференцирани.

Б.2.д.- Постои поврзаност помеѓу училишниот успех и емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе:

Б.2.д1.- Постои поврзаност помеѓу училишниот успех и нивото на себепочитување(општиот однос кон себе, себепочитувањето во врска со родителите, себепочитувањето во врска со врсниците и себепочитувањето во врска со себе си како ученик): ако е повисок училишниот успех себепочитувањето ќе биде повисоко, особено во врска со себе си како ученик.

Б.2.д2.- Постои поврзаност помеѓу училишниот успех и нивото на себеприфактањето: ако е повисок училишниот успех себеприфактањето ќе биде повисоко.

В-хипотези:

Од примарниот проблем на истражувањето произлегуваат следните хипотези:

В.1.- Постои поврзаност помеѓу развојно-когнитивните промени кај адолесцентите и развојните промени во сликата за себе:

В.1.а.- Постои поврзаност помеѓу способностите (интелигенцијата) и сликата за себе:

В.1.а1.- Постои поврзаност помеѓу способностите (интелигенцијата) и промените во структурата (содржината) на сликата за себе: кога интелектуалните способности се повисоки и концепцијата за себе е повеќе апстрактно-психолошка.

В.1.а2.- Постои поврзаност помеѓу способностите (интелигенцијата) и промените во структурата (содржината) на идеалната слика за себе: кога интелектуалните способности се повисоки и концепцијата за себе е повеќе апстрактно-психолошка.

В.1.а3.- Постои поврзаност помеѓу способностите (интелигенцијата) и диференцираноста на сликата за себе: кога се интелектуалните способности повисоки и самоописите се претежно диференцирани.

В.1.а4.- Постои поврзаност помеѓу способностите (интелигенцијата) и диференцираноста на идеалната слика за себе: кога се интелектуалните способности повисоки и самоописите се претежно диференцирани.

В.1.а5.- Постои поврзаност помеѓу способностите (интелигенцијата) и себепочитувањето (општиот однос кон себе, себепочитувањето во врска со родителите, себепочитувањето во врска со врсниците и себепочитувањето во врска со себе си како ученик): кога интелектуалните способности се повисоки и себепочитувањето е повисоко, особено себепочитувањето во врска со себе си како ученик.

В.1.а6.- Постои поврзаност помеѓу способностите (интелигенцијата) и себеприфаќањето: кога интелектуалните способности се повисоки и себеприфаќањето е повисоко.

В.1.б.- Постои поврзаност помеѓу новите облици на мислење кај адолесцентите, поточно помеѓу формално-логичкото мислење и сликата за себе. Поврзаноста се испитува и во врска со поединечните аспекти на формално-логичкото мислење: експериментално мислење, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење:

В.1.б1.- Постои поврзаност помеѓу формално-логичкото мислење и промените во структурата (содржината) на сликата за себе: кај испитаниците со повисоко развиени формални операции во структурата на сликата за себе во поголема мера се јавува „рефлексивното јас”.

В.1.б2.- Постои поврзаност помеѓу формално-логичкото мислење и промените во структурата (содржината) на идеалната слика за себе: кај испитаниците со повисоко развиени формални операции во структурата на идеалната слика за себе во поголема мера се јавува „рефлексивното јас”.

В.1.б3.- Постои поврзаност помеѓу формално-логичкото мислење и диференцираноста на сликата за себе: кај испитаниците со повисоко развиени формални операции самоописите се претежно диференцирани.

В.1.64.- Постои поврзаност помеѓу формално-логичкото мислење и диференцираноста на идеалната слика за себе: кај испитаниците со повисоко развиени формални операции самоописите се претежно диференцирани.

В.1.65.- Постои поврзаност помеѓу формално-логичкото мислење и себепочитувањето (општиот однос кон себе, себепочитувањето во врска со родителите, себепочитувањето во врска со врсниците и себепочитувањето во врска со себе си како ученик): кај испитаниците со повисоко развиени формални операции себепочитувањето е повисоко.

В.1.66.- Постои поврзаност помеѓу формално-логичкото мислење и себеприфакането: кај испитаниците со повисоко развиени формални операции себеприфакането е повисоко.

МЕТОД

Испитаници

Во истражувањето се опфатени вкупно 320 испитаници на возраст од 11 до 21 година. Користен е трансверзален пристап. При изборот на испитаниците според возраста, од 11-та до 15-та година земени се испитаници од секоја календарска возраст последователно, како што може да се види во табела 1, за да може сосема точно да се воочи почетокот на формално-логичкото мислење, односно преминот од конкретни во формални операции. По 15-та година испитаниците се земени на две години разлика во календарската возраст. При изборот на испитаниците толерирани се отстапувања од плус/минус 3 месеци од конкретните календарски возрасти одбрани во примерокот.

Во однос на полот, во примерокот учествуваат подеднаков број машки и женски испитаници, поточно во секоја група според календарската возраст, која брои по 40 испитаници, 20 се машки и 20 се женски.

Табела 1. Приказ на примерокот

календарска возраст	број на испитаници		
	по пол		вкупно
	М.	Ж.	
11 год	20	20	40
12 год.	20	20	40
13 год.	20	20	40
14 год.	20	20	40
15 год.	20	20	40
17 год.	20	20	40
19 год.	20	20	40
21 год.	20	20	40
вкупно	160	160	320

Испитаниците на возраст од 11 до 14 години се ученици од основни училишта во Скопје, испитаниците на возраст од 15 до 17 години се ученици од општите гимназии во Скопје, а испитаниците од 19 до 21 година се студенти од 5 различни факултети на Универзитетот „Свети Кирил и Методиј“ во Скопје. Всушност, во последните две групи на испитаници според календарската возраст (19 и 21 г.) составот на испитаници е таков што во секоја група има по 5 подгрупи со по 8 испитаници во секоја подгрупа (4 машки и 4 женски). Подгрупите се состојат од студенти од: Медицински факултет, Електро-

машински факултет, Правен факултет, Филолошки факултет и Филозофски факултет. Од Правниот факултет учествуваа студентите по новинарство, а од Филозофскиот факултет студенти од Институтите за психологија, педагогија и филозофија. Петте факултети се избрани под претпоставка дека ги одразуваат разликите помеѓу студентите со различни професионални интереси, точно на овој начин во истражувањето се контролира професионалната специјализација на испитаниците. Токму затоа средношколците се ученици од општо-образовни гимназии.

Во истражувањето е контролирано и потеклото на испитаниците, во смисол да потекнуваат од урбана средина, при што и испитаниците и нивните родители да се родени и да живеат во Скопје или во поголемите градови во Македонија. Во нацртот на истражувањето беше планирано строго да се води грижа испитаниците и нивните родители да бидат родени и да живеат во Скопје. Но, при конституирање на примерокот се наиде на големи тешкотии во задоволување на овој критериум, и тоа во врска со потеклото на двата родитела, особено кај повозрасните средношколци и студентите. Ублажувањата на критериумот во врска со контролата на варијаблата „урбана средина“ придонесоа во примерокот некои родители на испитаниците, како и некои испитаници-студенти да потекнуваат и од следните градови во Македонија: Битола, Струмица, Велес, Куманово, Штип и Охрид, иако најголемиот број испитаници во примерокот и нивните родители потекнуваат од Скопје.

При изборот на испитаници во однос на учениците од основните училишта и гимназиите користен е пригоден примерок. Потоа училишните психолози и педагози најнапред подготвија списоци на ученици кои во рамките на нивните училишта ги задоволуваат критериумите на примерокот во истражувањето. Секако дека при тоа е почитувана желбата на учениците да се учествува во едно научно-психолошко истражување. Според тие списоци примерокот понатаму е систематски формиран, со случаен избор на испитаниците.

Слична постапка се одвиваше и во врска со изборот на испитаниците-студенти, при што списоците ги подготвија самиот истражувач и некои асистенти кои работат на соодветните факултети. Поголема тешкотија во врска со изборот на испитаници дури и во прелиминарните списоци беше како да се мотивираат студентите за учество во истражувањето, бидејќи постапката околу психолошките мерења неопходно изискуваше поголем дел од нивното слободно време. За среќа, повеќето испитаници беа љубопитни, а на некои им претставуваше чест да бидат дел од научно истражување.

Не само заради потрошеното време, туку и заради суптилноста што со себе ја носи индивидуалната работа со испитаниците (особено заради возраста на студентите) кога беше следен когнитивниот развој, како и заради неопходната релативна искреност на испитаниците при самоописите во врска со мерењата на сликата за себе (самоописите мораа да бидат потпишани за да се

споредат со податоците од другите мерења), мотивирањето на испитаниците беше тешка, но многу важна и неопходна задача.

Мерни инструменти

Приказ на инструментите за следење на когнитивниот развој

- Тест на резонирање на ликови (TRL)

Тестот на резонирање на ликови во истражувањето е користен за да може психометриски, брзо и едноставно, да се добие мерка за општите интелектуални способности на испитаниците.

Конструиран е од Deniels, 1949 година, а повеќе пати е преиздаван (1962, 1966, 1977 год.) На просторот на бившите југословенски републики за прв пат е објавен во 1971 година.

TRL претставува невербален тест за мерење на општа интелигенција. Теориската основа на тестот е Spearman-овата теорија за G-факторот и S-факторот. Факторските анализи покажале дека тестот го мери исклучиво G-факторот и во мала мера визуелно-спацијалниот фактор. Неговата заситеност со G-факторот изнесува повеќе од 0,80.

За сигурноста на податоците од овој тест добиени се прилично високи показатели кои ја потврдуваат стабилноста на резултатите постигнати со него: $r = 0,96$ според методот на делење на тестот на две половини, $r = 0,97$ според методот тест-ретест во временски период од две недели и $r = 0,89$ според методот тест-ретест во период од една година.

По својата структура и начин на решавање мошне е сличен на Raven-овите прогресивни матрици. При проверка на валидноста на тестот TRL утврдена е и висока корелативна поврзаност ($r = 0,93$) со Raven-овиот тест.

Тестот содржи вкупно 45 невербални задачи и 6 примери. За реализирање на задачите дозволени се 30 минути и 10 минути за давање на упатства за решавање на тестот. При решавањето на тестот до израз доаѓа

способноста на испитаниците да ги увидат односите помеѓу понудените елементи во задачите. Оценувањето на задачите е објективизирано со посебно подготвен клуч за таа намена. Нормите од прирачникот на тестот се однесуваат на возрастите поголеми од десет години.

Во истражувањето нормите од тестот не се директно користени, туку пресметани се норми во рамките на постигнувањата на тестот на испитаниците од примерокот (табела 8, во прилогот). Според пресметаните норми испитаниците се поделени во три групи: испитаници кои покажале подпросечни интелектуални способности, испитаници кои покажале просечни интелектуални способности и испитаници кои покажале надпросечни интелектуални способности. Овие три категории во однос на интелигенцијата понатаму се користени за други статистички проверки, во врска со прашањата за поврзаноста на интелигенцијата со когнитивниот развој од аспект на формално-логичко мислење, за поврзаноста на интелигенцијата со училишниот успех, и за проверка на прашањата околу поврзаноста на интелигенцијата со специфичностите на сликата за себе.

- *Задачи за следење на развојот на формално-логичкото мислење*

Индивидуално, користејќи го Piaget-овиот клинички метод, на секој испитаник му е задаван нестандардизиран сет од седум задачи кои произлегуваат од водечките когнитивни теории: „Осцилирање на нишалото” (The Oscillation of a Pendulum), „Обоени и безбојни хемиски тела (суйсијанци)” (Colored and Colorless Chemical Bodies) - задачите се избрани од групата оригинални задачи со кои Inhelder и Piaget го испитувале развојот на формално-логичкото мислење (Inhelder et al., 1958). Понатаму, задачите: „Сличности” (Similarities), „Формално-операционално мислење” (Formal Operational Thinking) и Ward-овата логичка игра „Дебелиот и Слаботиот” (Butch and Slim) - задачи кои припаѓаат на новата Британска скала за мерење интелигенција (British Abilities Scale, 1982), кои во скалата се посебно издвоени како развојни задачи и кои во својата основа ги имаат теориите на Piaget и Bruner за когнитивниот развој. Последните две задачи во сетот се: „Методот на двојна стимулација или познати повеќе како методот на Выготскиј за експериментално испитување на развојот на поимите” и задачата „Болно и здраво расиение” (The Plant Problem)-задача која директно потекнува од идејата на Piaget за пропозиционалните операции и со која Hollos и Richards (Hollos et al., 1993) го испитувале развојот на формалните операции кај нигериските адолесценти.

Задачите „*Осцилирање на нишалото*” и „*Обоени и безбојни хемиски ѓела*” не изискуваат неопходно лабораториски услови за изведување на експериментите во задачите, како другите задачи на Inhelder и Piaget за испитување на формално-логичкото мислење. . Токму затоа овие задачи веројатно и претставуваат едни од најпопуларните задачи за испитување на преминот од конкретни во формални операции, често користени во многу истражувања, особено задачата „*Осцилирање на нишалото*”, што беше една од основните причини да бидат избрани и за ова истражување.

Во задачата „*Осцилирање на нишалото*” користен е следниот експериментален материјал: стожер со столб висок 60 cm., пет јажиња со различни должини (10, 20, 30, 40 и 50 cm) и пет тега со различна тежина (20, 50, 100, 200 и 500 gr.). Значи, експериментот вклучува повеќе варијабли, кои врз основа на набљудување на осцилирање на нишалото можат да изгледаат како причини за различната зачестеност на осцилирањето: должината на јажето, тежината на тегот, височината на точката од која тегот се пушта да осцилира (амплитудата на осцилирање) и силата со која нишалото се придвижува. Задача на испитаникот е да го издвои релевантниот фактор за зачестеност на осцилациите, поточно да објасни од што ќе зависи брзината на осцилирање на нишалото.* Испитаникот може да испробува неограничен број пати, да прави различни комбинации при што временски не е ограничен. Се поттикнува слободно да зборува на глас што мисли и што прави. Од време на време се поттикнува со прашањата: „Зошто токму овој тег (или јаже) го одбираш?... Слободно испробај се што мислиш дека ти е неопходно” и слично. При тоа се бележи секој обид на испитаникот, сите комбинации што ги прави, сите одговори и гласни размислувања, објаснувањето и воопшто стратегијата со која испитаникот го решава или се обидува да го реши проблемот.

Задачата „*Обоени и безбојни хемиски ѓела*” подразбира користење на пет стаклени прозирни садови и пет безбојни и без мирис течности: разблагена сулфурна киселина, вода, дестилирана вода, тиосулфат и потазиум јодит. Потазиум јодитот се става во помал сад. Пред испитаникот потоа се презентираат други две чаши, во кои истражувачот претходно ставил различни комбинации на течности. Испитаникот не знае кои течности се комбинирани во чашите. Пред испитаникот и во двете чаши се додава една-две капки од потазиум јодитот. Течноста во едната чаша која содржи две соодветно комбинирани течности со додавање на капките ќе се обои жолто, а течноста во другата чаша ќе остане безбојна. Тоа останува како модел пред испитаникот, а нему му се даваат нови две чисти чаши во кои со мешање и комбинирање на течностите би можел да дојде до комбинацијата која дава жолта боја. Исто така како и во претходната задача се бележат сите обиди на

* Заради јавноста на овој научен извештај, релевантните критериуми за решавање не само на оваа, туку и на другите задачи во сетот, нема да бидат експлицитно објаснети.

испитаникот, комбинациите на течности што ги прави (испитаникот не ги знае имињата на течностите, но садовите се означени со бројки - 1, 2, 3, 4 и 5). Ако испитаникот дојде до точното решение, се бара уште еднаш да го повтори (за да се избегне факторот случајност) и се бара да го експлицира правилото, поточно да објасни што држел под контрола, што варираше и која е единствената комбинација на течности која дава жолта боја.

При оценување на постигнувањата на испитаниците на двете задачи строго се почитувани правилата за оценување дадени во оригиналната верзија на задачите според Inhelder и Piaget (1958). При тоа постигнувањата на испитаниците се оценувани на три можни развојни нивоа: конкретни операции, преоден период и формални операции.

Мислењето на испитаникот се оценува дека е на ниво на конкретни операции ако во текот на решавањето на задачите се појавуваат серии на комбинации, па дури и споредување на сериите, но без да се издвојат варијаблите во експериментите. Сето тоа доведува до решавање на проблемската ситуација повеќе по пат на обиди и грешки, испитаникот не може систематски да држи под контрола одредени варијабли, а други плански и систематски да ги варира, туку најчесто се случува истовремено да се варираат неколку услови. Во текот на решавањето на задачите не постои однапред смислена (хипотетска) стратегија која доследно се следи и проверува. При заклучувањето испитаникот во голема мера се потпира на впечатоците на перцепцијата и најчесто не е во состојба да извлече заклучок или пак погрешно заклучува, бидејќи со оглед на недоволната конзистентност и систематичност при обидите да ја реши задачата, честопати останува збунет или со контрадикторни впечатоци. Мислењето на испитаникот се оценува дека е на ниво на преоден период од конкретни конформални операции кога испитаникот со помош ќе дојде до точното решение на задачата, но се уште не може спонтано и самостојно да ги издвои варијаблите. Испитаникот е во состојба да го издвои релевантниот фактор во ситуација кога му се даваат комбинации во кои само релевантниот фактор варира, а другите се држат константни, но не знае самостојно да ги изведе тие комбинации на систематски начин и во објаснувањето не може јасно да ги издвои аргументите. Мислењето на испитаникот се оценува дека е на ниво на формални операции ако испитаникот покаже дека го разбира проблемот, покажува јасно смислена стратегија при решавањето на проблемот, истата ја менува или корегира самостојно, спонтано ги издвојува факторите во задачата, поставува хипотези во врска со нив, ги исклучува неоперантните врски и спонтано креира ситуации во кои варира само по еден фактор, а другите ги држи константни. Објаснувањето на задачите е јасно и аргументирано, со свест за следот на сопствените постапки (обиди) во текот на решавањето на проблемската задача.

Задачата „Експериментално истражување на развојот на поимите според методот на Виготскиј“ претставува постапка со помош на која може

да се испитуваат многу проблеми во врска со формирањето на поимите кај децата и адолесцентите. Материјалот се состои од 22 мали фигури кои се разликуваат по боја (жолта, бела, црвена, зелена и црна), по форма (кружни, полукружни, квадратни, триаглести, трапезоидни и шестоаголни), по величина (помали и поголеми), по височина (високи, односно подебели, и ниски, односно потенки фигури). На секоја фигура напишано е од едната страна нејзиното име (мур, сев, фик и лаг). Фигурите несредено се распоредуваат пред испитаникот, така што натписите со нивните имиња не се гледаат, односно се на долната страна на фигурите. На испитаникот му се кажува дека тука има четири групи (класи) на фигури и дека сите фигури кои спаѓаат во иста група имаат на долната страна напишано исто име. Потоа му се објаснува дека негова задача е да се обиде да ги класифицира фигурите кои спаѓаат во иста група и тоа без да го гледа претходно нивното име (бидејќи во истражувањето се работи за адолесценти користена е форма на работа без откривање на фигурите). Значи, за да може правилно да ги разврстува (класифицира) фигурите испитаникот мора да ги открие релевантните заеднички обележја на фигурите кои сочинуваат иста група. Решавањето на задачата не е временски ограничено, како и бројот на обидите низ кои испитаникот се труди да ја реши задачата. По секое разврстување, поточно по секој обид се бара испитаникот да го експлицира правилото на групирање. Откривањето на имињата на фигурите се дозволува дури откако испитаникот точно ќе го изврши класифицирањето, ќе го објасни критериумот на групирањето, ќе ја објасни можноста за екстензија на класите и откако повторно ќе се измешаат фигурите и ќе се повтори успешното класифицирање.

При бележењето на одговорите на испитаникот се опишуваат сите активности кои испитаникот ги изведува и се она што го кажува при тоа, што овозможува јасно да се види по кое обележје или обележја испитаникот ги групира фигурите од обид во обид. Во протоколот јасно се назначува дали во текот на групирањето испитаникот ги согледал правилата (критериумите) или до крај случајно ги ставал фигурите во соодветна група. При повтореното разврстување се забележува дали испитаникот веднаш пристапува кон формирање на правилни групи или повторно работи по пат на обиди и грешки. Во протоколот се наведува дали испитаникот е во состојба со зборови да ги објасни правилата на групирање и дали е во состојба да искаже какви би требало да бидат предметите (фигурите) за да би можеле да припаѓаат на одредена група.

Оценувањето на постигнувањата на испитаниците е извршено според развојните фази во процесот на формирање на поимите на кои укажува Виготскиј (види стр. 25-28 во теоретските основи на трудов). Потоа, мислењето на испитаниците повторно е оценето во однос на три можни развојни нивоа: конкретни операции, преоден период и формални операции.

Ако испитаникот при решавањето на задачата „Метод на Виготскиј“ покажал доминантен облик на групирање од типот на асоцијативен, колекци-

ја комплекс, дифузен или синцирест комплекс, тогаш е оценето дека неговото мислење е на ниво на конкретни операции. Ако испитаникот покажал групирање од типот на псевдопоими или т.н. невербализиран поим (кога испитаникот не може да го експлицира правилото на групирање, а сепак по другите критериуми на Виготскиј групирањето не претставува псевдопоим), тогаш е оценето дека неговото мислење е на ниво на преоден период. Конечно, ако испитаникот покажал групирање од типот на вистински поими, тогаш е оценето дека неговото мислење е на ниво на формални операции.

Задачата „Сличности“ се заснива на сфаќање на тростепени хиерархиски односи меѓу поимите: надкласа, класа, подкласа. Задачата овозможува да се провери дали испитаникот умее да ги експлицира правилата на групирање и дали е во можност да направи екстензија на класата. Особено јасно може да се види дали кај испитаникот постои способност за хиерархија на поимите по општост.

Задачата „Сличности“ обезбедува мерка на способностите на испитаникот за вербално-појмовно расудување и во голема мера потсетува на начинот на испитување кој го користеле Bruner со своите соработници и Peel за испитување на развојот на појмовното мислење.

Задачата се состои од 21ајтем, односно од 21 низа од три збора. Испитувачот вели: „Ќе ти кажам имиња на три нешта и потоа сакам ти да ми кажеш уште некое друго кое што може да оди заедно со нив во низата. Слушај внимателно: портокал, цреша, банана... Што друго би можело да ја продолжи низата, кој друг збор“ (поим, во секоја низа во функција на подкласа) „или зборови може да стојат заедно со овие што јас ти ги кажав?“ Ако испитаникот одговори точно, потоа се бара да објасни зошто тие стојат во иста низа (класа) и при објаснувањето се очекува да го каже името на поимот кој за случајот претставува надкласа, поточно стои како суперординирана категорија во однос на презентираниите поими во низата. Во примерите на задачата, без разлика дали испитаникот ќе го каже точниот одговор или не, испитувачот констатира кој би бил најдобриот одговор. Така, во претходниот пример испитувачот би рекол дека најдобар одговор е ако се каже дека тие може да стојат заедно во една низа бидејќи се овошја.

По примерите (најмногу три) се преминува на низите во задачата кои се задаваат последователно, според предвиден редослед, кој означува раст по тежина на задачата, поточно најнапред во низите поимите се исклучиво конкретни, а потоа се повеќе стануваат апстрактни. Со испитувањето се прекинува по 4 последователно неуспешни одговори на испитаникот.

За секоја точно решена и објаснета низа се добива по еден поен. За точен одговор се смета ако испитаникот може да ја продолжи низата барем со еден нов член и да може да даде одговор околу адекватното именување на класата. Во рамките на самата задача дадена е листа на прифатливи и

неприфатливи одговори за секоја низа во задачата, со што се објективизира оценувањето на постигнувањето на испитаниците. Потоа, врз основа на вкупниот број постигнати поени на задачата, изведена е оценка за развојното ниво на мислењето на испитаникот и тоа повторно во однос на три можни нивоа: конкретни операции, преоден период и формални операции.

Ако испитаникот решил точно само 24% од низите во задачата неговото мислење е оценето дека е на ниво на конкретно-операционално мислење. Ако испитаникот решил точно помеѓу 25-74% од низите во задачата, оценето е дека неговото мислење е на ниво на преоден период, и ако испитаникот точно решил 75% и повеќе од низите во задачата оценето е дека неговото мислење е на ниво на формални операции (формално-појмовно мислење).

Задачата „Формално-операционално мислење“ во новата Британска скала за мерење интелигенција, како што пишува во прирачникот на скалата, е формулирана за да го следи преминот од конкретно во формално-операционално мислење. Задачата е заснована на пропозиционална логика и тоа директно според теоријата на Piaget за развојот на мислењето во периодот на адолесценцијата. Материјалот во задачата се состои од комплет на картички (слики) на кои се прикажани момче и девојче чии што коси по боја се црвени или жолти. Иако облеката на момчето и девојчето е впечатлива и различна на сите картички, во задачата релевантната (критичната) карактеристика според која е и направена играта е всушност бојата на косите. Оваа варијабла може да биде интерпретирана преку Piaget-овата комбинаторика:

- момче со жолта коса, девојче со жолта коса - $p \cdot q$ - (A картички);
- момче со жолта коса, девојче со црвена коса - $p \cdot q'$ - (B картички);
- момче со црвена коса, девојче со жолта коса - $p' \cdot q$ - (C картички);
- момче со црвена коса, девојче со црвена коса - $p' \cdot q'$ - (D картички).

Картичките во текот на задачата се задаваат во комбинации кои обезбедуваат 15 од 16-те можни бинарни пропозиции на p и q . Овие пропозиции всушност ги репрезентираат логичките врски кои се користат при бивалентната пропозиционална логика: импликација, коњункција, дисјункција и еквиваленција.

Основната процедура во задачата вклучува 3 или 4 картички кои му се покажуваат на испитаникот. Картичките можат да покажуваат момчиња и девојчиња во некоја од класите или комбинациите на четирите класи. На пример, картичките можат да покажуваат комбинација од две $p \cdot q$ картички и две $p' \cdot q'$ картички. Потоа испитаникот се прашува да опише како, по кое правило момчињата со одредена боја на коса (жолта или црвена) ги бираат девојчињата. Всушност, се бара испитаникот да заклучи за општото правило околу вкусот на момчињата што произлегува од комбинацијата на

картичките. Испитаникот се насочува да заклучува само од оние картички што ги гледа во моментот и да не ги зема предвид при заклучувањето картичките што ги видел во претходните комбинации.

Задачата се состои од 2 примера и 9 ајтеми во кои картичките се задаваат по специфичен редослед. После секој ајтем картичките се враќаат во купот од картички и се вадат нови. Во задачата дадена е листа на можни одговори кои соодветствуваат на ниво на конкретни операции или на ниво на формални операции и тоа за секој ајтем, со што се објективизира оценувањето на постигнувањата на испитаниците.

И во врска со постигнувањата на испитаниците на оваа задача мислењето е оценувано повторно преку три развојни нивоа: конкретни операции, преоден период и формални операции. Ако одговорите на испитаникот според клучот на задачата на сите 9 ајтеми соодветствувале на нивото на конкретни операции, тогаш мислењето на испитаникот е оценето дека е на ниво на конкретни операции. Ако макар само еден одговор на испитаникот помеѓу мноштво одговори оценети на конкретно ниво бил на ниво на формални операции, или обратно, ако макар само еден одговор помеѓу мноштво одговори на формално-операционално ниво бил оценет на ниво на конкретни операции, оценето е дека мислењето на испитаникот е на ниво на преоден период од конкретни кон формални операции. Ако, пак, сите одговори во рамките на задачата соодветствувале на формално-операционално ниво според клучот на задачата, оценето е дека мислењето на испитаникот е на ниво на формални операции.

Задачата „Дебелиот и Слабиот“ претставува логичка игра создадена врз основите на Piaget-овата пропозиционална логика. Играта е повеќе од дедуктивна природа отколку индуктивна. Го испитува главно хипотетско-дедуктивниот аспект на формално-логичкото мислење.

Играта настанала во склоп на составување на новата Британска скала на интелигенција. Завршната верзија на групата искази (пропозиции) кои се вклучени во оваа игра ја презентира Ward, 1982 година. Авторот смета дека оваа задача претставува корисна дихотомија во субскалата „Расудување“. Ward особено истакнува дека оваа задача прилично добро ги покажува пред се квалитативните разлики помеѓу мислењето на предадолесцентите и адолесцентите, а особено служи за точна селекција на испитаници со висока интелигенција.

Задачата е од претежно вербален карактер; разговорот помеѓу испитувачот и испитаникот е олеснет со 4 слики на кои се прикажани двајца осомничени крадци-дебелиот и слабиот. Приказната која и претходи на играта е интересна и придонесува испитаникот полесно да се вклучи во играта. Кусо, на испитаникот му се раскажува за грабежот на една банка. Двајцата измис-

лени криминалци-Дебелиот и Слабиот, во приказната се прикажуваат како познати криминалци. Понатаму, испитаникот се насочува да тргне од претпоставката дека Дебелиот и Слабиот биле фатени од полицијата и испитувани заедно во иста просторија за тоа дали го извршиле грабежот или не. Тие можеле да одговорат на 4 различни начини кои што ги покажуваат четирите слики. На првата слика веднаш под нивните ликови напишани се нивните изјави во кои и двајцата го признаваат грабежот, поточно и двајцата одговараат: „Да, јас ја ограбив банката”. На втората слика Дебелиот потврдува дека го извршил грабежот, а Слабиот одрекува. На третата слика обратно, Дебелиот одрекува, а Слабиот потврдува. На четвртата слика и двајцата го одрекуваат грабежот.

Откако испитаникот ќе изјави дека ја разбрал измислената приказна за Дебелиот и Слабиот, понатаму му се вели: „Внимавај, сега ќе чуеш некои изјави кои што Дебелиот можел да ги даде на полицијата. Кога ќе ја чуеш изјавата веднаш треба да ги погледнеш сликите (секоја од нив) и да кажеш дали одговорите на Дебелиот и Слабиот на некоја од сликите можат да бидат вистинити, или не можат. Внимавај, ти ги бараш сликите, односно ги кажувааш нивните броеви(1,2,3,4), кои можат да се сложуваат со она што Дебелиот го кажал. Не заборавај никогаш, се што Дебелиот ќе каже е вистина”.

Понатаму, му се помага на испитаникот појасно да ја разбере задачата преку два примера и веднаш потоа започнува играта. Играта е со динамичен карактер. На испитаникот му се кажуваат најнапред 14 изјави, една по една. Откако ќе се каже изјавата на Дебелиот, веднаш следува прашање за тоа кои слики покажуваат дека е вистина она што го кажува Дебелиот. Без разлика дали испитаникот точно ги одбрал сликите или не, истражувачот прашува дали уште некоја слика покажува дека е вистина она што Дебелиот го изјавува (точен одговор за секоја изјава може да биде една, две или три сликички) и неопходно се поставува прашањето „Зошто?”, поточно се бара испитаникот да го објасни својот одговор, односно изборот на сликичките.

Кога ќе се заврши со сите 14 изјави, на испитаникот му се вели: „А сега да ја играме играта поинаку. Да претпоставиме се што Дебелиот кажува е лага. Не заборавај-дебелиот лаже!”.

Играта продолжува по истите принципи и правила како претходно, дури и изјавите се исти, но се менува претпоставката за вистинитоста, односно лажноста на изјавите на Дебелиот за разлика од првата фаза од играта. Тоа би требало директно да ги менува заклучоците во врска со поединечните ајтеми. Пред да започне втората фаза од играта испитаникот се подучува повторно преку два примера.

Во задачата постои клуч за брзо, лесно и објективно оценување на одговорите на испитаниците. Секој точно решен ајтем (вкупно 28) носи по еден поен.

Потоа, според постигнувањата и на оваа задача оценувано е мислењето на испитаниците на трите развојни нивоа: конкретни операции, преоден период и формални операции.

Ако испитаникот точно одговорил на 24% од ајтемите, оценето е дека неговото мислење е на ниво на конкретни операции. Ако испитаникот одговорил точно на 25-74% од ајтемите, оценето е дека неговото мислење е на ниво на преоден период. Ако испитаникот одговорил точно на 75% и повеќе од ајтемите, оценето е дека неговото мислење е на ниво на формални операции.

Задачата „*Болно и здраво расиение*” исто така се потпира на Piaget-овата пропозиционална логика. Пред испитаникот се покажуваат 4 слики од еден ист вид растение. Првата и третата слика во низата покажуваат здрави и витални примероци на растението, а втората и четвртата слика болни примероци на растението, односно растенија кои очигледно не вуреат. Под секоја слика на испитаникот му се презентира картичка на која е напишан начинот на одгледување на конкретното растение. Од испитаникот се бара откако ќе ги разгледа поединечните начини на одгледување на секое од четирите растенија да се обиде да заклучи што е најважно да му се дава на овој вид растение за да расте здраво и витално.

Без разлика дали испитаникот ќе успее самостојно да извлече точен заклучок, или било каков заклучок, задачата продолжува на тој начин што на испитаникот му се поставуваат уште 6 прашања во врска со поединечните релевантни или ирелевантни фактори на одгледување кои се јавуваат во презентираниите начини на одгледување (во врска со количината на водата, медицинскиот лосион, инсектицидот, бојата на фертилизаторот, и слично). Прашањата имаат за цел да го насочат испитаникот да ги провери сите комбинации за да дојде до точен заклучок, поточно да стане самиот свесен дали претходно даденото објаснување е точно или не (да покаже свест за сопственото мислење и контрола), а истовремено и да му обезбеди јасни аргументи при објаснувањето на решението на проблемот.

Ако испитаникот изведеше погрешен општ заклучок во врска со прашањето околу одгледувањето на овој вид растение и ако при одговарање на прашањата во врска со поединечните случаи(фактори) не се трудеше да комбинира и увидува, туку стриктно се држеше за податоците што повеќе на перцептивно ниво му ги нудеа сликите на здравите растенија, и конечно, ако и по разговорот не го корегираше претходно дадениот заклучок, тогаш неговото мислење е оценувано на ниво на конкретни операции. Ако испитаникот изведеше погрешен заклучок, но во текот на разговорот во врска со прашањата во задачата сепак барем на едно прашање успеаше да го увиди точниот одговор, па дури на крајот на разговорот и да дојде до сознание дека неговиот претходен општ заклучок бил погрешен, тогаш неговото мислење е оценувано на ниво на преоден период. Ако испитаникот

самостојно изведеше точен заклучок и јасно го аргументираше, и уште повеќе, ако во текот на разговорот во врска со поединечните фактори не правеше ниту една грешка, неговото мислење е оценувано на ниво на формални операции.

Одбраните задачи за следење на когнитивниот развој од аспект на развојот на формално-логичкото мислење примарно го мерат експерименталното мислење, формално-појмовното мислење и хипотетско-дедуктивното мислење (пропозиционалната логика). Експерименталното мислење особено доаѓа до израз при задачите „Осцилирање на нишалото“ и „Обоени и безбојни хемиски тела“, иако менталното експериментирање во смисол на издвојување на релевантните варијабли во задачите, поставување хипотези и нивна проверка преку систематско комбинирање на факторите што варираат и оние што се држат под контрола, неопходно е присутно кај сите видови задачи кои го следат развојот на формално-логичкото мислење. Поточно, ако во двете посочени задачи најексплицитно во менталната стратегија на испитаникот е присутен експериментален нацрт при проверка на хипотезите заради природата на задачите, тоа не значи дека во другите задачи испитаникот ментално не експериментира со поими и вербални искази. Од друга страна, иако формално-појмовното мислење најексплицитно се следи преку задачите: „Сличности“ и „Методот на Виготскиј“, тоа не значи дека без учество на појмовното мислење испитаниците со успех би ги решавале другите задачи во сетот. Конечно, хипотетско-дедуктивното мислење (пропозиционалната логика или логиката на искази) најмногу доаѓа до израз при решавање на проблемите во задачите: „Формално-операционално мислење“, „Дебелиот и Слабиот“ и „Болно и здраво растение“, но и задачите кои повеќе укажуваат на развојните промени во експерименталното и формално-појмовното мислење неопходно од испитаникот бараат хипотетско-дедуктивно расудување и заклучување.

Очигледно, со изборот на задачите во сетот директно не се испитуваат сите нови интелектуални можности и нови облици на мислење кои би требало (според сознанијата од водечките теории за когнитивниот развој) да се јават кај адолесцентот во стадиумот на формални операции. Поточно, со изборот на задачите директно не се испитуваат пробабилистичкото и комбинаторното мислење. Меѓутоа, од теориите за когнитивниот развој јасно произлегува и сознанието дека сите облици на формално-логичко мислење секогаш базично се потпираат токму на пробабилистичкото мислење (на категоријата на можното) и на комбинаториката (комбинаторниот систем е во базата на формално-логичката структура во целост). Оттука би следел заклучокот дека и со изборот на задачите во ова истражување всушност посредно се мерат пробабилистичкото и комбинаторното мислење, односно дека изборот на задачи во целост овозможува адекватна и точна мерка на формално-логичкото мислење на адолесцентите.

Задачите во сетот дозволуваат проверка на претпоставката за постоење формални операции кои според вообичаената дефиниција би требало да бидат независни од содржината на која се применуваат. Токму затоа природата на содржината на избраните задачи е разновидна: експериментална (физико-хемиска), сликовно-вербална (социјална и несоцијална) и акционо-вербална содржина, при што и начинот на испитување е разновиден. Тоа овозможува хетерогеност на интелектуалните операции при решавање на проблемите (задачите).

Всушност, базичен методолошки пристап при изборот на задачите за следење на формално-логичкото мислење, беше тие да овозможуваат увид во процесот на разбирање и експликација кај испитаниците. Особено при евалуација на постигнувањата на испитаниците на конкретните задачи, како и во целост на задачите од целиот сет, се тргна од фактот дека најсигурен метод за разликување на формалните операции од конкретните е анализата на доказот, поточно анализа на објаснувањето и аргументите што ги дава испитаникот. Формалното мислење всушност се огледа во начинот на решавање на проблемот, а не само во одговорот (решението) на испитаникот (токму затоа во истражувањето е користен клиничкиот метод), поточно, во пристапот на испитаникот кон задачата: пред се разбирање на проблемот, комбинаторна анализа, издвојување и контрола на варијаблите, споредување на поими и релации, поврзување на знаења, критичка анализа на различни искази, формулирање и логичко докажување на хипотезите, дедуктивно заклучување. Во овој смисол, најнапред е евалуирано постигнувањето на секој испитаник на секоја поединечна задача, за да може потоа врз основа на постигнатото ниво на сите седум задачи од сетот да биде оценето мислењето на испитаникот од аспект на формално-логичко мислење.

Ако испитаникот не решил ниту една задача од сетот или решил само една на ниво што одговара на формално-операционално мислење, тогаш е оценето дека неговото мислење се уште е на ниво на конкретни операции. Ако испитаникот решил 2, 3, 4 или 5 задачи од сетот на ниво на формално-операционално мислење, тогаш е оценето дека неговото мислење е во преоден период од конкретно кон формално-логичко мислење. Ако, пак, испитаникот решил најмалку 6, односно сите 7 задачи од сетот на ниво на формално-логичко мислење, тогаш е оценето дека неговото мислење го достигнало стадиумот на формални операции.

На сличен начин посебно се изведени оценки и за постигнатото ниво на мислење на секој испитаник во врска со експерименталното резонирање, формално-појмовното и хипотетско-дедуктивното мислење, според постигнувањата на задачите кои претходно беа посочени дека поексплицитно овозможуваат следење на овие специфични аспекти на формално-логичкото мислење.

Ако и на двете задачи кои повеќе го мерат експерименталното мислење („Осцилирање на нишало” и „Обоени и безбојни хемиски тела”) испитаникот покажал постигнувања на ниво на конкретни операции, тогаш е оценето дека експерименталното мислење на испитаникот е на ниво на конкретни операции. На ист начин е изведена и оценката за формално-операционалното ниво. Експерименталното мислење на испитаникот е оценето дека е на ниво на преоден период во случаи кога и на двете задачи поединечно е покажано постигнување на преоден период, или во случаи кога на едната задача се покажало дека мислењето е на ниво на конкретни операции или на преоден период, а на другата задача на ниво на формални операции.

На идентичен начин е изведувана и оцената за нивото на формално-појмовното мислење, само според постигнувањата на испитаниците на други две задачи („Сличности” и „Методот на Виготскиј”).

Во врска со хипотетско-дедуктивното (пропозиционално) мислење оцената за развојното ниво на мислењето на испитаникот е изведувана на идентичен начин како и во претходните случаи, само што при тоа се споредувани постигнувањата на испитаникот на три задачи („Формално-операционално мислење”, „Дебелиот и Слабиот” и „Болно и здраво растение”).

Приказ на инструментите за следење на развојот на сликата за себе

Специфичните проблеми на истражувањето на сликата за себе произлегуваат од фактот што треба да се испитаат сознанијата, ставовите, мислите и чувствата што личноста ги има за себе, а тоа се пред се многу приватни нешта и во овој смисол тешко достапни на објективното набљудување. За нив обично се дознава врз основа на вербалните дескрипции на самиот испитаник или врз основа на неговите избори на однапред понудени одговори. Поточно, сликата за себе и сродните на неа појави денес главно се испитува на два начина: со помош на т.н. техники на реактивен селф, кога сликата за себе се испитува со разни однапред подготвени (психометризирани) прашалници и скали, или со т.н. техники на спонтан селф, кои најчесто се состојат во барањето испитаникот да се опише себе си, поточно, колку што може поискрпно да одговори (усмено или писмено) на прашањето „Кој сум јас?”.

Во рамките на реактивниот пристап конструирани се бројни инструменти за мерење на сликата за себе и сродните конструкти, особено кога станува збор за мерење на сликата за себе во периодот на адолесценцијата. Широко употребувани и ширум светот познати инструменти се : Coopersmith Self-esteem Inventory, Offer Self-Image Questionnaire, Piers-Harris Self-concept Scale, Rosenberg Self-esteem Scale, Tennessee Self-concept Scale, како и многу други Q-сорт комплети, придавски листи или чек-листи, методи на семантички диференцијал и слично.

Историски гледано (според Damon et al., 1982), многу почесто се користел реактивниот пристап, и во тој смисол навистина постојат бројни инструменти. Но, истражувачите се согласни дека т.н. техники на реактивен селф како повеќе да ги мерат емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе. Од друга страна, оправдано се наметнува прашањето дали тоа што го содржи одредена скала или прашалник навистина го содржи и се она што личноста го знае, мисли или чувствува за себе. Ваквото прашање особено се наметнувало кај истражувачите кои сакале развојно да ги следат промените во описно-репрезентационите аспекти на сликата за себе, особено промените во структурата (содржината) на сликата за себе. Во овој смисол, се повеќе се наметнувала потребата за користење отворени прашања или самоописи, поточно се повеќе меѓу истражувачите се користеле т.н. техники на спонтан селф или различни варијанти на отвореното прашање „Кој сум јас?“.

L'Esueuer (според Lipka et al., 1992) објаснува дека користењето на техниката „ Кој сум јас?“ многу добро ги покажува пред се квалитативните разлики во самоописите кај испитаници на различни календарски возрасти. Според неговото долгогодишно искуство, (како што пишува самиот од 1967 година ја истражува сликата за себе и на неа сродните појави пред се од развојна перспектива), веќе по 10-та година испитаниците не покажуваат проблеми околу сфаќање на инструкцијата. Понекогаш адолесцентите на овој инструмент знаат да бидат доста екстензивни во дескрипциите на себе си, што потоа го отежнува оценувањето на одговорите. Во зрелоста, пак, на овој инструмент испитаниците покажуваат тенденција да се самоопишуваат со куси и премногу едноставни одговори и најчесто даваат некакви општи, генерални карактеристики за себе си. Кај испитаниците постари од 60 години L'Esueuer известува дека се јавуваат тешкотии околу разбирање на поставеното прашање.

Без разлика кој од двата начина се користи при испитувањето на сликата за себе, упатствата кои им се даваат на испитаниците во двата случаја содржат јасна дирекција која открива што всушност истражувачот сака да дознае. Заради тоа секогаш постои можност при испитувањето на сликата за себе испитаникот да ги модификува податоците што ги дава за себе. Најнапред, при отворените самоописи испитаникот сам одлучува што за себе ќе му соопшти на истражувачот, значи ги селектира информациите онака како што

сака. Понатаму, испитаникот може да известува и за ставови и верувања, црти кои се социјално пожелни, а кои всушност не му се иманентни. Конечно, што некоја личност ќе вклучи во еден слободен и спонтан опис на сопствената личност зависи од истакнатоста на некои компоненти во дадената ситуација, зависи од тоа кој од испитаникот бара да му раскаже што повеќе за себе си, а секако дека важна е и актуелната мотивација на испитаникот.

Во секој случај, при користењето и на двата пристапа (реактивниот и спонтаниот селф) не може да се избегне луѓето кои што ги испитуваме да ги контролираат своите одговори. Во врска со ова секако дека се наметнуваат и некои етички прашања околу истражувањата на селфот. Особено кога се користи некоја скала за контрола на одговорите, поготово во психометризираните инструменти, се наметнува прашањето дали со тоа не се нарушува човековото право на приватност. Барањето личноста да се открие себе си во даден момент може за испитаникот да претставува дури и болно искуство на соочување со себе си, на пример, со својата некомпетентност, со својата социјална позиција, и слично. Етичките проблеми, па дури и свесната контрола на одговорите, се намалуваат со доброволното определување на испитаникот за учество во истражувањето.

При користење пак, на отворените самоописи, се јавува проблемот околу обработката на добиениот материјал. И денес се уште основна потешкотија претставува тоа што не е развиен единствен систем за класификација на добиените одговори, така да секој истражувач постапува на свој, по негово мислење, најсоодветен начин за класификација на содржинските компоненти во структурата на самоописите. Во овој смисол, истражувачите понудиле повеќе модели, поточно системи на класификација на содржинските компоненти на сликата за себе. Еден од попознатите системи е системот на Gordon, 1968 год. Тој развил систем на класификација кој вклучува 30 различни категории организирани во 8 пошироки класи:

- демографски карактеристики (име, пол, возраст, телесен раст, национална припадност, религиозни определувања);
- улоги и групна припадност (сродство, занимање, политичка активност, социјален статус);
- апстрактни идентификации (на пример егзистенцијални: суштество, индивидуа, човек, ништо...);
- интереси и активности (уметнички, спортски, интелектуални);
- материјални референци (облека, пари, автомобили);
- општи чувства за себе (морални чувства, чувства на компетентност, и сл.);
- лични карактеристики (црти, вклучувајќи дури и расположенија), и
- надворешни значења (судови на испитаникот за ставовите на другите).

Според Rosenberg и Kaplan (според Havelka, 1992) компонентите кои претставуваат структурни елементи на сликата за себе, можат да се поделат во две широки и хетерогени класи, во чии рамки се можни понатамошни раслојувања на похомогени класи на компоненти. Така, првата голема класа би

ги подразбирала различните социјални афилијации, социјалните статуси и улоги (половата улога, возраста, местото на живеење, националната и религиозната припадност, професионалната улога, општествено-економски статус, и слично; репрезентацијата на овие компоненти во самоописите е со помош на именки). Втората поголема, и според мислењето на двата автора, уште поширока и похетерогена група на структурни елементи ја претставуваат индивидуалните особини на личноста, кои во самоописите се изразуваат преку придавки.

Zurher (според Кон, 1984) во структурата на сликата за себе смета дека главно треба да се разликуваат 4 основни типови или модуси на структурни компоненти: физичко јас или модус А, социјално јас или модус В, рефлексивно јас или модус С и океанско јас или модус D. Zurher категориите на одговорите ги издвоил на база на емпириски податоци добиени токму со помош на прашалникот „ Кој сум јас?“- 20 одговори. Според мислењето на авторот во текот на индивидуалниот развој самосознанието минува низ сите 4 модуси, при што на почетокот се формира физичкото јас, потоа социјалното јас, рефлексивното јас, и на крајот океанското јас. Категоријата на физичко јас ги подразбира физичкиот изглед, полот, возраста, телесниот раст, итн. Категоријата на социјално јас ги подразбира самоописите на социјалните статуси, улогите, групната припадност, и слично. Категоријата на рефлексивно јас ги подразбира личните карактеристики, диспозициите, карактерните црти, личните афинитети, и слично. Категоријата на океанско јас или „макро јас“ ја сочинуваат апстрактни идеи за себе, трансцедентни процеси или духовно-мистични откритија за сопствената личност.

Во големиот број истражувања на структурата (содржината) на сликата за себе се среќаваат разни комбинации од претходно наведените категории за класификација на структурните компоненти во самоописите на испитаниците. Сето тоа придонесува споредливоста на наодите околу структурните компоненти на сликата за себе во поголем број истражувања да биде во одредена мера ограничена.

Земајќи ги предвид сите претходно наведени слабости, но и предности на двата методолошки пристапа (спонтаниот и реактивниот селф), и водејќи сметка за основните цели кои произлегуваат од примарниот проблем во ова истражување, одлучено е сликата за себе во ова истражување да се следи со инструменти кои би значеле комбинација на двата методолошки пристапа.

- *Инструментите за следење на описно-репрезентационите аспекти на сликата за себе*

Со отворените самоописи на инструментот „Кој сум јас?“ и „Каков би сакал да бидам?“ следен е развојот на описно-репрезентационите аспекти на сликата за себе и идеалната слика за себе. Поточно, со анализа на одговорите во самоописите на испитаниците предизвикани со претходните прашања, добиени се податоци за структурата (содржината) на сликата за себе и за структурата (содржината) на идеалната слика за себе, како и податоци за диференцираноста и на сликата за себе и на идеалната слика за себе.

Прашањето „Кој сум јас?“ на испитаниците во ова истражување им е задавано да го одговорат по писмен пат, по можност со најмалку 20 одговори во самоописот и тоа за време од 30 минути. Потоа по истите критериуми задавано е и прашањето „Каков би сакал да бидам?“

Во истражувањето целта не беше однапред да се претпоставува за структурата (содржината) на сликата за себе и идеалната слика за себе, односно не однапред, пред анализата или уште повеќе пред собирањето на податоците, да се определат категориите на структурни компоненти низ кои ќе бидат оценувани одговорите на испитаниците во самоописите. Напротив, следено е тежнението емпириски да се утврди секој поединечен и специфичен конститутивен елемент на сликата за себе и идеалната слика за себе.

Токму затоа, по собирањето на податоците извршена е анализа на содржината и значењето на одговорите во самоописите и тие се групирани во поединечни, специфични категории. При анализата на содржината и значењето на одговорите следена е идејата на Виготскиј дека во вербалните формулации се содржат логички елаборации на перцепираните и осознаените впечатоци, поточно дека секоја реченица ги става во некаков логички однос фактите кои се наоѓаат во нејзината содржина. Всушност, сврстувајќи ги одговорите во самоописите на испитаниците во зависност од анализата на нивната содржина и нивните значења, следена е доследно идејата на Виготскиј за значењето на говорот за развојот на сликата за себе. Тој (Виготски, 1989, стр. 122) пишува: „Во вид на општа теза може да се рече дека промените во системот на односите на психичките функции една кон друга, се во директна и многу тесна врска токму со значењето на зборовите, со тоа што значењето на зборовите станува посредник на психичките процеси“.

На пример, ако испитаникот напишал „Секој ден возам велосипед“ одговорот е сврстуван во категоријата на активности. Или „Нозете ми се малку дебели“ одговорот е сврстуван во категоријата физички изглед. „Не сум ниту сиромашен, ниту богат“- категорија материјална состојба. „Во друштво сум

како
во
мозек.

омилен”- категорија социјално јас. „Јас сум само ѕвезда во бескрајот”- категорија океанско јас, итн. (Примерите се изворни одговори од самоописите).

Со анализата на содржината и значењата, сите одговори во самоописот на еден испитаник се групирани во специфични структурни категории и во рамките на категориите одредени се фреквенциите на зачестеност на елементите во специфичната категорија.

Ваквиот начин на анализа на самоописите е задржан и во врска со издвојувањето на конститутивните елементи на структурата (содржината) на идеалната слика за себе.

Во однос на определување на диференцираноста на самоописите во врска со сликата за себе и идеалната слика за себе, во анализата на одговорите на испитаниците се тргна од претпоставката дека самоописите можат да бидат составени од сосема глобални „црно-бели” дескрипции, па се до сосема диференцирани, детализирани и изнијансирани дескрипции. На пример: „Јас сум добар, се е добро кај мене” и „Јас сум добар, добар другар сум, умеам да ја сочувам тајната на својот најдобар пријател и често му помагам кога пишуваме домашни...” (изворни одговори) . Овие два исказа за тоа колку е некој добар како црта на личноста, односно како компонента на сликата што некој ја има за себе, се разликуваат по степенот на диференцираност на самоописот, така што првиот исказ е претежно глобален, а вториот е претежно диференциран.

Во врска со диференцираноста на сликата за себе и идеалната слика за себе, самоописот на секој испитаник е оценуван во целина, и тоа во врска со три категории на диференцираност: оценето е дали самоописот е претежно глобален, дали е во преоден облик или е претежно диференциран. Оценето е дека самоописот на испитаникот е претежно глобален ако во самоописот сите, или сите освен некои, најмногу до 24% од одговорите во самоописот, се со претежно глобален облик. Ако пак сите, или барем 75% или повеќе од одговорите во самоописот се со претежно диференциран облик, оценето е дека самоописот на испитаникот е претежно диференциран. За самоописи во преоден облик сметани се сите оние во кои што помеѓу 25% и 74% од одговорите се со претежно диференциран облик.

- *Инструментии за следење на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе*

Себепочитувањето е мерено со Coopersmith-овиот инвентар (Coopersmith Self Esteem Inventory). Инвентарот содржи 46 тврдења групирани во четири субскали:

- Општ однос кон себе си - 22 тврдења. Се однесуваат на задоволството со сопствените особини и животни околности.

- Социјално јас - јас и врсниците - 8 тврдења. Се однесуваат на задоволството заради прифатеност од врсниците.

- Дом - јас и родителите - 8 тврдења. Се однесуваат на задоволството заради прифатеноста од родителите и квалитетот на односите со нив.

- Училиште - јас како ученик - 8 тврдења. Се однесуваат на доживувањето на себе си во врска со училиштето и учењето.

На тврдењата испитаниците одговараа со „да” или „не”. Прашалникот не е временски ограничен во врска со пополнувањето. Вкупниот скор на целиот инвентар и на субскалите е идентичен на бројот на тврдењата. Се бодуваат одговорите што означуваат позитивна слика за себе, односно повисоко себепочитување. Повисок постигнат скор, и на целиот инструмент и на поединечните субскали, се толкува како индикатор за повисоко себепочитување.

Coopersmith-овиот инвентар според прегледот на истражувања што го извршила Wylie (1979) и според прегледот на Hattie (1992) претставува еден од најчесто користените инструменти за мерење на себепочитувањето. Инструментот прв пат е конструиран 1959 година, повеќе пати е преработуван, а во ова истражување е користена последната верзија од 1984 година.

Себеприфактањето е мерено со Phillips-овата скала за себеприфатеност (Phillips Scale for measuring the degree of self-acceptance). Авторот објаснува дека, скорот добиен на оваа скала за себеприфактањето, теоретски имплицира дискрепанца меѓу реалната и идеалната слика за себе.

Скалата во голема мера личи на Q - sort техника. За секој став према себе си испитаниците се одлучуваат на петостепена скала во однос на тоа колку тврдењето важи за нив или не. Одговарањето на скалата не е временски ограничено.

Скалата содржи 21 тврдење, а бројот на освоените поени се движи од минимум 21 до максимум 105. Повисокиот вкупен скор на скалата претставува индикатор на повисоко себеприфактање.

Постапка при истражувањето

Во текот на истражувањето, на секој испитаник најнапред му се задавани инструментите за мерење на сликата за себе. Секогаш прво се задавани прашањата „Кој сум јас?“ и „Каков би сакал да бидам?“ (за да не дојде до индуцирање на самоописите), а потоа инструментите за мерење на себепочитувањето и себеприфактањето.

Мерењето на сликата за себе и идеалната слика за себе секогаш се одвиваше во мали групи, од по 10-15 испитаници и тоа за време од околу 2 училишни часа (околу 90 минути), во два последователни дена.

Потоа, исто така во мали групи, за време од 1 училишен час задаван е тестот за мерење интелигенција. Со ова завршуваше можноста за групна работа по писмен пат, и понатаму испитаниците беа следени индивидуално, со задавање на задачите за следење на когнитивниот развој од аспект на формално-логичкото мислење. Помеѓу мерењето на интелигенцијата со тестот TRL и мерењето на формално-логичкото мислење кај еден испитаник во примерокот постоеше временска разлика од најмногу една работна недела.

Задавањето на задачите за следење на когнитивниот развој од аспект на формално-логичкото мислење се одвиваше за време од околу 2 училишни часа (90-100 минути потребни за секој испитаник), и тоа во два последователни дена. На испитаникот во текот на првиот ден му се задаваше генерално упатство дека разговорот со истражувачот не треба да го сфати како училишен тест на знаење или пак како тест на интелигенција, туку: „Ме интересира да видам како се снаоѓаш и како решаваш различни видови проблеми кои јас ќе ги изложам пред тебе. Сакам да се обидеш да го решиш секој проблем на свој начин, најдобро што умееш. Потоа сакам да ми го објасниш твоето решение-како дојде до решението и зошто така мислиш. Времето не е ограничено, а бидејќи имаме доста да разговараме, ќе се видиме и утре“.

Задавањето на задачите во два последователни дена овозможуваше намалување на факторот замор кај испитаникот, а ги намалуваше и практичните проблеми со кои истражувачот се судруваше заради отсуството на испитаниците од училишните часови (за испитување на еден испитаник со сите инструменти предвидени во истражувањето неопходно беше негово отсуство од 5-6 училишни часа, но во различни денови). Особено во училиштата организацијата на истражувањето мораше да подразбира учениците да не губат едни исти часови.

Почетокот на разговорот во врска со проблемските задачи за следење на когнитивниот развој, освен за генералното упатство, секогаш беше користен за последна проверка на податоците околу возраста на испитаникот,

потеклото од урбана средина, доброволното учество во истражувањето и пред се за земање податоци за училишниот успех.

Во врска со варијаблата училишен успех податоците се однесуваат на општиот постигнат успех во претходната учебна година и податоци за успехот во тековната учебна година (тримесечен, полугодишен училишен успех).

Во врска со училишниот успех испитаниците се поделени во 3 категории: испитаници кои постигнуваат претежно низок, среден и висок училишен успех.

За учениците од основните и средните училишта во категоријата низок училишен успех се сметаат оценките од општ успех 1 и 2 (недоволен и доволен), во категоријата среден училишен успех оценката 3 (добар), а во категоријата висок училишен успех оценките 4 и 5 (многу добар и одличен). Во врска со училишниот успех на испитаниците студенти пресметуван е општиот просек во врска со положените испити до периодот на истражувањето, при што во категоријата низок успех влегуваат просечните оценки 6 и 7, во категоријата среден успех просечната оценка 8, и во категоријата висок успех просечните оценки 9 и 10.

За проверка на прашањата од хипотезите во врска со проблемот на истражувањето користена е статистичка анализа на добиените податоци. Податоците и проверката на поставените хипотези обработени се со помош на следните статистички постапки: мерки на централни вредности, мерки на варијабилност, χ^2 тест и анализа на варијансата (АНОВА).

РЕЗУЛТАТИ

За појасно презентирање на резултатите од статистичката анализа на податоците од истражувањето, релевантни за изведување заклучоци во врска со истражувачките хипотези, главно ќе се користат табеларни и графички прикази, и тоа во текстот, а во рамките на прилогот во трудот исклучиво табеларни прикази.

Приказ на резултатите во врска со следењето на когнитивниот развој

Во овој дел од трудот ќе бидат прикажани резултатите (наодите) во врска со прашањата од т.н. **A-хипотези** во истражувањето, поточно, резултатите во врска со прашањата за поврзаноста помеѓу календарската возраст на испитаниците и когнитивниот развој, и тоа како за интелигенцијата мерена психометриски, така и за когнитивниот развој од аспект на формално-логичкото мислење и неговите специфични аспекти издвоени во ова истражување. Потоа, ќе се презентираат резултатите во врска со поврзаноста помеѓу нивото на интелектуално функционирање на испитаниците одредено психометриски, со тест на интелигенција, и нивото на когнитивно функционирање на испитаниците од аспект на формално-логичкото мислење и неговите специфични аспекти, одредено со нетестовни методи. Во оваа група наоди ќе се прикажат и резултатите за поврзаноста помеѓу когнитивниот развој на испитаниците и училишниот успех.

Во табела 2. презентирани се постигнувањата на испитаниците со различна календарска возраст на тестот на интелигенција (TRL) изразени во вид на аритметички средини и стандардни отстапувања.

Табела 2. *Постигнувањата на испитаниците со различна календарска возраст на тестот TRL (можен максимален скор на тестот 45), изразени во вид на аритметички средини (M) и стандардни отстапувања (SD)*

возраст	M	SD	Мин. скор	Мах. скор
11	24,42	2,73	19	30
12	25,45	6,00	13	38
13	26,52	6,98	12	38
14	29,63	6,49	10	40
15	31,30	5,82	15	41
17	29,53	9,70	9	43
19	35,53	5,91	13	43
21	36,63	4,22	27	43

Прикажаните резултати покажуваат дека со зголемување на возраста на испитаниците растат и постигнувањата на тестот на интелигенција. При тоа, како да се издвојуваат две граници во врска со календарската возраст, поточно по 14-та година, односно од 15-та година и по 17-та, односно од 19-та година се јавуваат позабележителни зголемувања на нивото на интелектуалните способности изразени преку просечните постигнувања на испитаниците на дадените календарски возрасти.

Резултатите во врска со поврзаноста помеѓу развојот на формално-логичкото мислење и неговите специфични аспекти, и календарската возраст на испитаниците презентирани се во табела 3.

Табела 3. Поврзаност помеѓу развојот на формално-логичкото мислење (и неговите специфични аспекти) и календарската возраст на испитаниците

К.В.	таб.3а Формално-логичко мислење			таб.3б Експериментално мислење			таб.3в Формално-појмовно мислење			таб.3г Хипотетско-дедуктивно мислење		
	к.о.	п.п.	ф.о.	к.о.	п.п.	ф.о.	к.о.	п.п.	ф.о.	к.о.	п.п.	ф.о.
11; N=40	35	5	/	32	8	/	38	2	/	40	/	/
12; N=40	38	2	/	35	5	/	40	/	/	40	/	/
13; N=40	30	10	/	28	10	2	32	8	/	38	2	/
14; N=40	32	8	/	32	5	3	33	7	/	35	5	/
15; N=40	8	32	/	14	9	17	13	24	3	11	29	/
17; N=40	6	32	2	8	13	19	10	26	4	15	25	/
19; N=40	1	31	8	3	9	28	1	32	7	3	34	3
21; N=40	2	29	9	3	6	31	2	28	10	4	29	7
вкупно: N=320	152	149	19	155	65	100	169	127	24	186	124	10

$$\chi^2 = 207,07$$

$$D.F. = 14$$

$$p < 0,01$$

$$C = 0,63$$

$$\chi^2 = 167,89$$

$$D.F. = 14$$

$$p < 0,01$$

$$C = 0,59$$

$$\chi^2 = 195,21$$

$$D.F. = 14$$

$$p < 0,01$$

$$C = 0,62$$

$$\chi^2 = 220,08$$

$$D.F. = 14$$

$$p < 0,01$$

$$C = 0,64$$

Легенда на кратенките користени во Табела 3. и во Графиците 1а, 1б, 1в и 1г:

- К.В. - календарска возраст
- К.О. - конкретни операции
- П.П. - преоден период од конкретни во формални операции
- Ф.О. - формални операции

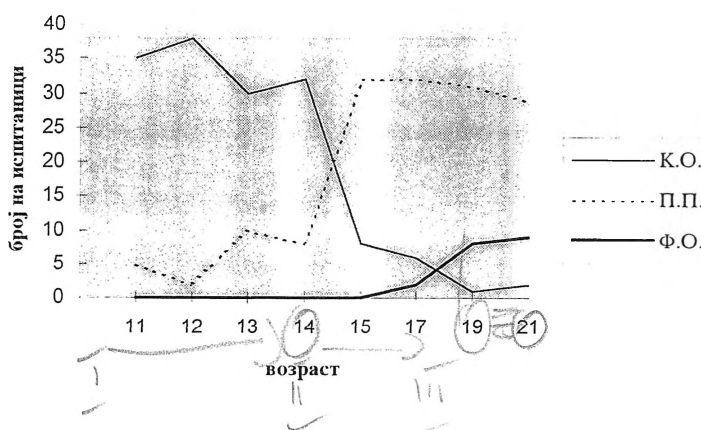
Презентираните резултати во првиот дел од табелата (табела 3а.) се однесуваат на постигнувањата на испитаниците од сите задачи во сетот со кои е следен развојот на формално - логичкото мислење. Резултатите пока-

жуваат дека само кај 19 испитаници, главно на возраст од 19 и 21 година мислењето е оценето на ниво на формални операции. По 14-та година позабележително е зголемен бројот на испитаници чие мислење е оценето на ниво на преоден период од конкретни кон формални операции, а до 14-та година, според бројот на испитаници чие мислење е оценето на ниво на конкретни операции, јасно се гледа дека преовладуваат конкретните операции во мислењето на испитаниците. По 14-та година конкретните операции се помалку присатни.

Секако дека формално-логичкото мислење не е само по себе последица на хронолошката возраст, но очигледно мора да се истакнат разликите во мислењето кои постојат помеѓу адолесцентите на почетокот на овој развоен период (11-14 година) и подоцна. За поврзаноста помеѓу календарската возраст и развојните промени во формално-логичкото мислење говорат и добиените статистики назначени под табелата ($\chi^2 = 207,07$, $p < 0,01$, $C = 0,63$).

Сосема јасен впечаток за развојните промени во формално-логичкото мислење кај адолесцентите на различна возраст, кои штотуку беа опишани, се добива од графичкиот приказ 1а.

График 1а. Развој на формално-логичкото мислење



Во вториот дел од табела 3. (табела 3б.) и во графичкиот приказ 1б. дадени се резултатите во врска со развојните промени во експерименталното мислење кај адолесцентите на различна календарска возраст.

Нивото на формални операции кај експерименталното мислење се јавува дури во 13-та година и тоа кај мал број испитаници, а по 14-та година нивото на формални операции кај експерименталното мислење забележливо расте.

График 1б. Развој на експериментално мислење

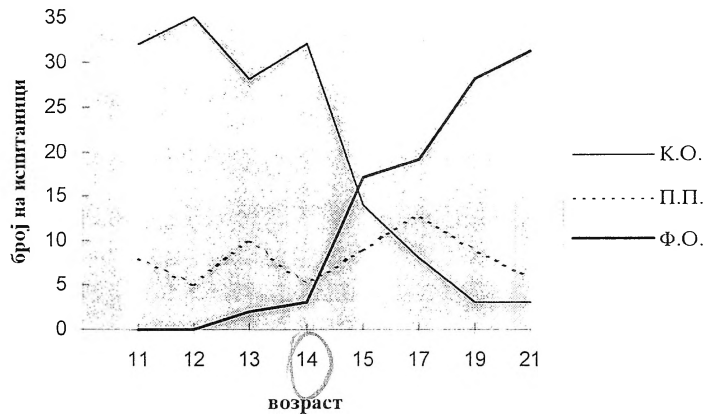


График 1в. Развој на формално-појмовно мислење

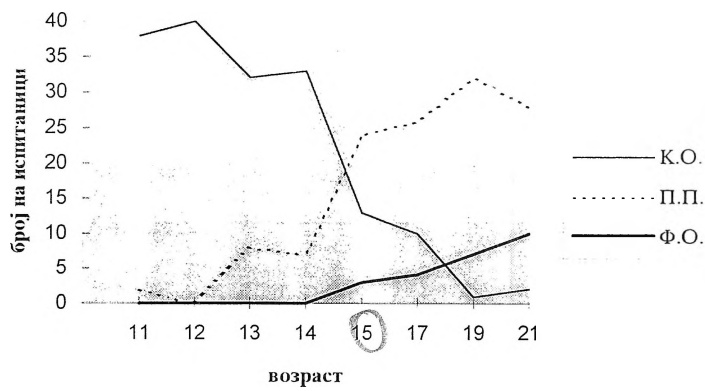
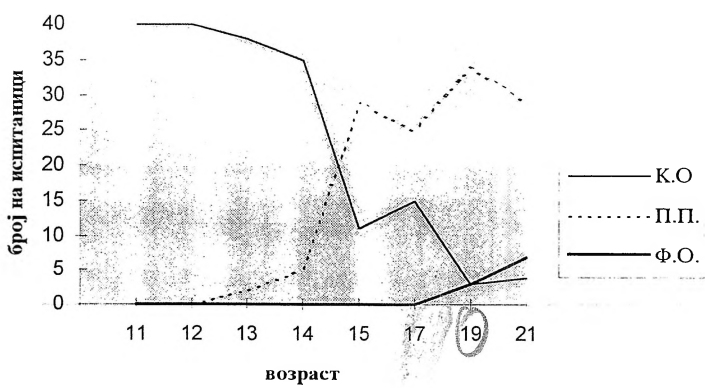


График 1г. Развој на хипотетичко-дедуктивно мислење



Бројот на испитаници чие што експериментално мислење е на ниво на преоден период не е многу голем и релативно е сличен на сите календарски возрасти. Овој број е нешто повисок само на возраст од 13 и 17 години. Конкретните операции и во врска со експерименталното мислење претежно доминираат до 14-та година, а потоа забележливо се намалуваат.

За поврзаноста помеѓу развојните промени во експерименталното мислење и календарската возраст на испитаниците говорат и статистиците под табелата ($\chi^2 = 167,89$, $p < 0,01$, $C = 0,59$).

Третиот дел од табела 3. (Зв.) и графичкиот приказ 1в. се однесуваат на резултатите во врска со развојните промени на формално-појмовното мислење кај адолесцентите на различни возрасти. Формалните операции во врска со појмовното мислење се јавуваат дури во 15-та година и тоа во мал број и покажуваат спор развоен ритам. Дури и кај адолесцентите на возраст од 21 година формално-појмовното мислење е присатно само кај 10 испитаници. Преодниот период во врска со формално-појмовното мислење кај многу мал број испитаници е присатен се до 14-та година, а потоа бројот забележително се зголемува. И преодниот период и формалните операции во врска со формално-појмовното мислење повисока развојна тенденција покажуваат по 15-та, односно 17-та година. Конкретните операции во врска со формално-појмовното мислење се доминантно присатни повторно до 14-та година, потоа опаѓаат и на 19 и 21 година присатни се кај многу мал број на испитаници, слично како кај експерименталното мислење.

Добиените статистици ($\chi^2 = 195,21$, $p < 0,01$, $C = 0,62$), набележани под табелата јасно зборуваат за поврзаноста помеѓу календарската возраст на испитаниците и развојните промени во формално-појмовното мислење.

Резултатите во врска со хипотетско-дедуктивното мислење и поврзаноста со календарската возраст на адолесцентите презентирани се во последниот дел од табела 3. (табела 3г.) и во графичкиот приказ 1г.

Формалните операции во врска со хипотетско-дедуктивното мислење воопшто ги нема се до 19-та и 21-та година, а и на овие возрасти се присатни кај многу мал број испитаници (3 и 7). Преодниот период во хипотетско-дедуктивното мислење се јавува дури во 13-та година кај многу мал број испитаници (само 2), а тоа е случај и на возраст од 14 години (само 5). Забележителен пораст на преодниот период во врска со хипотетско-дедуктивното мислење се јавува по 14-та, односно од 15-та година нагоре. Конкретните операции во врска со хипотетско-дедуктивното мислење се присатни кај сите испитаници на возраст од 11 и 12 години. Речиси сосема доминантни се и на возраст од 13 и 14 години, за да по 14-та година, па особено по 17-та година забележливо се намалуваат.

Поврзаноста помеѓу развојните промени во хипотетско-дедуктивното мислење и календарската возраст на испитаниците е утврдена и преку пресметаните статистики ($\chi^2 = 220,08$, $p < 0,01$, $C = 0,64$).

Ако се спореди бројот на испитаници кај кои е утврдено ниво на формални операции во врска со различните аспекти на формално-логичкото мислење (експериментално мислење, формално-појмовно мислење и хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење), поточно ако се споредат податоците во табелите 3б., 3в. и 3г., јасно произлегува дека воочливо најголем број испитаници покажуваат ниво на формално мислење во врска со експерименталното мислење (100 испитаника од 320 во вкупниот примерок). Ова јасно се гледа и ако на графичките прикази 1б., 1в. и 1г. се споредат линиите кои ги прикажуваат формалните операции. Формалните операции се многу малку присатни во врска со формално-појмовното мислење (кај 24 испитаници), а евидентно најмалку во врска со хипотетско-дедуктивното мислење (само кај 10 испитаници од 320 во вкупниот примерок).

Од друга страна, ако се споредуваат сите податоци од табела 3. и графичките линии на конкретните операции, преодниот период и формалните операции во сите 4 досега презентирани графици, може да се забележи дека се јавуваат две гранични возрасти во развојот на формално-логичкото мислење и неговите специфични аспекти, и тоа:

-возраста помеѓу 14-та и 15-та година како возраст кога се менува доминантното присаство на конкретните операции и повидлив станува порастот на преодното развојно ниво; и ✓

-возраста помеѓу 17-та и 19-та година како возраст кога започнува да се зголемува присаството на формалните операции. ✓

Иако во истражувачките хипотези посебно не се разгледуваат прашањата околу развојните промени кај адолесцентите на различна возраст во врска со секоја поединечна задача од сетот, со кои се следеше развојот на формално-логичкото мислење, во прилогот од табела 1. до табела 7. може да се проследат развојните постигнувања на испитаниците на секоја од задачите. Тука пак, ќе бидат проследени само некои специфичности во врска со задачите за кои испитаниците изјавуваа дека им се најтешки и на кои (ако се споредат податоците од посочените табели во прилогот) и објективното постигнување, (посебно на нивото на формални операции, па дури и на нивото на преоден период), беше пониско за разлика од другите задачи во сетот. ✓

На задачата „Сличности“ испитаниците покажаа големи тешкотии во сфаќање на тростепените хиерархиски односи на класите (поимите), особено ако апстрактноста на поимите беше поголема. Всушност, независно од која област поимите потекнуваат, со зголемување на нивната апстрактност, покажаниот успех во градењето хиерархија на поимите опаѓаше. Сепак, испитаниците најмногу тешкотии покажаа на класата „демократија, правда, еднак-

вост...”. Во овој случај најчест одговор беше дека тоа се политички поими, паролни при демонстрации, социјализам или марксизам.

Личните потешкотии при решавањето на задачата “Методот на Виготскиј” испитаниците ги објаснуваа со тоа што изјавуваа дека многу е потешко да работиш со фигури отколку да зборуваш и дека во другите задачи како да требало повеќе да се знае, а тука треба да увидиш, да се досетиш. Специфично за оваа задача е што при анализата на резултатите воочена е категорија означена како невербализиран поим, односно одговори кога испитаникот не може да го експлицира правилото на групирање, а сепак по другите критериуми на Виготскиј не претставува псевдопоим. Всушност, невербализираните поими уважени се како поим кој субјектот не го комуницира експлицитно, но го користи.

На задачата “Дебелиот и Слабиот” испитаниците беа речиси сосема неуспешни. Задачата, како што претходно во приказот на инструментите се објасни, претставува игра заснована на логика на искази кои се првенствено од дедуктивна природа. Тука дури и најстарите адолесценти се покажаа многу неуспешни во изведувањето пропозиционални операции (види табела 7. во прилогот). Квалитативната анализа на одговорите на испитаниците покажа дека примерокот во целина владее со еквиваленција, но особени тешкотии и неуспех се покажуваат во врска со импликацијата. Симптоматично е дека во исказите „ ако - тогаш“ редовно испитаниците како да забораваа на „ ако “. Од тука би следело дека и психолингвистичкиот аспект на расудување би требало да биде предмет на поподробочени испитувања. За негираните искази скоро сите испитаници тврдеа дека се многу, многу тешки, бидејќи одеднаш се станува спротивно и не успеваат да се „прешалтуваат”.

Процедурата на истражувањето дозволуваше да се разгледа и прашањето за поврзаноста на резултатите од психометриското мерење на интелектуалниот развој кај испитаниците (подпросечни, просечни, надпросечни интелектуални способности), со резултатите за трите нивоа во развојот на формално-логичкото мислење (конкретни операции, преоден период, формални операции), мерено со клинички пристап или со користење на т.н. експериментална линија при следење на когнитивниот развој.

Наодите презентирани во табела 4. ги даваат одговорите за поврзаноста помеѓу нивото на интелигенција и нивото на когнитивен развој од аспект на формално-логичкото мислење. Презентираните статистики во табелата покажуваат дека постои поврзаност помеѓу нивото на интелигенција одредено психометриски и формално-логичкото мислење ($\chi^2 = 20,42$, $p < 0,01$, $C = 0,24$). Утврдена е поврзаност и помеѓу интелигенцијата и специфичните аспекти на формално-логичкото мислење и тоа:

- поврзаност помеѓу интелигенцијата и експерименталното мислење ($\chi^2 = 30,11$, $p < 0,01$, $C = 0,29$);

Табела 4. Наоди за поврзаноста помеѓу нивоите на интелигенција одредено психометриски и нивоите на когнитивен развој од аспекти на формално-логичко мислење

Интелигенција и...	χ^2	D F	P	C
Формално-логичко мислење	20,42	4	0,0004**	0,24
Експериментално мислење	30,11	4	0,0000**	0,29
Формално-појмовно мислење	19,54	4	0,0006**	0,24
Хипотетско-дедуктивно мислење	12,79	4	0,0123*	0,20

** - значајно на ниво 0,01

* - значајно на ниво 0,05

- поврзаност помеѓу интелигенцијата и формално-појмовното мислење ($\chi^2 = 19,54$, $p < 0,01$, $C = 0,24$);

- поврзаност помеѓу интелигенцијата и хипотетско-дедуктивното мислење ($\chi^2 = 12,79$, $p < 0,05$, $C = 0,20$).

Во прилогот во табела 9., 10., 11. и 12. може да се проследат тенденциите на поврзаноста помеѓу нивоите на интелигенцијата и трите развојни нивоа во формално-логичкото мислење и неговите специфични аспекти. Од резултатите во овие табели се забележува дека испитаниците со просечни и надпросечни интелектуални способности покажуваат изразена тенденција за постигнување ниво на преоден период и ниво на формални операции во развојот на формално-логичкото мислење и неговите специфични аспекти.

Табела 5. Наоди за поврзаноста помеѓу когнитивниот развој и училишниот успех на испитаниците

Училишен успех и...	χ^2	D F	P	C
Интелигенција	44,77	4	0,0000**	0,35
Формално-логичко мислење	8,52	4	0,0741	0,16
Експериментално мислење	7,55	4	0,1095	0,15
Формално-појмовно мислење	16,99	4	0,0019**	0,22
Хипотетско-дедуктивно мислење	14,72	4	0,0053**	0,21

** - значајно на ниво 0,01

Во табела 5. презентирани се наоди за поврзаноста помеѓу когнитивниот развој и училишниот успех. Резултатите покажуваат дека постои поврзаност помеѓу:

- интелигенцијата и училишниот успех ($\chi^2 = 44,77$, $p < 0,01$, $C = 0,35$). Во прилогот во табела 13., може да се види дека испитаниците со просечни и надпросечни интелектуални способности покажуваат произразена тенденција кон повисок училишен успех;

- формално-појмовното мислење и училишниот успех ($\chi^2 = 16,99$, $p < 0,01$, $C = 0,22$). Во прилогот во табела 16. може да се проследи тенденцијата на испитаниците чие што мислење е на ниво на преоден период и формални операции кон повисок училишен успех;

- хипотетско-дедуктивното мислење и училишниот успех ($\chi^2 = 14,72$, $p < 0,01$, $C = 0,21$). Во прилогот во табела 17. може да се види дека испитаниците чие што мислење е на ниво на преоден период и формални операции покажуваат тенденција кон среден и висок успех.

Не е утврдена статистички значајна поврзаност помеѓу формално-логичкото мислење и училишниот успех, како и помеѓу експерименталното мислење и училишниот успех.

Приказ на резултатите

во врска со следењето на развојните промени во сликата за себе

Во делот што следи ќе се прикажат резултатите во врска со развојните промени во структурата (содржината) на сликата за себе и идеалната слика за себе кај адолесцентите на различна возраст, потоа резултатите во врска со развојните промени во диференцираноста на сликата за себе и идеалната слика за себе, како и резултатите во врска со развојниот ритам на себепочитувањето и себеприфактањето кај адолесцентите на возраст од 11-21 година. Ќе бидат прикажани и резултатите во врска со поврзаноста помеѓу училишниот успех и промените во структурата (содржината) на сликата за себе и идеалната слика за себе, промените во диференцираноста, како и за поврзаноста помеѓу училишниот успех и емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе. Всушност, се прикажуваат резултати во врска со **Б-хипотезите**.

Во табела 6. дадени се просечните постигнувања и стандардните отстапувања на испитаниците од секоја поединечна возраст во примерокот и тоа во врска со секоја специфична, емпириски утврдена структурна компонента на сликата за себе.

Табела 6. Ойсно-рејрезентијациони комјоненти на сликајќа за себе кај истражуваници на возраст од 11-21 год.

	11	г.	12	г.	13	г.	14	г.	15	г.	17	г.	19	г.	21	г.
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
физички изглед	4,85	2,74	2,07	2,10	2,07	1,96	1,27	1,88	0,72	2,09	1,32	2,38	0,97	2,62	0,12	0,56
пол	0,67	0,47	0,42	0,50	0,30	0,46	0,22	0,42	0,20	0,40	0,27	0,45	0,05	0,22	/	/
возраст	0,57	0,50	0,60	0,54	0,90	0,67	0,52	0,55	0,47	0,50	0,57	0,71	0,12	0,33	0,07	0,35
име	0,50	0,55	0,70	0,69	0,72	0,45	0,40	0,50	0,10	0,30	0,37	0,54	0,25	0,16	/	/
физичко јас	6,55	3,29	3,67	2,23	3,87	2,24	2,42	2,09	1,62	2,60	2,22	3,11	0,90	2,53	0,07	0,47
адреса	0,42	0,55	1,40	1,24	0,77	0,92	0,37	0,67	0,37	0,74	0,57	0,90	0,07	0,27	0,02	0,16
материјал состојба	0,22	0,58	0,47	0,93	0,35	0,62	0,05	0,22	0,05	0,32	0,37	0,95	/	/	0,15	0,53
актив - ности	1,85	2,19	2,72	2,75	1,22	1,64	1,15	1,66	1,52	2,78	0,85	2,15	1,02	2,70	1,02	1,98
социјално јас	2,10	2,72	2,32	2,29	1,50	1,62	1,85	1,73	4,07	4,14	3,82	4,79	4,47	4,86	3,42	4,59
океанско јас	/	/	/	/	/	/	0,30	1,16	1,65	3,05	1,02	3,61	1,50	3,64	2,47	4,81
емоции	1,22	1,54	1,02	1,76	0,72	1,24	1,12	2,01	2,97	3,79	1,07	2,01	1,62	3,21	3,55	4,54
способности	0,37	0,77	0,17	0,59	0,32	0,94	0,40	1,01	0,12	0,40	0,90	2,45	0,20	0,61	0,50	0,85
црти	0,27	0,60	0,50	1,06	0,52	1,20	1,25	1,56	2,02	3,31	2,32	3,13	4,67	4,36	5,25	5,47
мотиви	0,25	0,71	0,60	1,19	0,30	0,72	0,42	1,95	0,40	1,19	1,27	3,22	0,07	0,27	0,87	2,23
рефлексивно јас	2,12	2,74	2,30	3,27	1,77	2,84	2,60	3,48	4,97	4,89	4,57	4,66	6,00	5,71	9,35	6,62

Табела ба. Сѳоредување на испитанициите со различна календарска возраст во поглед на описно-репрезентационите комѳоненти на сликаѳа за себе

	А Н О В А		
	Г	Р	РАЗЛИКИ ПОМЕЃУ...
физички изглед	18,32	0,0000*	11 г. и 21 најмногу и 11 г. со сите други возрасти; 13 г. и 21, 15, 19 г.; 12 г. и 21, 15, 19; и 14 и 21 г.
пол	11,26	0,0000*	11 г. и 21 најмногу и 11 г. со сите други возрасти; 12 г. и 21, 19, 15 и 14 г.; 13 г. и 21, 19; 17 г. и 21, 19 г.
возраст	9,94	0,0000*	13 г. и 21 најмногу и 13 г. со сите други возрасти; 12 г. и 21, 19г.; 17 г. и 21, 19 г.; 11 г. и 21, 19 г.
име	16,16	0,0000*	13 г. и 21, 19, 15, 17, 14 и 11г.; 12 г. со 21, 19, 15, 17, 14 и 11 г.; 11 г. и 21, 19 и 15 г.; 14 г. и 21, 19 и 15 г.; 17 г. и 21, 19 и 15 г.
физичко јас	27,20	0,0000*	11 г. и 21 најмногу и 11 г. со сите други возрасти; 13 г. и 21, 19, 15, 17 и 14 г.; 14 г. и 21, 19г.; 17 г. и 19, 21г.; 15 г. и 21 г.
адреса	13,32	0,0000*	12 г. и 21, 19 и сите други возрасти; 13 г. и 21, 19, 14 и 15 г.; 17 г. и 21, 19г.; 11 г. и 21 г.
материјална состојба	3,37	0,0018*	12 г. и 19, 14, 15 и 21 г.; 17 г и 19, 14 и 15 г.; 13 г. и 19, 14 и 15 г.
активности	2,94	0,0053*	12 г. и 17, 19, 21, 14, 13 и 15 г.
социјално јас	3,99	0,0003*	19 г. и 13, 14, 11 и 12 г.; 15 г. и 13, 14, 11 и 12 г.; 17 г. и 13, 14 и 11 г.; 21г и 13г.
океанско јас	4,72	0,0000*	21 г. и 11, 12, 13, 14 и 17 г.; 15 г. и 11, 12, 13 и 14 г.; 19 г. и 11, 12 и 13 г.
емоции	5,59	0,0000*	21 г. и 13, 12, 17, 14, 11 и 19 г.; 15 г. и 13, 12, 17, 14, 11 и 19 г.
способности	1,93	0,0637	/
црти	15,65	0,0000*	21 г. и 11, 12,13, 14, 15 и 17 г.; 19 г. и 11, 12, 13, 14, 15 и 17 г.; 17 г. и 11, 12 и 13 г.; 15 г. и 11, 12 и 13 г.
мотиви	2,07	0,0413*	17 г. и 19, 11, 13, 15 и 14 г.
рефлексивно јас	13,35	0,0000*	21 г. и 13, 11, 12 и сите други возрасти; 19 г. и 13, 11, 12 и 14 г.; 15 г. и 13, 11, 12 и 14 г.; 17 г. и 13, 11, 12 и 14 г.

* значајно на ниво 0,05

Во табела ба. пак, дадени се наодите од споредувањето на адолесцентите со различна календарска возраст во поглед на описно-репрезентационите компоненти на сликата за себе, прикажани во табелата б.

Од табела б. може да се види дека адолесцентите во своите самоописи главно се репрезентираат преку следните аспекти на сопствената слика за себе:

- *физичко јас* (физички изглед, пол, возраст, име);
- *адреса* (место на живеење, улица и број, училиште во кое се учи);
- *мајеријална состојба* (опишување на сопственото доживување за социјално-економскиот статус на сопственото семејство);
- *активности* (актуелни и вообичаени најразлични активности, од моторни до интелектуални, како и активности врзани за специфично хоби);
- *социјално јас* (опишување на сопствениот статус во групата на врсници, интеракции со врсници, родители, наставници);
- *океанско јас* (апстрактни идеи за себе, најчесто изразени преку метафори);
- *рефлексивно јас* (самоопишување на актуелни или релативно трајни емоции во врска со себе си, способности, црти на личноста и мотиви).

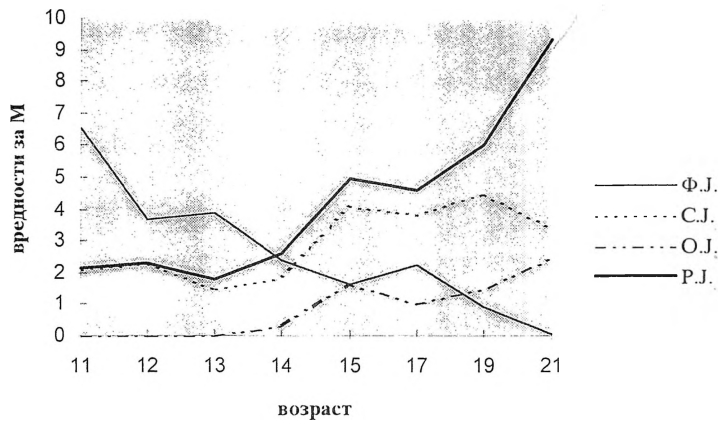
Физичкото јас како описно-репрезентациона компонента најмногу е присатна во самоописите кај испитаниците во рана адолесценција, од 11-та до 14-та година, а особено во 11-та година. По 14-та година, а особено по 17-та година се забележува видно опаѓање на физичкото јас.

Овој развоен тренд може да се проследи и во графичкиот приказ 2., во кој е прикажан развојот само на некои описно-репрезентациони компоненти на сликата за себе, кои во рамките на календарските возрасти во примерокот покажуваат посспецифична развојна динамика, релевантна за заклучување околу развојните промени во содржината на сликата за себе кај адолесцентите на различни возрасти.

Социјалното јас, како описно-репрезентациона компонента на сликата за себе, во раната адолесценција не е многу присатно во самоописите, се до 14-та година, а веднаш потоа покажува видливо зголемување. По 19-та година повторно оваа структурна компонента на сликата за себе покажува тенденција за опаѓање. Развојниот тренд на социјалното јас јасно може да се следи во график 2.

Океанското јас како описно-репрезентациона компонента во сликата за себе не е присатна во самоописите кај адолесцентите се до 14-та година, кога се јавува во многу мал број самоописи, за да по 14-та година, а особено по 19-та година покаже позабележителен раст. И овој развоен тренд може да се проследи во график 2.

График 2. Развој на некои описно-рејрезентивациони компоненти на сликата за себе



Легенда на кратенките користени во График 2.:

- Ф.Ј. - физичко јас
- С.Ј. - социјално јас
- О.Ј. - океанско јас
- Р.Ј. - рефлексивно јас

Рефлексивното јас го покажува следниот развоен ритам: се до 14-та година во самоописите на адолесцентите е присутно во помала мера, а по 14-та година, односно по 17-та година покажува очигледен пораст. Ова лесно може да се види во график 2.

Во рамките на рефлексивното јас, интересно е да се проследи во табела 6. развојниот ритам на емоциите и цртите како структурни компоненти на рефлексивното јас. Емоциите по 14-та година, а особено по 19-та година покажуваат позабележителен пораст во однос на другите календарски возрасти. Цртите пак, до 14-та година се малку присутни во самоописите, потоа имаат тенденција на пораст, а особено расте нивното присуство по 17-та година.

Другите структурни компоненти на сликата за себе (адреса, материјална состојба и активности) покажуваат релативно воедначен развоен ритам ако се споредува нивното присуство во самоописите кај адолесцентите на различните календарски возрасти. Сите три компоненти во самоописите се присутни во мала мера, освен можеби активностите кои, особено на поче-

токот на периодот на адолесценција (11 и 12 год., табела 6.) покажуваат позабележително присуство.

За развојните промени на описно-репрезентационите компоненти на сликата за себе кај адолесцентите на различни возрасти, односно за поврзанооста помеѓу развојот на описно-репрезентационите компоненти и возраста на испитаниците, зборуваат и наодите од споредувањето во табела 6а.

Од табелата јасно може да се види дека резултатите од анализата на варијансата укажуваат на статистички значајни разлики помеѓу испитаниците од различни календарски возрасти на сите структурни компоненти, освен во врска со субструктурната компонента на рефлексивното јас - способности.

Со оглед дека во табелата 6а. детално се укажува помеѓу кои календарски возрасти се јавуваат статистички значајните разлики, и тоа прикажано според големината на разликите помеѓу групите со различна календарска возраст, во текстов погрубо ќе се прикажат разликите. Разликите помеѓу адолесцентите на возраст од 11, 12, 13 и понекогаш и 14 години со другите повисоки календарски возрасти во примерокот (15, 17, 19 и 21 год.), во корист на првата група календарски возрасти (рана адолесценција), се евидентни се до описно-репрезентационата компонента - активности во табела 6а. Потоа, од социјалното јас, па се до рефлексивното јас, освен кај способностите, разликите се во корист на повисоките возрасти во текот на адолесцентниот период.

Во табела 7. дадени се просечните постигнувања и стандардните отстапувања на испитаниците од секоја поединечна календарска возраст во примерокот, и тоа во врска со секоја специфична, емпириски утврдена структурна компонента на идеалната слика за себе.

Во табела 7а. дадени се наодите од споредувањето на адолесцентите со различна календарска возраст во поглед на описно-репрезентационите компоненти на идеалната слика за себе, прикажани во табелата 7.

Од табела 7. може да се види дека адолесцентите во своите самоописи на идеалното (посакуваното) јас се репрезентираат преку следните аспекти:

- *физички изглед* (самоопишување на желбите околу тоа како би посакувале да изгледаат некои делови од телото, како и желби за промена на гардеробата, фризурага, и сл.);

- *материјална состојба* (главно искажување на желби за лесно и брзо збогатување, поседување големи имоти, куќи со базени и луксузни автомобили);

- *социјално јас* (искажување желби во друштвото на врсниците да се биде поомилен, поприфатен, или главен, како и искажување желби за промени во односите со родителите и наставниците);

Табела 7. Ойсно-рејрезентјациони комјоненји на идеалнајта слика за себе кај испитјаници на возраст од 11 - 21 год.

	11 г.		12 г.		13 г.		14 г.		15 г.		17 г.		19 г.		21 г.	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
физички изглед	3,40	3,30	1,42	1,58	1,12	1,52	1,32	1,61	2,20	2,63	1,67	2,49	0,72	1,96	0,55	1,45
материјална состојба	1,72	1,81	0,87	1,36	1,32	1,68	0,45	0,90	0,17	0,55	2,17	3,78	0,27	0,93	0,27	0,85
социјално јас	1,12	1,65	1,17	1,52	0,37	0,74	0,67	1,12	1,60	2,60	0,97	1,46	2,75	3,37	1,82	2,92
емоции	0,32	0,83	0,07	0,47	0,20	0,56	0,52	1,11	0,22	0,66	0,42	0,90	1,30	2,54	1,72	2,93
црти	0,10	0,30	0,05	0,32	0,07	0,27	0,57	1,15	0,75	1,48	0,40	0,87	1,25	2,31	2,60	3,39
рефлексивно јас	0,42	1,06	0,12	0,79	0,27	0,68	1,00	1,82	0,97	1,80	0,82	1,74	1,90	2,29	2,80	4,24
професија	0,82	0,93	1,65	1,85	1,12	1,18	0,77	0,89	0,72	1,11	0,60	1,27	0,70	1,43	0,60	1,01
адреса	0,35	0,77	0,30	0,76	0,35	0,80	0,17	0,38	0,08	0,27	0,05	0,22	0,50	1,68	0,17	0,55

Табела 7а. Сїоредување на испїтїанициїте со различна календарска возрастї во поглед на оїсно-реїрезентиациониїте комїоненти на идеалнаїа слика за себе

	А Н О В А		
	Ф	Р	РАЗЛИКИ ПОМЕГУ...
физички изглед	7,07	0,0000*	11 г. и 21 најмногу и 11 г. со сите други возрасти; 15 г. и 21, 19 и 13 г.; 17 г. и 21 г.
материјална состојба	7,31	0,0000*	17 г. и 15, 19, 21, 14, 12 и 13 г.; 11 г. и 15, 19, 21, 14 и 12 г.; 13 г. и 15, 19, 21 и 14 г.
социјално јас	4,96	0,0000*	19 г. и 13, 14, 17, 11, 12, 15 и 21 г.; 21 г. и 13, 14г.; 15 г. и 13 г.
емоции	5,94	0,0000*	21 г. и 12, 13, 15, 11, 17 и 14 г.; 19 г. и 12, 13, 15, 11, 17 и 14 г.
црти	11,09	0,0000*	21 г. и 12, 13, 11, 17, 14, 15 и 19 г.; 19 г. и 12, 13, 11 и 17 г.
рефлексивно јас	6,41	0,0000*	21 г. и 12, 13, 11, 17, 15 и 14 г.; 19 г. и 12, 13, 11 г.
професија	3,24	0,0025*	12 г. и 17, 21, 19, 15, 14 и 11 г.
адреса	1,47	0,1876	/

* значајно на ниво 0,05

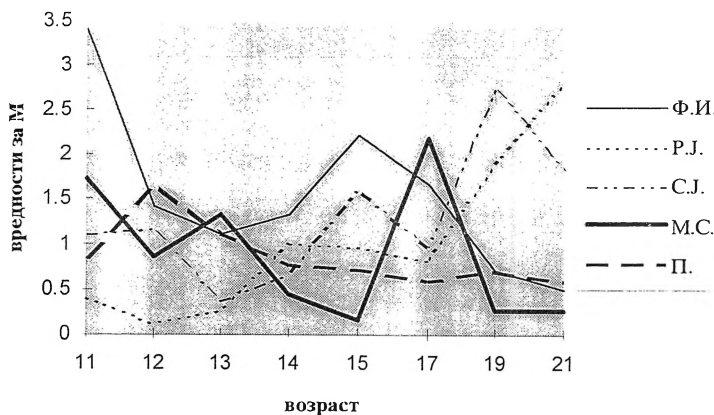
- *рефлексивно јас* (искажување желби пред се за модификување на некои црти на карактерот или темпераментот, како и желби за намалување на присуството на негативните емоции , воглавно редуцирање на стравовите, чувството на несреќа, гневот кон себе си и другите, тагата, како и изразување потенцирани желби за зголемување на чувството на лична среќа, задоволство заради настаните во животот и радост);

- *професија* (идеи околу можните професионални насочувања и избор на факултет - средно училиште);

- *адреса* (желби за менување на местото на живеење, надвор од нашата земја, најчесто желба за заминување и живеење во САД).

Физичкиот изглед како структурна компонента на идеалната слика за себе најмногу е присутен кај адолесцентите на 11 години, потоа опаѓа до 15-та година, кога повторно покажува некаков врв во однос на другите описно-репрезентациони компоненти, а потоа повторно опаѓа, особено по 17-та година. Овој развоен ритам јасно се следи во графичкиот приказ 3.

График 3. Развој на некои описно-репрезентациони компоненти на идеалната слика за себе



Легенда на кратенките користени во График 3.:

Ф.И. - физички изглед

Р.Ј. - рефлексивно јас

С.Ј. - социјално јас

М.С. - материјална состојба

П. - професија

Како што се гледа, во график 3. не се прикажани развојните трендови на сите описно-репрезентациони компоненти на идеалната слика за себе (не се прикажани субкатегиите на рефлексивното јас - емоции и црти, ниту пак компонентата - адреса, во врска со која не се јавуваат статистички значајни разлики помеѓу адолесцентите на различни возрасти - види наод во табела 7а.), туку прикажани се оние компоненти кои покажуваат поспецифична развојна динамика, релевантна за заклучување околу развојните промени во содржината на идеалната слика за себе кај адолесцентите на различни возрасти.

Материјалната состојба како структурна компонента на идеалната слика за себе повеќе е присатна кај адолесцентите на возраст од 11 до 13 години, потоа нејзиното присуство во самоописите видно опаѓа се до 15-та година, на 17-та година го достигнува својот врв, за да потоа покаже нагол пад и многу мало присуство во самоописите на адолесцентите на возраст од 19 до 21 година. Во графикот 3. овој развојен тренд е очигледен.

Социјалното јас во самоописите на идеалната слика за себе кај испитаниците во раната адолесценција, се до 14-та година малку е присатно како структурна компонента, во 15-та година покажува зголемено присуство, а по 17-та година видливо расте. Најмногу е присатно кај адолесцентите на 19 и 21 година. И ова полесно се следи на графикот 3. отколку во табела 7.

Рефлексивното јас се до 14-та година многу малку е присатно во самоописите на идеалното јас, нешто повеќе е присатно до 17-та година, а потоа покажува брз раст. Најмногу е присатно кај испитаниците на возраст од 21 и 19 години. Графикот 3. тоа јасно го претставува.

Описно-репрезентационата компонента на идеалната слика за себе *професија* повеќе е присатна кај испитаниците во раната адолесценција се до 14-та година, а потоа нешто помалку кај испитаниците на другите календарски возрасти. Се забележува дека по 14-та година развојниот ритам на оваа структурна компонента е прилично воедначен.

Адресата како структурна компонента на самоописите на идеалното јас, како што покажуваат просечните постигнувања презентирани во табела 7., на сите календарски возрасти во примерокот е малку присатна, но сепак се јавува на сите календарски возрасти, а нешто поизразено кај адолесцентите на 19 години.

Наодите од споредувањето на испитаниците со различна календарска возраст во врска со описно-репрезентационите компоненти на идеалната слика за себе во табела 7а., ја покажуваат поврзаноста помеѓу развојните промени во структурата на идеалната слика за себе и календарската возраст на адолесцентите. Детални податоци за разликите помеѓу возрастните групи дадени се во табелата 7а., и тоа според големината на разликите. Во текстов ќе се укаже поглобално на наодите од табелата:

- статистички значајни разлики во корист на испитаниците од раната адолесценција, особено во корист на испитаниците на возраст од 11 и 12 години, се јавуваат кај физичкиот изглед и професијата како структурни компоненти на идеалната слика за себе;

- статистички значајни разлики во корист на испитаниците од повисоките календарски возрасти (17, 19 и 21 год.) се јавуваат во врска со материјалната состојба, социјалното јас, и во врска со рефлексивното јас и неговите субструктурни категории.

Наодите во врска со поврзаноста помеѓу возраста на испитаниците и диференцираноста на сликата за себе дадени се во табела 8.

Табела 8. Поврзаност помеѓу возраста на испитаниците и диференцираноста на сликата за себе

	САМОПИШУВАЊЕ			вкупно
	глобално	преоден облик	диференцирано	
11 години	31	9	/	40
12 години	31	9	/	40
13 години	28	10	2	40
14 години	17	18	5	40
15 години	11	22	7	40
17 години	6	25	9	40
19 години	7	17	16	40
21 година	4	16	20	40
вкупно	135	126	59	320

$$\chi^2 = 123,37 \quad DF = 14 \quad p < 0,01 \quad C = 0,53$$

Податоците во табелата, како и набележаните вредности на статистиките под неа ($\chi^2 = 123,37$, $p < 0,01$, $C = 0,53$) покажуваат дека диференцираноста на сликата за себе се менува со возраста на испитаниците.

Иако диференцираните самоописи се малку, ако резултатите се анализираат во однос на целиот примерок (само кај 59 испитаника од вкупно 320), сепак од бројките во табелата може да се види дека на постарите календарски возрасти, по 14-та - 15-та година, а особено по 17-та година расте бројот на испитаници кои покажуваат диференцирани самоописи. Сличен е наодот и во врска со бројот на испитаниците на различни возрасти кои покажале преоден облик на самоопишување: по 13-та - 14-та година расте бројот на самоописи оценети на ниво на преоден облик. Глобалните самоописи доминираат до 13-та година, а потоа се намалуваат, особено по 15-та година.

Во табела 9. презентирани се наодите за поврзаноста помеѓу возраста на испитаниците и диференцираноста на идеалната слика за себе.

Табела 9. Поврзаност помеѓу возраста на испитаниците и диференцираноста на идеалната слика за себе

	САМООПИШУВАЊЕ			вкупно
	глобално	преоден облик	диференцирано	
11 години	40	/	/	40
12 години	39	1	/	40
13 години	37	2	1	40
14 години	34	6	/	40
15 години	29	11	/	40
17 години	28	11	1	40
19 години	21	16	3	40
21 година	21	14	5	40
вкупно	249	61	10	320

$$\chi^2 = 67,14 \quad DF = 14 \quad p < 0,01 \quad C = 0,42$$

Податоците во табелата и вредностите на статистиците набележани под неа ($\chi^2 = 67,14$, $p < 0,01$, $C = 0,42$) говорат за поврзаноста и на диференцираноста на идеалната слика за себе со календарската возраст на испитаниците.

Бројот на самоописи оценети како диференцирани во врска со идеалната слика за себе е воочливо мал - само кај 10 испитаника од вкупно 320. И бројот на самоописи оценети на ниво на преоден облик е двојно помал (61) од бројот на самоописи оценети на преоден облик во врска со сликата за себе (126, табела 8.). Иако во идеалната слика за себе доминираат пред се претежно глобалните самоописи, сепак може да се забележи дека со возраста на испитаниците, особено по 14-та година, нивниот број се намалува, а расте бројот на самоописи оценети на ниво на преоден облик. По 17-та година, и бројот на диференцирани самоописи покажува благ пораст.

Во табела 10. презентирани се просечните постигнувања и стандардните отстапувања на испитаниците на различна календарска возраст во врска со емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе.

Во табела 10а. дадени се наодите од споредувањето на испитаниците со различна календарска возраст во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе, презентирани во претходната табела.

Табела 10. Емоционално-вредносни аспекти на сликања за себе кај испитаници на возраст од 11 - 21 год.

	11	г.	12	г.	13	г.	14	г.	15	г.	17	г.	19	г.	21	г.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Себепочитување (вкупно)	36,10	4,19	32,80	5,91	31,27	5,77	32,12	5,84	31,82	6,65	32,65	5,72	33,37	5,69	31,87	6,59
Јас и врниците	7,60	0,90	7,15	1,16	6,75	1,19	6,57	1,01	6,72	1,41	7,05	0,93	7,17	0,81	6,90	0,95
Јас и родителите	6,75	1,23	6,42	1,68	5,65	1,73	6,37	1,55	5,85	1,62	5,82	1,84	6,00	1,42	5,42	2,13
Јас како ученик	5,57	2,25	5,27	2,06	4,10	2,46	4,85	1,90	4,85	1,90	4,72	1,87	5,37	1,81	5,30	2,01
Општ однос кон себе	16,32	3,33	14,57	3,16	14,27	3,23	14,85	3,07	14,35	4,00	15,10	3,30	15,27	4,17	14,40	3,51
Себеприфакане	85,97	10,88	72,22	16,59	74,85	13,42	74,82	10,71	75,45	13,94	81,32	10,36	81,30	10,91	78,15	11,59

Табела 10а. Сјоредување на испитанициите со различна календарска возраст во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликања за себе

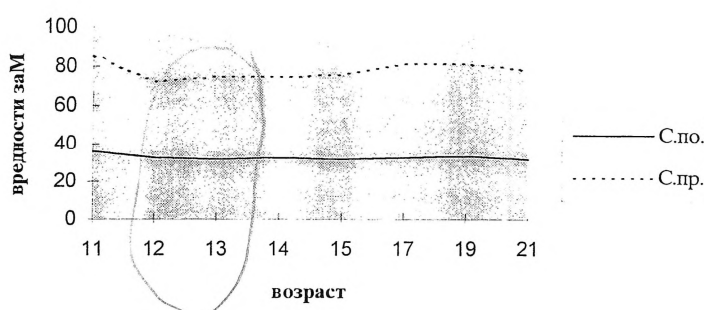
	А		Н		О		В		А	
	F	P	РАЗЛИКИ ПОМЕЃУ							
Себепочитување (вкупно)	2,65	0,0121*	11 г. и 13 г. најмногу, и 11 г. и сите други возрасти							
Јас и врниците	3,75	0,0000*	11 г. и 14 г., 11 г. и 15 г., 11 г. и 13 г., 11 г. и 21 г., 11 г. и 17 г.							
Јас и родителите	2,62	0,0112*	11 г. и 21 г., 12 г. и 21 г., 14 г. и 21 г., 11 г. и 13 г., 11 г. и 17 г., 11 г. и 15 г.							
Јас како ученик	2,14	0,0421*	11 г. и 13 г., 19 г. и 13 г., 21 г. и 13 г., 12 г. и 13 г.							
Општ однос кон себе	1,53	0,1624	/							
Себеприфакане	5,34	0,0000*	11 г. со 12,14,13,15 и 21; 17 г. со 12,14 и 13; 19 г. со 12,14,13 и 15;							

* значајно на ниво 0,05

Во табела 10. и 10а., во првиот ред дадени се постигнувањата на испитаниците и наодите во врска со себепочитувањето во целина, добиено како вкупен скор (од сите субскали) на Coopersmith-овиот инвентар. Во вториот ред на табелите презентирани резултати се однесуваат на себепочитувањето во врска со врсничките интеракции (скор од субскалата „јас и врсниците“). Во третиот ред, резултатите се во врска со себепочитувањето како резултат на доживувањата на испитаниците на сопствените интеракции со родителите (скор од субскалата „јас и родителите“). Во четвртиот ред, резултатите се однесуваат на себепочитувањето на испитаниците во врска со училиштето (скор од субскалата „јас како ученик“), а во петтиот ред, прикажаните постигнувања и наоди во табелите се однесуваат на општиот однос кон себе (скор од субскалата „општ однос кон себе“, кога себепочитувањето се мери во врска со сопствените особини и животни околности). Во последниот ред на табелите прикажани се постигнувањата и наодите во врска со себеприфакњето, мерено со Phillips-овата скала.

Анализирајќи ги резултатите во редовите на табела 10. ќе се забележи дека адолесцентите на самиот почеток на овој развоен период, поточно на 11 години имаат највисоко себепочитување и највисоко себеприфакње. На 12, а особено на 13 години доаѓа до опаѓање на себепочитувањето. Во 12-та година опаѓа и себеприфакњето. По 13-та, односно 14-та година нивото на себепочитувањето и себеприфакњето повторно благо се зголемува и овој развоен ритам понатаму покажува релативна стабилност. Ова јасно може да се види во графичкиот приказ 4.

График 4. Развоен ритам на себепочитувањето и себеприфакњето



Легенда на кратенките користени во график4.:
 С.по. - себепочитување
 С.пр. - себеприфакње

* Во графикот е прикажано себепочитувањето во целина

И резултатите од споредбената анализа во табела 10а. говорат во прилог на претходно објаснетиот развоен ритам. Како што може да се забележи од резултатите, постојат статистички значајни разлики помеѓу адолесцентите во поглед на себепочитувањето и себеприфакането кои се должат пред се на развојно-возрастните карактеристики. Статистички значајна разлика не е најдена само во врска со општиот однос кон себе.

Најголеми разлики се јавуваат помеѓу нивото на себепочитување и себеприфакане кај адолесцентите на 11 години и нивото на себепочитување и себеприфакане кај адолесцентите на речиси сите други календарски возрасти. Адолесцентите на 11 години (бидејќи покажуваат највисоко себепочитување и себеприфакане) најмногу се разликуваат од адолесцентите на 13 години, бидејќи на оваа возраст, како што претходно се покажа (табела 10. и график 4.), доаѓа до впечатливо опаѓање на себепочитувањето, а пред 13-та година и до опаѓање на себеприфакането.

Во табела 10а. впечатливо е тоа што значајни разлики во поглед на себеприфакането постојат пред се помеѓу испитаниците во раната адолесценција (12, 13 и 14 год.- тие имаат пониско себеприфакане) и испитаниците во средната адолесценција (17 и 19 год.), чии просечни вредности покажуваат далеку повисоко себеприфакане (табела 10.).

Воопшто земено, себепочитувањето и себеприфакането кај адолесцентите се покажаа релативно позитивни, односно високи. Сите просечни постигнувања во табела 10., за секоја поединечна возраст, се многу повисоки од теориските аритметички средини: за вкупното себепочитување или себепочитувањето во целина теориската аритметичка средина изнесува 23 (половина од 46 тврдења на Coopersmith-овиот инвентар), за другите субскали (јас и врсниците, јас и родителите, јас како ученик) теориската аритметичка средина изнесува 4, за општиот однос кон себе 11, а теориската аритметичка средина за себеприфакането изнесува 52,5.

Ако се набљудуваат резултатите во колоните на табела 10., ќе се забележи дека најниско себепочитување на секоја поединечна возраст се јавува токму кога адолесцентите се себевреднуваат во врска со училиштето (јас како ученик). Нешто повисоко себепочитување покажуваат во врска со родителите, а највисоко во врска со врсниците.

Во табела 11. прикажани се наодите од споредбената анализа на просечните постигнувања на адолесцентите со различен училишен успех во поглед на описно-репрезентационите компоненти на сликата за себе. Од резултатите произлегува дека статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различен училишен успех постојат само во врска со структурната компонента - *физичко јас* - ($F = 11,22$, $p < 0,05$) и тоа помеѓу испитаниците со висок и среден успех и висок и низок успех, како и во врска со некои субкатегории на физичкото јас: физички изглед ($F = 6,30$, $p < 0,05$ - разлики помеѓу висок и низок успех и висок и среден успех), потоа во врска со субкатегијата пол

Табела 11. Сјоредување на испитанициите со различен училишен успех во поглед на описно-рејрезентационните компоненти на сликајќа за себе

	НИЗОК УСПЕХ			СРЕДЕН УСПЕХ			ВИСОК УСПЕХ			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
физички изглед	43	1.07	2,00	86	1,09	1,97	191	2,08	2,75	6,30	0,0021*	висок и низок успех висок и среден успех
пол	43	0,16	0,37	86	0,19	0,39	191	0,33	0,47	4,63	0,0105*	висок и низок успех висок и среден успех
возраст	43	0,35	0,53	86	0,41	0,58	191	0,54	0,59	2,93	0,0550	/
име	43	0,28	0,45	86	0,25	0,44	191	0,41	0,56	3,23	0,0401*	висок и среден успех
физичко јас	43	1,72	2,38	86	1,70	2,30	191	3,32	3,36	11,22	0,0000*	висок и среден успех висок и низок успех
адреса	43	0,49	0,77	86	0,41	0,82	191	0,55	0,89	0,85	0,4338	/
материјална состојба	43	0,12	0,39	86	0,19	0,58	191	0,24	0,68	0,79	0,4555	/
активности	43	1,28	2,67	86	1,29	2,47	191	1,52	2,17	0,38	0,6835	/
социјално јас	43	2,63	3,88	86	2,23	3,06	191	3,34	3,89	2,87	0,0583	/
океанско јас	43	0,37	1,56	86	0,86	2,66	191	0,98	3,14	0,81	0,4463	/
емоции	43	1,51	2,99	86	1,69	2,88	191	1,69	2,87	0,07	0,9319	/
способности	43	0,14	0,35	86	0,38	0,95	191	0,42	1,31	1,11	0,3318	/
прти	43	1,88	3,06	86	2,75	4,03	191	1,86	3,35	2,03	0,1325	/
мотиви	43	0,19	0,82	86	0,73	1,78	191	0,51	1,83	1,48	0,2297	/
рефлексивно јас	43	3,72	5,10	86	5,07	5,23	191	3,94	4,93	1,73	0,1780	/

* значајно на ниво 0,05

Табела 12. Споређување на испитаницима са различитим нивоима успеха у погледу на описно-репрезентационим компонентима идеалне слике за себе

	НИЗОК УСПЕХ			СРЕДЕН УСПЕХ			ВИСОК УСПЕХ			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеђу...
физички изглед	43	1,00	1,79	86	1,45	2,22	191	1,72	2,43	1,85	0,1623	/
материјална состојба	43	0,46	1,08	86	0,77	1,87	191	1,07	2,02	2,17	0,1114	/
социјално јас	43	1,00	1,84	86	1,06	1,78	191	1,50	2,42	1,69	0,1825	/
емоције	43	0,53	1,78	86	0,64	1,59	191	0,60	1,60	0,06	0,9412	/
црти	43	0,70	1,75	86	0,60	1,65	191	0,78	1,89	0,30	0,7412	/
рефлексивно јас	43	0,72	1,78	86	0,84	2,07	191	1,20	2,62	1,15	0,3261	/
професија	43	0,81	1,24	86	0,82	1,36	191	0,91	1,25	0,19	0,8324	/
адреса	43	0,49	1,61	86	0,12	0,47	191	0,25	0,64	3,07	0,0568	/

($F = 4,63$, $p < 0,05$ - разлики помеѓу висок и низок и висок и среден успех) и во врска со субкатегијата име ($F = 3,23$, $p < 0,05$ - разлики помеѓу испитаниците со висок и среден училишен успех).

Во табела 12. презентирани се наодите од споредбената анализа на испитаниците со различен училишен успех во поглед на описно-репрезентационите компоненти на идеалната слика за себе. Резултатите очигледно покажуваат дека не се јавува ниту една статистички значајна разлика помеѓу трите категории на испитаници во врска со училишниот успех во поглед на структурата на идеалната слика за себе, односно не е утврдено дека постои поврзаност помеѓу структурата (содржината) на идеалната слика за себе и училишниот успех на испитаниците.

Поврзаност помеѓу училишниот успех на испитаниците и диференцираноста на сликата за себе, како и помеѓу училишниот успех и диференцираноста на идеалната слика за себе, не е утврдена, за што говорат резултатите во табелите 13. и 14., како и вредностите на статистиците назначени под нив ($\chi^2 = 4,34$, $p = 0,3616$ или $p > 0,05$, $C = 0,11$, за поврзаноста помеѓу училишниот успех и диференцираноста на сликата за себе; $\chi^2 = 5,19$, $p = 0,2686$ или $p > 0,05$, $C = 0,13$, за поврзаноста помеѓу училишниот успех и диференцираноста на идеалната слика за себе).

Табела 13 . Поврзаност помеѓу училишниот успех на испитаниците и диференцираноста на сликата за себе

успех	САМО ОПИШУВАЊЕ			вкупно
	глобално	преоден облик	диференцирано	
низок	23	16	4	43
среден	32	36	18	86
висок	80	74	37	191
вкупно	135	126	59	320

$$\chi^2 = 4,34 \quad DF = 4 \quad p > 0,05 \quad C = 0,11$$

Табела 14. Поврзаност помеѓу училишниот успех на испитаниците и диференцираноста на идеалната слика за себе

успех	САМО ОПИШУВАЊЕ			вкупно
	глобално	преоден облик	диференцирано	
низок	35	8	/	43
среден	65	20	1	86
висок	149	33	9	191
вкупно	249	61	10	320

$$\chi^2 = 5,19 \quad DF = 4 \quad p > 0,05 \quad C = 0,13$$

Во табела 15. презентирани се резултатите од споредбената анализа на испитаниците со различен училишен успех во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе. Наодите (вредностите за F и p), во врска со себепочитувањето во целина и во врска со специфичните аспекти на себепочитувањето, како и наодите за себеприфактањето изнесени во табелата, јасно укажуваат дека постои поврзаност помеѓу училишниот успех на испитаниците и емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе.

Во табелата на крајот дадени се детални информации за тоа помеѓу кои групи се јавуваат статистички значајните разлики. Од прегледот може да се утврди дека секогаш испитаниците со висок училишен успех покажуваат повисоко себепочитување и себеприфактање во однос на испитаниците со низок и среден училишен успех.

Табела 15. Сјоредување на испитанициите со различен училищен успех во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликајќи за себе

	НИЗОК УСПЕХ			СРЕДЕН УСПЕХ			ВИСОК УСПЕХ			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
Себепочитување (вкупно)	43	30,39	6,51	86	30,81	5,79	191	34,16	5,47	14,41	0,0000*	висок и низок успех висок и среден успех
Јас и врсниците	43	6,86	1,21	86	6,66	1,13	191	7,17	1,02	6,89	0,0012*	висок и среден успех
Јас и родителите	43	5,19	1,95	86	5,58	1,67	191	6,42	1,53	14,43	0,0000*	висок и низок успех висок и среден успех
Јас како ученик	43	3,81	2,07	86	4,12	2,01	191	5,67	1,82	29,57	0,0000*	висок и низок успех висок и среден успех
Општ однос кон себе	43	13,79	4,31	86	14,28	3,85	191	15,42	3,04	5,73	0,0036*	висок и низок успех висок и среден успех
Себеприфаќање	43	72,53	14,82	86	76,80	11,54	191	79,79	12,92	6,12	0,0025*	висок и низок успех

* значајно на ниво 0,05

**Приказ на резултатите
во врска со односот помеѓу развојно-когнитивните промени кај
адолесцентите и развојните промени во сликата за себе**

Во овој дел од приказот на резултатите ќе бидат прикажани наоди релевантни за одговорите на прашањата околу поврзаноста помеѓу развојно-когнитивните промени кај адолесцентите и развојните промени во сликата за себе, поточно резултати релевантни за прашања во врска со **В-хипотезите**.

Најнапред ќе бидат прикажани резултатите за односот помеѓу интелектуалните способности и промените во структурата (содржината) на сликата за себе и идеалната слика за себе. Потоа, резултатите за односот помеѓу интелектуалните способности и диференцираноста на сликата за себе и идеалната слика за себе, и резултатите околу поврзаноста помеѓу интелектуалните способности и емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе.

Во продолжение ќе следи приказот на бројни резултати во врска со односот помеѓу новите облици на мислење кај адолесцентите, поточно помеѓу формално-логичкото мислење и сликата за себе. Иако резултатите за односот помеѓу поединечните аспекти на формално-логичкото мислење издвоени во ова истражување (експериментално мислење, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење) и различните аспекти на сликата за себе се презентирани во табеларни прикази во прилогот на крајот на трудот, во овој дел на текстот сепак глобално ќе се укаже на релевантните наоди.

Најнапред ќе се прикажат резултатите за односот помеѓу формално-логичкото мислење и промените во структурата (содржината) на сликата за себе и идеалната слика за себе, потоа резултатите за односот помеѓу формално-логичкото мислење и диференцираноста на сликата за себе и идеалната слика за себе, и конечно, резултатите во врска со односот помеѓу формално-логичкото мислење и емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе.

- *Резултати за односот помеѓу интелигенцијата и сликата за себе*

Во табела 16. презентирани се наоди од споредбената анализа на испитаниците со различни нивоа на интелектуални способности (подпросечни, просечни и надпросечни интелектуални способности) во поглед на описно-репрезентационите компоненти на сликата за себе, поточно во поглед на структурните (содржинските) аспекти на сликата за себе.

Табела 16. Сјоредување на испитанициите со различни интелектуални способности во поглед на описно-рејрезентационните компоненти на сликата за себе

	Под просек			Просек			Над просек			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
физички изглед	73	1,71	2,46	166	1,82	2,52	81	1,37	2,54	0,88	0,4169	/
пол	73	0,27	0,45	166	0,28	0,45	81	0,25	0,43	0,13	0,8767	/
возраст	73	0,51	0,63	166	0,47	0,58	81	0,48	0,57	0,10	0,9013	/
име	73	0,40	0,49	166	0,31	0,52	81	0,41	0,54	1,34	0,2631	/
физичко јас	73	2,97	2,95	166	2,67	3,05	81	2,38	3,26	0,70	0,4964	/
адреса	73	0,59	0,89	166	0,44	0,81	81	0,55	0,89	0,98	0,3758	/
материјална состојба	73	0,18	0,54	166	0,22	0,66	81	0,22	0,61	0,12	0,8826	/
активности	73	0,99	1,51	166	1,45	2,51	81	1,76	2,49	2,20	0,1127	/
социјално јас	73	3,04	4,39	166	2,72	3,64	81	3,32	3,13	0,74	0,4787	/
океанско јас	73	0,38	1,74	166	1,01	2,89	81	1,02	3,49	1,37	0,2529	/
емоции	73	1,16	2,49	166	1,85	3,22	81	1,73	2,42	1,48	0,2279	/
способности	73	0,12	0,44	166	0,35	1,08	81	0,64	1,56	4,14	0,0168*	над просек и под просек
црти	73	1,40	3,12	166	1,97	3,49	81	3,01	3,78	4,38	0,0133*	над просек и под просек; над просек и просек
мотиви	73	0,40	1,53	166	0,57	1,85	81	0,54	1,61	0,27	0,7651	/
рефлексивно јас	73	2,53	4,08	166	4,25	5,17	81	5,65	5,17	7,64	0,0006*	над просек и под просек; просек и под просек; над просек и просек

* значајно на ниво 0,05

Табела 17. Сјоредување на испитанициите со различни интелектуални способности во поглед на описно-рејрезентациониите компоненти на идеалната слика за себе

	Под просек			Просек			Над просек			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
физички изглед	73	1,42	2,03	166	1,73	2,29	81	1,30	2,54	1,14	0,3224	/
материјална состојба	73	0,96	2,06	166	0,97	1,96	81	0,73	1,55	0,50	0,6070	/
социјално јас	73	1,11	2,28	166	1,28	2,10	81	1,57	2,32	9,88	0,4167	/
емоции	73	0,51	1,56	166	0,54	1,65	81	0,81	1,58	0,97	0,3806	/
црти	73	0,71	0,72	166	0,67	1,71	81	0,85	2,07	0,28	0,7554	/
рефлексивно јас	73	0,93	2,41	166	0,96	2,30	81	1,31	2,53	0,69	0,5033	/
професија	73	0,92	1,24	166	0,79	1,21	81	1,01	1,43	0,89	0,4123	/
адреса	73	0,20	0,74	166	0,29	0,93	81	0,20	0,58	0,47	0,6256	/

Од резултатите во табелата јасно се гледа дека статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различно ниво на интелектуални способности се јавуваат само во поглед на една структурна компонента на сликата за себе - рефлексивното јас ($F = 7,64, p < 0,05$ и тоа помеѓу испитаниците со надпросечни и подпросечни способности, просечни и подпросечни способности и помеѓу испитаниците со надпросечни и просечни интелектуални способности), како и во поглед на некој субкатегорија на рефлексивното јас: способности ($F = 4,14, p < 0,05$ и тоа разлики помеѓу испитаниците со надпросечни и подпросечни способности), и разлики во поглед на цртите како субкатегорија на рефлексивното јас ($F = 4,38, p < 0,05$ и тоа помеѓу испитаниците со надпросечни и подпросечни способности и надпросечни и просечни интелектуални способности). Значи, разликите во рефлексивното јас се секогаш во корист на испитаниците со повисоки интелектуални способности.

Во табела 17. прикажани се наодите од споредбената анализа на испитаниците со различно ниво на интелектуални способности во поглед на описно-репрезентационите аспекти на идеалната слика за себе. Резултатите (вредностите за F и p) јасно покажуваат дека не постои ниту една статистички значајна разлика помеѓу испитаниците со различни интелектуални способности во поглед на структурата (содржината) на идеалната слика за себе.

Значи, резултатите покажуваат дека не постои поврзаност помеѓу интелигенцијата и структурата (содржината) на идеалната слика за себе.

Во табела 18. и преку вредностите на статистиците назначени под неа ($\chi^2 = 21,09, p < 0,01, C = 0,25$) дадени се резултатите во врска со поврзаноста помеѓу интелигенцијата и диференцираноста на сликата за себе.

Табела 18. Поврзаност помеѓу интелигенцијата и диференцираноста на сликата за себе

	глобално	преоден облик	диференцирано	вкупно
под просек	46	20	7	73
просек	67	66	33	166
над просек	22	40	19	81
вкупно	135	126	59	320

$\chi^2 = 21,09$ $DF = 4$ $p < 0,01$ $C = 0,25$

Резултатите покажуваат дека кај испитаниците со надпросечни и просечни интелектуални способности поголем е бројот на диференцирани самоописи и бројот на самоописи на ниво на преоден облик. Значи, постои поврзаност.

ност помеѓу интелигенцијата и диференцираноста на сликата за себе.

Резултатите во табела 19. и вредностите на статистиците дадени под неа ($\chi^2 = 0,70$, $p = 0,9508$ или $p > 0,05$, $C = 0,05$) говорат дека не постои поврзаност помеѓу интелигенцијата и диференцираноста на идеалната слика за себе.

Табела 19. Поврзаност помеѓу интелигенцијата и диференцираноста на идеалната слика за себе

	глобално	преоден облик	диферен- цирано	вкупно
под просек	59	12	2	73
просек	129	32	5	166
над просек	61	17	3	81
вкупно	249	61	10	320

$$\chi^2 = 0,70 \quad DF = 4 \quad p > 0,05 \quad C = 0,05$$

Во табела 20. презентирани се резултатите од споредбената анализа на испитаниците со различно ниво на интелектуални способности во поглед на себепочитувањето и неговите специфични аспекти, и себеприфактањето.

Статистички значајни разлики не се најдени само во врска со себепочитувањето мерено на субскалата „јас и врсниците“ ($F = 0,21$, $p > 0,05$). Во однос на сите други аспекти на себепочитувањето како и во поглед на себепочитувањето во целина најдени се статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различно ниво на интелектуални способности. Во овој смисол, во табела 20. говорат вредностите за F и p , како и деталните податоци за тоа помеѓу кои групи се јавуваат статистички значајните разлики. Од прегледот во табелата очигледно е дека разликите помеѓу испитаниците секогаш се во корист на оние со надпросечни и просечни способности.

Резултатите во табела 20. што се однесуваат на себеприфактањето исто така покажуваат дека постојат статистички значајни разлики помеѓу испитаниците ($F = 8,52$, $p < 0,05$, и тоа повторно во корист на испитаниците со надпросечни и просечни интелектуални способности).

Значи, резултатите во табелата укажуваат на поврзаноста помеѓу интелигенцијата и емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе.

Табела 20. Сјоредување на исцрпанициите со различни интелектуални способности во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликања за себе

	Под просек			Просек			Над просек			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
Себепочитување (вкупно)	73	30,77	5,88	166	32,81	5,88	81	34,43	5,64	7,62	0,0006*	над просек-под просек; над просек-просек; просек-под просек
Јас и врстници	73	6,92	1,11	166	7,02	1,14	81	7,00	0,99	0,21	0,8065	/
Јас и родители	73	5,45	1,84	166	6,17	1,58	81	6,25	1,70	5,64	0,0039*	над просек-под просек просек-под просек
Јас како ученик	73	4,27	2,07	166	5,07	2,00	81	5,53	2,04	7,56	0,0006*	над просек-под просек просек-под просек
Општ однос кон себе	73	13,73	4,04	166	14,88	3,31	81	15,96	3,07	8,13	0,0004*	над просек-под просек; просек- под просек; над просек-просек
Себеприфакане	73	73,16	12,21	166	78,40	12,60	81	81,58	13,52	8,52	0,0002*	над просек-под просек просек-под просек

* значајно на ниво 0,05

• *Резултати за односии помеѓу формално-логичкото мислење и сликата за себе*

Во табела 21. дадени се резултатите од споредбената анализа на испитаниците со различно ниво на формално-логичко мислење во поглед на структурните (содржинските) компоненти на сликата за себе.

Анализирајќи ги вредностите за F и p, од резултатите во табелата произлегува дека статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различно ниво на формално-логичко мислење постојат во однос на сите структурни компоненти добиени преку анализата на самоописите, освен во врска со материјалната состојба ($F = 0,30$, $p > 0,05$) и описно - репрезентационата компонента активности ($F = 1,32$, $p > 0,05$). Поточно, статистички значајни разлики се јавуваат во поглед на - физичкото јас - и неговите субкатегории (физички изглед, пол, возраст, име), потоа во поглед на описно-репрезентационата компонента - адреса -, а од прегледот во табелата за тоа помеѓу кои групи испитаници постојат статистички значајните разлики, се гледа дека во сите овие досега наведени структурни компоненти, вклучувајќи ги и субкатегиите, разликите се јавуваат во корист на испитаниците чие што мислење е оценето на ниво на конкретни операции. Понатаму, статистички значајни разлики се јавуваат и во поглед на - социјалното јас -, океанското јас-, рефлексивното јас и неговите субкатегории (емоции, способности, црти, мотиви). Од прегледот во табелата за тоа помеѓу кои групи на испитаници се јавуваат статистички значајни разлики се гледа дека во врска со социјалното јас и субкатегијата на рефлексивното јас - мотиви, разликите се јавуваат во корист на испитаниците чие што мислење е оценето на преоден период, а во поглед на океанското јас и рефлексивното јас, како и во поглед на неговите други субкатегории (емоции, способности, црти) разликите се јавуваат во корист на испитаниците чие што мислење е оценето на ниво на формални операции и преоден период.

Во прилогот, во табелите 24., 25. и 26. презентирани се резултатите од споредбената анализа на испитаниците со различно ниво на експериментално мислење, формално-појмовно мислење и хипотетско-дедуктивно мислење, во поглед на описно-репрезентационите компоненти, односно во поглед на структурата (содржината) на сликата за себе.

Резултатите од посочените табели во прилогот укажуваат на речиси идентични наоди околу прашањето за поврзаноста помеѓу различните аспекти на формално-логичкото мислење и структурата на сликата за себе, како и резултатите од табела 21. во текстот, од која штотуку беа објаснети резултатите за поврзаноста на формално-логичкото мислење и структурата на сликата за себе.

Резултатите во табела 24. во прилогот, покажуваат дека статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различно ниво на експериментално

Табела 21. Сїоредување на испитанициите со различно ниво на формално-логичко мислење во поглед на описно-репрезентационните компоненти на сликата за себе

	Конкретни операции			Преоден период			Формални операции			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
физички изглед	152	2,37	2,38	149	1,19	2,59	19	0,05	0,23	13,57	0,0000*	к.о. и ф.о. к.о. и преод период
пол	152	0,38	0,49	149	0,18	0,39	19	0,05	0,23	10,66	0,0000*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод.период
возраст	152	0,61	0,60	149	0,40	0,57	19	0,05	0,23	10,79	0,0000*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод период; преод.период и ф.о.
име	152	0,53	0,56	149	0,21	0,44	19	0,10	0,31	17,95	0,0000*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод.период
физичко јас	152	3,81	2,71	149	1,81	3,17	19	0,26	0,93	25,27	0,0000*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод. период; преод.период и ф.о.
адреса	152	0,70	0,92	149	0,37	0,78	19	0,00	0,00	9,58	0,0001*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод.период
материјална состојба	152	0,24	0,64	149	0,19	0,60	19	0,16	0,69	0,30	0,7398	/
активности	152	1,59	2,25	149	1,34	2,45	19	0,74	1,82	1,32	0,2677	/
социјално јас	152	1,95	2,33	149	4,17	4,52	19	1,32	2,49	17,12	0,0000*	преод.период и ф.о.; преод.период и к.о.
океанско јас	152	0,07	0,47	149	1,21	3,16	19	4,58	6,26	26,81	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод.период и к.о.
емоции	152	1,00	1,99	149	1,15	2,90	19	4,74	5,54	17,14	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод.период и к.о.
способности	152	0,16	0,52	149	0,48	1,29	19	1,21	2,37	8,85	0,0002*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод.период и к.о.
црти	152	0,67	1,56	149	2,95	3,97	19	6,89	4,66	43,74	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод.период и к.о.
мотиви	152	0,30	0,80	149	1,78	2,33	19	0,31	1,00	3,24	0,0401*	преод.период и к.о.
рефлексивно јас	152	2,01	3,29	149	5,31	4,72	19	13,16	6,52	67,82	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод.период и к.о.

* значајно на ниво 0,05

мислење не се јавуваат само во поглед на две описно-репрезентациони компоненти: материјална состојба ($F = 0,12$, $p > 0,05$) и активности ($F = 1,05$, $p > 0,05$). Вредностите за F и p во табелата 24. во прилогот покажуваат дека статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различно ниво на експериментално мислење се јавуваат во поглед на следните описно-репрезентациони компоненти: - *физичко јас* - и неговите субкатегории (физички изглед, пол, возраст, име), - *адреса* - и тоа во поглед на сите досега наведени компоненти разликите помеѓу испитаниците се во корист на оние чие што мислење е оценето на ниво на конкретни операции и преоден период. Понатаму, статистички значајни разлики се јавуваат и во поглед на - *социјално јас* -, *океанско јас* -, *рефлексивно јас* - и сите негови субкатегории (емоции, способности, црти, мотиви), и тоа во сите наведени структурни компоненти разликите се во корист на испитаниците чие што експериментално мислење е оценето на ниво на формални операции и преоден период.

Во табела 25. од прилогот, резултатите покажуваат дека помеѓу испитаниците со различно ниво на формално-појмовно мислење статистички значајни разлики не се јавуваат во поглед на компонентите: материјална состојба ($F = 0,24$, $p > 0,05$), активности ($F = 2,89$, $p > 0,05$), како и во поглед на субкатегоријата на рефлексивното јас - мотиви ($F = 2,04$, $p > 0,05$). Статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различно ниво на формално-појмовно мислење се јавуваат во поглед на следните структурни компоненти на сликата за себе: - *физичко јас* - и неговите субкатегории (физички изглед, пол, возраст, име), - *адреса* - и тоа разликите се во корист на испитаниците чие што ниво на формално-појмовно мислење е оценето на ниво на конкретни операции. Разлики се јавуваат и во поглед на: -*социјално јас* -, и тоа во корист на испитаниците чие што формално-појмовно мислење е оценето на ниво на преоден период, потоа во поглед на - *океанско јас* -, *рефлексивно јас* - и неговите субкатегории (емоции, способности, црти), и тоа во корист на испитаниците чие што формално-појмовно мислење е оценето на ниво на формални операции и преоден период.

Во табела 26. од прилогот, резултатите покажуваат дека статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различно ниво на хипотетско-дедуктивно мислење не се јавуваат во поглед на компонентите материјална состојба ($F = 0,99$, $p > 0,05$) и активности ($F = 1,38$, $p > 0,05$). Статистички значајни разлики се јавуваат во поглед на структурните компоненти: - *физичко јас* - и неговите субкатегории (физички изглед, пол, возраст, име), - *адреса* - и тоа разликите се во корист на испитаниците чие што ниво на хипотетско-дедуктивно мислење е оценето на ниво на конкретни операции. Статистички значајни разлики се јавуваат и во поглед на -*социјално јас* -, и тоа во корист на испитаниците чие што хипотетско-дедуктивно мислење е оценето на ниво на преоден период, потоа во поглед на - *океанско јас* -, *рефлексивно јас* - и неговите субкатегории (емоции, способности, црти, мотиви), и тоа во корист на испитаниците чие што хипотетско-дедуктивно мислење е оценето на ниво на формални операции и преоден период.

Табела 22. Споређување на испитаницима са различно ниво на формално-логичко мислење во поглед на описно-репрезентационије компоненти на идеална слика за себе

	Конкретни операции			Преоден период			Формални операции			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеђу...
физички изглед	152	1,77	1,99	149	1,50	2,65	19	0,21	0,92	4,01	0,0190*	к.о. и ф.о.; преод.период и ф.о.
материјална состојба	152	1,00	1,53	149	0,86	2,15	19	0,53	2,29	0,61	0,5462	/
социјално јас	152	0,85	1,38	149	1,65	2,60	19	2,36	3,17	7,64	0,0006*	ф.о. и к.о.; преод.период и к.о.
емоции	152	0,20	0,73	149	0,85	1,86	19	1,79	3,15	12,38	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о.ипреод. период; преод.период и к.о.
црти	152	0,18	0,77	149	9,82	1,53	19	4,26	4,23	59,35	0,0000*	ф.о. и к.о.; преод.период и к.о.
рефлексивно јас	152	0,33	1,14	149	1,39	2,46	19	4,00	5,05	26,76	0,0000*	ф.о. и к.о.; преод.период и к.о.
професија	152	1,00	1,30	149	0,70	1,22	19	1,21	1,36	2,74	0,0658	/
адреса	152	0,28	0,67	149	0,19	0,90	19	0,47	1,02	1,24	0,2906	/

* значајно на ниво 0,05

Резултатите од споредбената анализа на испитаниците со различно ниво на формално-логичко мислење во поглед на структурата (содржината) на идеалната слика за себе презентирани се во табела 22. Во прилогот во табелите 27., 28. и 29. дадени се резултатите од споредбената анализа на испитаниците со различно ниво на експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно мислење во поглед на структурата (содржината) на идеалната слика за себе.

Резултатите во табела 22., поточно вредностите за F и p , покажуваат дека статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различно ниво на формално-логичко мислење не се јавуваат во поглед на следните структурни компоненти на идеалната слика за себе: материјална состојба ($F = 0,61$, $p > 0,05$), професија ($F = 2,74$, $p > 0,05$) и адреса ($F = 1,24$, $p > 0,05$). Статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различно ниво на формално-логичко мислење се јавуваат во поглед на следните структурни компоненти на идеалната слика за себе: - *физички изглед* - и тоа разликите се во корист на испитаниците чие што мислење е оценето на ниво на конкретни операции и преоден период, потоа во поглед на - *социјално јас* -, *рефлексивно јас* - и неговите субкатегории (емоции, црти), и тоа разликите се во корист на испитаниците чие што мислење е оценето на ниво на формални операции и преоден период.

Резултатите во посочените табели од прилогот (27., 28. и 29.) покажуваат речиси идентични наоди во врска со споредбената анализа на испитаниците со различно ниво на експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно мислење во поглед на структурата на идеалната слика за себе, како и резултатите од табела 22.

Од табела 27. во прилогот, може да се види дека во поглед на структурните компоненти на идеалната слика за себе, кога се споредувани испитаниците со различно ниво на експериментално мислење, статистички значајни разлики не се јавуваат кај: материјална состојба ($F = 0,39$, $p > 0,05$), професија ($F = 1,19$, $p > 0,05$), и адреса ($F = 0,76$, $p > 0,05$). Разлики постојат во поглед на следните структурни компоненти: - *физички изглед* - и тоа во корист на испитаниците чие што експериментално мислење е оценето на ниво на преоден период и конкретни операции, потоа во поглед на - *социјално јас* -, *рефлексивно јас* - и неговите субкатегории (емоции и црти), и тоа разликите се во корист на испитаниците чие што експериментално мислење е оценето на ниво на формални операции и преоден период.

Од споредбената анализа на испитаниците со различно ниво на формално-појмовно мислење, повторно во поглед на структурните компоненти на идеалната слика за себе (табела 28. во прилогот) резултатите покажуваат дека статистички значајни разлики не постојат во поглед на: материјалната состојба ($F = 1,36$, $p > 0,05$), и адреса ($F = 1,35$, $p > 0,05$). Статистички значајни разлики се јавуваат во поглед на следните структурни компоненти на идеалната слика за себе: - *физички изглед* -, *професија* -, и тоа во

корист на испитаниците чие што формално-појмовно мислење е оценето на ниво на конкретни операции, потоа - *социјално јас* -, разлики во корист на испитаниците чие што формално-појмовно мислење е оценето на ниво на преоден период, како и во поглед на - *рефлексивнојо јас* - и неговите субкатегории (емоции, црти), и тоа во корист на испитаниците чие што формално-појмовно мислење е оценето на ниво на формални операции и преоден период.

Во табела 29. во прилогот, дадени се резултатите во врска со поврзанооста помеѓу различното ниво на хипотетско-дедуктивно мислење на испитаниците и структурните компоненти на идеалната слика за себе. Резултатите покажуваат дека статистички значајни разлики се јавуваат во поглед на следните описно-репрезентациони компоненти на идеалната слика за себе: - *физички изглед* -, и тоа во корист на испитаниците чие што хипотетско-дедуктивно мислење е оценето на ниво на конкретни операции, понатаму, во поглед на - *социјалнојо јас* - и тоа во корист на испитаниците чие што хипотетско-дедуктивно мислење е оценето на ниво на преоден период, - *рефлексивно јас* - и неговите субкатегории (емоции, црти), како и во поглед на - *професија* -. Во последните структурни компоненти на идеалната слика за себе разликите се јавуваат во корист на испитаниците чие што хипотетско-дедуктивно мислење е оценето на ниво на формални операции и преоден период.

Статистички значајни разлики не се најдени во поглед на структурните компоненти материјална состојба ($F = 1,60, p > 0,05$) и адреса ($F = 1,86, p > 0,05$).

Наодите во врска со поврзаноста помеѓу формално-логичкото мислење и диференцираноста на сликата за себе, како и диференцираноста на идеалната слика за себе, презентирани се во табелите 23. и 24.

Табела 23. Поврзаност помеѓу формално-логичкото мислење и диференцираноста на сликата за себе

	глобално	преоден облик	диферен- цирано	вкупно
конкретни операции	105	42	5 ✓	152
преоден период	30	83	36	149
формални операции	/	1	18 ✓	19
вкупно	135	126	59	320

$$\chi^2 = 153,83 \quad DF = 4 \quad p < 0,01 \quad C = 0,57$$

Табела 24. Поврзаност помеѓу формално-логичкото мислење и диференцираноста на идеалната слика за себе

	глобално	преоден облик	диференцирано	вкупно
конкретни операции	141	10	1	152
преоден период	105	42	2	149
формални операции	3	9	7	19
вкупно	249	61	10	320

$$\chi^2 = 115,31 \quad DF = 4 \quad p < 0,01 \quad C = 0,51$$

Резултатите во табелите, како и вредностите за статистиците назначени под нив ($\chi^2 = 153,83$, $p < 0,01$, $C = 0,57$; и $\chi^2 = 115,31$, $p < 0,01$, $C = 0,51$), јасно говорат за поврзаноста помеѓу диференцираноста на самоописите во врска со сликата за себе и идеалната слика за себе и нивото на формално-логичко мислење кај испитаниците. И покрај тоа што бројот на диференцирани самоописи воопшто е мал во однос на целиот примерок, сепак во табелите јасно се гледа дека испитаниците чие што формално-логичко мислење е оценето на повисоко ниво (формални операции и преоден период) покажуваат поизразена тенденција да се самоопишуваат на ниво на диференцирани описи и описи оценети на ниво на преоден облик.

Идентични резултати добиени се и во врска со прашањата околу поврзаноста помеѓу нивоите на различните аспекти на формално-логичкото мислење (експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно мислење) кај испитаниците и диференцираноста на сликата за себе, како и диференцираноста на идеалната слика за себе, а кои се прикажани во табелите во прилогот 18., 19., 20., 21., 22. и 23.

Резултатите од споредбената анализа на испитаниците со различно ниво на формално-логичко мислење во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе презентирани се во табела 25. Во прилогот пак, во табелите 30., 31. и 32. прикажани се исто така резултати од споредбената анализа на испитаниците во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе, но споредувани се испитаниците со различно ниво на специфичните аспекти на формално-логичкото мислење (експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно мислење).

Резултатите во табела 25. покажуваат дека статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различно ниво на формално-логичко мислење во поглед на себепочитувањето се јавуваат само во врска со „јас како ученик“ ($F = 3,45$, $p < 0,05$), и тоа во корист на испитаниците чие што мислење е оценето на ниво на преоден период во однос на конкретните операции.

Табела 25. Сјоредување на исцјипанициите со различно ниво на формално-логичко мислење во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликајта за себе

	Конкретни операции			Преоден период			Формални операции			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
Себепочитување (вкупно)	152	32,22	6,03	149	33,35	5,86	19	32,37	5,76	1,41	0,2455	
Јас и врстници	152	6,89	1,23	149	7,09	0,97	19	6,95	0,85	1,26	0,2846	/
Јас и родители	152	6,11	1,75	149	6,06	1,62	19	5,10	1,66	3,05	0,0486	/
Јас како ученик	152	4,70	2,19	149	5,23	1,94	19	5,63	1,74	3,45	0,0329*	преод. период и к.о.
Општ однос кон себе	152	14,59	3,51	149	15,17	3,50	19	15,16	3,58	1,07	0,3449	/
Себеприфакане	152	75,35	13,82	149	80,29	11,95	19	81,37	11,17	6,26	0,0022*	преод. период и к.о.

* значајно на ниво 0,05

Испитаниците со различно ниво на формално-логичко мислење се разликуваат и во поглед на *себеѝрифаќањето* ($F = 6,26, p < 0,05$) и тоа разликите повторно се во корист на испитаниците чие што мислење е оценето на ниво на преоден период во однос на конкретните операции.

Во прилогот во табела 30., резултатите покажуваат дека статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различно ниво на експериментално мислење во поглед на себепочитувањето се јавуваат кај: *вкуйнојто себејочийување или себејочийувањето во целина* ($F = 6,87, p < 0,05$), „*јас како ученик*” ($F = 9,10, p < 0,05$) и *ојшѝ однос кон себе* ($F = 3,54, p < 0,05$), и тоа разликите првенствено се во корист на испитаниците чие што експериментално мислење е оценето на ниво на преоден период.

Разлики помеѓу испитаниците чие што експериментално мислење е оценето на ниво на преоден период во однос на конкретните операции, како и на ниво на формални операции во однос на конкретните операции, се јавуваат и во поглед на *себеѝрифаќањето* ($F = 8,87, p < 0,05$).

Резултатите од табела 31. во прилогот, покажуваат дека испитаниците со различно ниво на формално-појмовно мислење се разликуваат само во поглед на *себеѝрифаќањето* ($F = 5,10, p < 0,05$) и тоа во корист на испитаниците чие што формално-појмовно мислење е оценето на ниво на формални операции и преоден период во однос на конкретните операции.

Статистички значајни разлики во поглед на себепочитувањето кај испитаниците со различно ниво на формално-појмовно мислење не се најдени.

Резултатите од табела 32. во прилогот, покажуваат дека помеѓу испитаниците со различно ниво на хипотетско-дедуктивно мислење не се јавува ниту една статистички значајна разлика во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе, поточно во поглед на себепочитувањето и себеприфаќањето.

ДИСКУСИЈА

Дискусија на резултатите во врска со когнитивниот развој на адолесцентите

Во овој прв дел од дискусијата ќе се извечат заклучоци и ќе се направат обид да се објаснат прашањата во врска со **A-хипотезите**.

Како што кажува и самиот поднаслов на овој дел од дискусијата, прашањата во врска со A-хипотезите се однесуваат на следењето на когнитивниот развој на адолесцентите во ова истражување. Когнитивниот (интелектуалниот) развој е следен психометриски, со тест на интелигенција, и користејќи го Piaget-овиот клинички пристап, поточно т.н. теориско-експериментална линија во следење на когнитивниот развој, која во голема мера била карактеристична, и се повеќе станува прифатена, пред се кај развојно-епистемолошки, односно развојно-когнитивистички ориентираните психолози (Выготский, Bruner, Peel, како и од поголем број современи истражувачи на развојно-когнитивните промени: Shayer, Adey, Berzonsky и многу други).

Во последно време кај истражувачите со развојно-когнитивна, па дури и психометриска ориентација, се повеќе се јавуваат размислувања за комбиниран пристап при следењето на когнитивниот развој, за вметнување на развојно-експериментални задачи во психометриските инструменти (за што добар пример е новата Британска скала за мерење на интелигенција, од која се издвоени и три задачи користени во истражувањето), а се јавуваат и обиди за психометризирање на некои задачи од т.н. експериментална линија (на пример методот на Выготский, како и некои задачи на Bruner за следење на развојот на појмовното мислење).

Основната разлика помеѓу двата пристапа (психометрискиот и експерименталниот) во следење на когнитивниот развој е што во психометрискиот пристап битни се пред се постигнувањата и резултатите од менталните способности до кои се доаѓа по пат на тестирање, а при експерименталниот пристап битни се пред се самите процеси и механизмите на функционирање на менталните способности до кои се доаѓа најчесто преку задачи кои користат некаков експеримент што се изведува пред испитаникот или испитаникот сам го изведува, а потоа се разговара со испитаникот за изведувањето и резултатот од задачата, барајќи суд од испитаникот за решението на задачата и образложение на тој суд. Како што се виде и од презентацијата на задачите користени во ова истражување, задавањето на некоја задача кога се користи експерименталната линија во следење на когнитивниот развој, не мора секогаш да претставува користење

на експеримент во вистински смисол на зборот, туку се подразбира задавање на задачи кои би го довеле испитаникот во ситуација на решавање на специфичен проблем како вовед во разговорот од кој се проценува неговото расудување и заклучување.

Експерименталниот пристап, како што се виде при објаснување на методот, односно при објаснувањето на задачите со кои во ова истражување се следи развојот на формално-логичкото мислење, овозможува и нешто друго: ако одговорот тешко се добива, да се користат и варијации при задавањето на задачата и повторно да се разговара со испитаникот. Секако дека на овој начин се наметнува прашањето за објективно-научниот квалитет на водениот разговор, кој не може да биде строго стандардизиран, како и тешкотиите при оценување на водениот протокол во врска со решавањето и објаснувањето на задачата, кој би можел да се прецени или потцени. Ваквите тешкотии се намалуваат пред се со добро обучен истражувач, „кој би знаел да го одвои зрното од плевата“ (Обухова, 1972, според Керамичиева, 1990).

На експерименталниот пристап му се забележуваат и тешкотиите при статистичката обработка на податоците (Flavell, 1963, Bond, 1995, 1996). Bond, кој во последните неколку години интензивно работи на усовршување на т.н. RASCH статистички метод, во овој смисол особено ги истакнува проблемите што при статистичката анализа ги создаваат т.н. хоризонтални поместувања во постигнувањата при решавањето на задачите. Сепак, подвлекува истиот автор, треба да се изнајдат начини што поскоро да се решат проблемите околу статистичката обработка на податоците добиени со експерименталниот пристап, бидејќи, според неговото мислење, психометричкиот пристап не може доволно аналитички да ги објасни интерналните процеси кај испитаникот.

Elkind, (1976, според Керамичиева, 1990) истакнува дека интелектуалниот развој гледан од перспективата на движењето за менталното тестирање, во голема мера претставува статистички поим изведен од корелациите на скоровите постигнати на тестот, добиени на различни возрастни нивоа со испитување на исти поединци во лонгитудиналните студии. Додека пак, менталниот развој од гледна точка на Piaget-овата психологија, го вклучува формирањето на менталните структури и јавувањето на новите ментални способности. Во овој смисол, би следело дека менталниот развој не е квантитативна, туку квалитативна промена.

Во ова истражување користењето на двата пристапа беше од повеќе причини:

- пред се, заради целта на истражувачот да ги проследи и квантитативните и квалитативните развојно-когнитивни промени кај адолесцентите;

- заради верувањето дека општите интелектуални способности се важни за развојот на формално-логичкото мислење;

- конечно, во светот навистина постојат бројни емпириски истражувања за тоа какви интелектуални (мисловни) операции, стратегии, постапки користат децата и адолесцентите при решавање на голем број разновидни сознајни (интелектуални) задачи. Тие анализи на еден повеќе или помалку прецизен и детален начин ја опишуваат епистемолошката природа на одделни специфични содржини на знаењата, односно го опишуваат структурното јадро на мисловниот процес при решавање на разновидните содржини. Тоа е многу релевантно пред се за создавање соодветни и развојно-поттикнувачки воспитно-образовни курикулуми, но и за размислување за најсоодветни начини и форми (задачи) за евалуација на образовните резултати кај децата и младите. Секако дека важноста на ваквите истражувања е очигледна тргнувајќи и од фактот дека системот на интелектуални операции во секој развоен период претставува базично когнитивно средство со кое располага детето-адолесцентот при процесот на стекнување на знаења.

Значи, динамиката на усвојување на знаењата и ефектите на сознајниот процес зависат од степенот на развојот на когнитивните (интелектуалните) операции во секој од развојните периоди. Токму затоа, акцентот при следењето на когнитивниот развој во ова истражување повеќе е ставен на следење на когнитивниот развој на адолесцентите од аспект на формално-логичкото мислење, поточно од аспект на формалните операции, при што строго е користен модел на евалуација на одговорите на испитаниците во кој клучен момент беше анализата на аргументацијата на одговорите, што директно овозможуваше да се следи (открие) начинот на заклучување кај испитаниците. При тоа, всушност се заклучува за процесот на разбирање на сознајната содржина (проблем) од страна на испитаникот.

Како што произлегува од водечките теории за когнитивниот развој, особено од теоријата на Piaget, разбирањето генерално се постигнува со процесите на асимилација, односно со интеграција на новите елементи во постоечките когнитивни шеми. Piaget односот постигнување (успех) и разбирање го поставува како однос помеѓу процедуралните, практичните знаења и концептуалните, теориски знаења. Концептуалните се развојно подоцнежни, но се темелат на практичните постигнувања. Од друга страна, помеѓу практичните и концептуалните знаења постои повратна спрега, или, и концептуалните знаења повратно влијаат на практичните знаења. Оттука директно произлегува идејата за повратните спреги помеѓу техниката и науката, или уште појасно, помеѓу акцијата и мислата, што особено би требало да се почитуваат при создавање и изведување на воспитно-образовните курикулуми, односно особено при остварување на процесите на школското учење, за што повеќе ќе се дискутира подоцна.

За жал, досега кај нас постои само едно научно истражување кое го следеше развојот на мислењето на детето од аспект на конкретни операции (Керамичиева, 1990). На ова истражување, пак, во кое меѓу другото, се следи когнитивниот развој на адолесцентите од аспект на формално - логичкото

мислење, авторот на трудов, гледа како на почеток на една научно-истражувачка линија со чие развивање, освен психолошко-научните придобивки, ќе се постигнуваат резултати и во подобрување на практичните услови за спознавање (учење) и социјализација на адолесцентите, особено во смисол на претходно дискутираните факти.

Првата претпоставка, односно хипотеза (А.1.) проверувана во врска со когнитивниот развој на адолесцентите во ова истражување е дека постои поврзаност помеѓу возраста на адолесцентите и когнитивниот развој, односно дека со возраста се развиваат способностите (интелигенцијата) - (А.1.а.), и дека со возраста на адолесцентите се зголемува нивото на формално-логичкото мислење (А.1.б.). *Резултатите од истражувањето ја потврдија претпоставката за поврзаност помеѓу возраста на адолесцентите и промените во когнитивниот развој.*

Резултатите јасно покажаа (табела 2.) дека со зголемување на возраста на испитаниците растат просечните постигнувања на тестот на интелегенција (значи, се потврдува хипотезата А.1.а.), односно кај адолесцентите со возраста се јавуваат развојни промени во висината на просечните постигнувања на тестот со кој се мери интелектуалните способности на испитаниците.

Уште при презентирањето на овие резултати, беше укажано дека се чини како да произлегуваат две календарски гранични линии во врска со постигнувањата на адолесцентите на тестот на интелигенција: едната околу 14-15 години, и другата по 17-та година, односно од 19-та година. Ова, според мислењето на авторот на трудов, е резултат на развојниот ритам на формално-логичкото мислење кај адолесцентите, односно од заклучоците кои следат, ќе се види дека на возраста околу 14-та - 15-та година се зголемува бројот на испитаниците чие што мислење е оценето на ниво на преоден период, па дури и на ниво на формални операции (во врска со експерименталното мислење), а по 17-та, односно од 19-та година ќе се види дека позабележително се зголемува присуството на формалните операции во когнитивниот развој на адолесцентите.

Анализата на резултатите ја потврдија и А.1.б. хипотезата, односно дека со возраста на адолесцентите расте нивото на формално-логичкото мислење.

Во врска со оваа хипотеза анализата требаше да одговори на прашањето кога точно во текот на развојот на адолесцентите доаѓа до премин од стадиумот на конкретни операции во стадиумот на формални операции, при што беа проследени и специфичните аспекти на формално-логичкото мислење: експериментално мислење, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење (А.1.б1., А.1.б2. и А.1.б3. хипотези).

Резултатите (во табела 3. како и анализата на графичките прикази 1а., 1б., 1в. и 1г.) овозможуваат во врска со претходните прашања да се извлечат неколку заклучоци:

- До 14-та година во когнитивниот развој на адолесцентите доминантно е се уште присајвојто на конкретните операции;

- Преминој од конкретни кон формални операции се јавува кај многу мал број испитаници уште на почетокот на адолесцентниот период (11-14 год.- исклучок од ова се јавува во врска со развојот на хипотетско-дедуктивното мислење и делумно во врска со формално-појмовното мислење, бидејќи во раната адолесценција во однос на овие два аспекта не се јавуваат формални операции), но висинскиот преоден период позабележливо се јавува по 14-та година, односно од 15-та, и кај поголем број испитаници е присајен дури и на високиите возраст (17, 19 и 21 год.- би можело да се каже дека исклучок се јавува делумно во врска со развојот на експерименталното мислење);

- Формалните операции се присајни кај многу мал број испитаници во примерокот (само кај 19 од вкупно 320, кога се анализираат вкупните постигнувања на испитаниците од сите задачи со кои е следен когнитивниот развој од аспект на формално-логичко мислење), и тоа се јавуваат на возраст од 17 години, но главно се присајни кај испитаниците на возраст од 19 и 21 година.

За развојниот ритам на специфичните аспекти на формално-логичкото мислење издвоени во ова истражување од анализата на резултатите произлегуваат следните заклучоци:

- Експерименталното мислење се јавува најрано (околу 13-та год.), покажува брз развојен ритам, а по 15-та година силен подем. Значи, се потврдува хипотезата А.1.б1.;

- Формално-појмовното мислење покажува побавен развојен ритам од експерименталното мислење, се јавува по 14-та година, односно од 15-та година, и дури по 17-та година покажува висока развојна тенденција. Значи, се потврдува хипотезата А.1.б2.;

- Најмногу доцни развојот на хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење, кое се јавува по 17-та, односно од 19-та година и покажува спор развојен ритам. Значи, се потврдува и хипотезата А.1.б3.

Добиените резултати се во согласност со резултатите од развојно-истражувачките студии на Martorano (1977) и Grbić (1984,1985) за кои детално се говореше во делот кога се презентираа релевантни емпириски истражувања во врска со когнитивниот развој во текот на адолесценцијата и кои покажуваат дека и на возраст од 17-19 години адолесцентите се доста неуспешни на планот на формално-логичкото мислење, особено во поглед на појмовното мислење и пропозиционалната логика.

Резултатите пак, делумно се во согласност со резултатите од истражувањата на Shayer (1978, 1979) и со резултатите од студијата на Marini и Case (1994). Резултатите од овие истражувања покажуваат дека главно на возраст помеѓу 12-та и 15-та година доаѓа до премин од конкретни во формални операции, а по 15-та година се повеќе се забележува присуството на формалните операции. Резултатите од ова истражување покажуваат дека преодниот период се јавува кај адолесцентите уште на почетокот на адолесцентниот период, но подоминантно е присатен дури кај испитаниците на повисоките возрасти во примерокот (15, 17, 19 и 21 год.), а формалните операции, како што видовме ги има исклучително малку.

Во овој смисол, резултатите од ова истражување се делумно согласни и со резултатите од развојната студија на Tomlinson и Keasey (1974, според Kaplan, 1986), во која се испитувал развојот на формалните операции кај испитаници на возраст од 14 години па се до текот на зрелоста (45 години). Резултатите покажале дека постарите студенти, по 20-та година биле далеку подобри од помладите испитаници во примерокот на студијата, но резултатите покажале и дека само кај 54% од испитаниците во доцна зрелост се покажало сосема оформено формално-логичко резонирање. Во студијата на Storper и соработниците (Storper et al., 1977), во која се испитувала горната граница во развојот на формалните операции, резултатите покажале дека развојот на формалните операции не завршува со крајот на адолесценцијата и дека се пролонгира во раната зрелост. Сепак, и во однос на двете студии се вели дека постои делумна согласност на резултатите од ова истражување. бидејќи се покажа дека дури и на почетокот на доцната адолесценција (по 19-та година) формалните операции како штотуку да се јавуваат, односно присатни се кај мал број испитаници.

Кога се презентираше теоријата на Piaget, беше посочено дека во еден од своите доцни трудови (Piaget, 1972) тој пишува дека сите нормални субјекти го достигнуваат развојот на формално-операционално мислење, ако не во периодот од 11-12 до 14-15 години, тогаш во секој случај помеѓу 15 и 20 години.

Резултатите од ова истражување покажуваат дека развојот на формално-логичко мислење кај поголемиот број адолесценти во примерокот не само што не е завршен дури ни во 21-та година, туку и на оваа возраст како штотуку да се развива. Постојат и квалитативни факти кои упатуваат на заклучокот дека и постарите адолесценти во примерокот (на 17, 19 и 21 година) не покажуваат својства на формално-операционално мислење, особено ако се мисли на оперативно, манифестно присуство на формално-операционалната структура: испитаниците не владеат со имплицативни искази, се уште не можат да развиваат вистинско хипотетско-дедуктивно заклучување и наместо тоа лесно „клизнуваат” во искуствено-индуктивно, честопати изостанува апсолутна систематска стратегија во проверувањето на хипотезите при манипулативните задачи, особено на задачата „Методот на

Выготский “, не можат се уште да изградуваат целосни сложени системи на поимите, туку само парцијални, особено ако се зголеми апстрактноста на поимите.

Ако се земе предвид фактот дека во примерокот по 15-та година особено се зголемува бројот на адолесценти чие мислење покажува карактеристики на премин од конкретни кон формални операции, а бројот на испитаници кои покажуваат ниво на формални операции е мал, тогаш би можело да се заклучи дека кај адолесцентите *развојно се пролонгирал периодот на организирање на формалните операции.*

Ваквите вертикални поместувања во поглед на календарската возраст на која се јавува формално-логичкото мислење споредено со ориентационите развојни норми дадени во теоријата на Piaget, не само во ова истражување, туку и во претходно презентирани истражувања, често пати се објаснуваат со социо-културните разлики, особено со разликите во врска со организирање на образовните системи во различни земји и култури.

Самиот Piaget, повторно во истиот труд од 1972 година, „признава“ дека заклучоците до кои дојдоа со Inhelder (1958) се изведени врз основа на испитаници од најдобрите училишта во Женева и дека е свесен за фактот дека испитаници од други училишта и различни социјални средини покажуваат многу поразлични резултати од посочените календарски норми, па дури и ниво на мислење на конкретни операции тогаш кога сосема би трбало да се јави формално - операционалната структура. Тој самиот информира за резултатите од Нанси, Франција, како и за резултатите на некои адолесценти во Њујорк, кои јасно укажувале дека не можат да се генерализираат заклучоците од истражувањата со Inhelder, но, дека сепак во поголем број случаи тие можат да бидат потврдени.

Тој во истиот труд наведува низа примери во врска со брзината на развојот во однос на постигнување на стадиумите: Канадските деца покажувале систематско развојно успорување. Во Иран биле откриени големи разлики помеѓу децата и адолесцентите во Техеран и селските, неписмени деца. Во Италија го известиле колегите дека се јавуваат големи разлики во когнитивниот развој кај децата и адолесцентите од јужна и северна Италија. Слични компаративни истражувања биле извршени и во индијанските резервати во Северна Америка итн.

Главниот проблем според Piaget е да се откријат и разберат причините за исклучоците, дали се тие реални или случајни. Прва можност за објаснување на разликите во брзината на развојот, особено на формалните операции кои пак, всушност зависат од развојниот ритам на претходните стадиуми, според Piaget претставуваат разликите во квалитетот и фреквенцијата на интелектуалната стимулација од возрастните или добиена преку условите (можностите) за спонтаната активност на децата и адолесцен-

тите во нивниот амбиент. Така, во овој смисол, тој истакнува дека во врска со формалните операции можни се големи успорувања, а во екстремно неповолни услови дури постојат можности тие и да не се појават (развијат). При тоа, Piaget сепак потсетува на важноста на спонтаните ендегенетски фактори.

Во секој случај, подвлекува Piaget, формалните операции изискуваат стимулирачки амбиент, при што многу се важни облиците на кооперацијата: соработката, улогата на дискусиите, взаемен критицизам или поддршка, решавање и откривање на проблемите како резултат на размена на информациите - сето тоа според него (Piaget, 1972, стр.6) претставува „когнитивна храна и интелектуална стимулација неопходна за формалната конструкција”.

Ако се тргне од фактот дека во другите водечки теории за когнитивниот развој (на Выготский, Bruner, Peal) посебно се истакнува значењето на школското учење како медиум низ кој во современи услови се остварува когнитивниот развој, тогаш тука само за миг би можело да се постави следното прашање: колку карактеристиките на нашиот досегашен воспитно-образовен систем во Р. Македонија можат да ги објаснат добиените резултати во врска со когнитивниот развој во ова истражување? Во тој смисол, за жал, мора да се каже дека навиките во процесот на настава да се пренесуваат претежно готови знаења, стимулирањето повеќе на вербално смисловно-рецептивно, како и механичко учење, наместо смисловно-активно учење, строгата селекција со високо вреднување пред се на репродуктивни типови на знаења и слично, сигурно не претставуваат пожелна когнитивна храна и интелектуална стимулација неопходна за формално-логичката конструкција.

Втора можна интерпретација според Piaget, е што по 10-та година во развојот доаѓа до поголемо развивање на специфичните способности, многуте разновидни интереси, афинитети и во тој смисол би можело да се очекува разликите помеѓу испитаниците во постигнувањата на нивото на формални операции да бидат во склад со правецот на специјализацијата. Тоа ни дозволува, според Piaget, да ги измириме поимот на стадиумите со идејата за прогресивна диференцијација на способностите, што би значело дека иако може да се задржи идејата за тоа дека формалните операции се „слободни” од нивниот конкретен контекст (адолесцентите на ниво на формални операции можат да генерализираат и кога се одвива само со хипотези, иако за жал, тоа не се потврди во сите задачи во нашето истражување), стадиумот на формални операции испитаниците го постигнуваат во различни области, според специфичните способности, виталните интереси и нивните професионални специјализации, а начинот на кој овие формални структури се користат не е неопходно да биде идентичен во сите случаи.

Handwritten notes and signatures at the bottom of the page, including the name "M. Jovis" and other illegible scribbles.

Во тој смисол, Piaget прифаќа дека со Inhelder користеле прилично специфични типови (видови) на експериментални ситуации (задачи) кои биле повеќе од физичка и логичко-математичка природа и исто така прифаќа дека е можно да се постави прашањето дали резултатите од анализата на мислењето при овие ситуации се сосема општи и применливи и при создавањето на било кој вид образовен (училишен) и професионален материјал и амбиент. Заради ваквите укажувања на Piaget, во ова истражување особено се настојуваше да се применуваат различни типови задачи за следење на формално-логичкото мислење. ✓

4 Flavell (1982, според Stassen Berger, 1986), известувајќи за резултатите на некои свои истражувања, како и за прегледот на резултатите од многу други истражувања кои го следеле развојот на формално-логичкото мислење, истакнува дека со сигурност може да се каже дека мислењето на децата *никогаш* не ги има квалитетите на формално-логичко мислење, а мислењето на адолесцентите и возрасните *не секогаш* е формално-операционално. Исто така, продолжува Flavell, формално-логичкото мислење се демонстрира повеќе во оние области кои зависат од интелектуалните надарености, искуството на испитаниците и интересите. На пример, еден инженер ќе покажува висок степен на формално-логичко мислење на проблеми и ситуации блиски до неговото професионално искуство и знаење, а помалку систематско, кохерентно формално-логичко мислење во други области, што особено ќе биде потенцирано доколку постои афективен и когнитивен биас. →

Воопшто, уште 60-тите години, вреднувајќи го системот на Piaget (Flavell, 1963), Flavell во врска со вертикалниот декалаж истакнува дека интелектуалниот развој е нешто што е мултидетерминирано и пред тоа не треба да ги затвораме очите. Тоа сепак не би требало да значи дека во оваа област не може и не треба да бидат направени возрасно-нормативни стадиуми. Но, тие заедно со предикциите за однесувањето на децата и адолесцентите карактеристично за одреден когнитивен стадиум, според Flavell, се повеќе корисни за индивидуален испитаник - да се објасни квалитативно неговото мислење и да се направи предикција на неговото однесување и можностите за учење и спознавање. На крајот, изразува благодарност на Piaget за неговите исклучителни напори кои во современата психологија вродија со повисок интерес за атрибутите на когнитивните стадиуми и предвидувањата во врска со тоа. ↑

Piaget пак, во истата книга (Flavell, 1963), на самиот почеток, изразувајќи му благодарност на Flavell, во врска со последната идеја на Flavell, поточно дека стадиумите се корисни повеќе за објаснување на индивидуалните случаи, пишува дека нивните различни мислења се должат на тоа што Flavell е повеќе психолошки ориентиран, а тој пак, повеќе епистемолошки и како таков всушност објаснува како се структурира знаењето кај децата и адолесцентите.

Кога станува збор за вертикалните поместувања во поглед на формално-логичкото мислење, освен разликите во социјалниот фактор, особено разликите во образовните системи во различни земји и култури, потоа образовното ниво на родителите, вработеноста на мајката, социоекономскиот статус на семејството, родителските активности со детето, односно адолесцентот, како и стилот на одгледување и воспитување (Edelstein et al.,1996, Schroder et al.,1996, Grundman,1996,), во голем број истражувања како причини се истакнуваат и индивидуалните разлики во матурацијата, како и некои персонални карактеристики (пред се емоционална стабилност, импулсивност, ниво на аспирации и воопшто личната мотивација), за што зборуваше и Peel (1971) обидувајќи се емпириски да ги истражи факторите од кои зависи зрелото расудување кај адолесцентите. Тој исто така инсистираше и на природата на задачите со кои се испитува логичкото расудување кај адолесцентите.

Demetriou (1996) правејќи преглед на голем број нео-Piaget-овски истражувања истакнува дека резултатите од овие истражувања ја обелоденија важноста на неколку фактори важни за развојот на формално-логичкото мислење: сложеност на задачите (и збунувачките знаци - замките во нив), капацитетот на процесот и квантумот на информираност на испитаникот, образовната историја на испитаникот, и особено когнитивниот стил на испитаникот. Во врска со когнитивниот стил ќе се дискутира подоцна, кога ќе се разгледуваат и објаснуваат заклучоците околу поврзаноста помеѓу когнитивниот развој и сликата за себе.

Како што претходно се кажа, објаснувајќи ги вертикалните поместувања во поглед на возрастните определби кои произлегуваат од водечките теории за когнитивниот развој околу појавата и развојот на формално-логичкото мислење, многумина истражувачи го истакнуваат значењето на искуството на испитаникот со таков вид содржина каква што е присатна во задачите, поточно ја истакнуваат важноста на природата на задачата. Ова уште повеќе го потенцираат истражувачите кои се обидуваат да ги објаснат хоризонталните поместувања.

Berzonsky (1978) дава поопсежен преглед на истражувања кои покажуваат дека вертикалните поместувања се должат најверојатно меѓу другото и на хоризонталните поместувања. Поточно, резултатите на истражувањата кои тој ги наведува сугерираат дека сите адолесценти, па дури и некои возрасни, не развиваат комплетно формално-логичко мислење, а уште повеќе дури и кај оние адолесценти кои имаат формално-логички резон забележано е дека така можат да мислат и да решаваат проблеми само во некои ситуации, но не и во други. Всушност, Berzonsky се обидува да објасни дека не може да се говори за унитарна природа на формално-логичкото мислење, како што тоа го постулираа Piaget и Inhelder и понатаму во статијата се обидува теоретски да ги интегрира резултатите од различните истражувања во овој смисол, преку свое специфично, алтернативно гледање на

✓
Запа
Звече

формално-логичкото резонирање или преку т.н. разгранет (branch) модел.

Berzonsky го спомнува меѓу другите и истражувањето на Bart, 1971, кој користел 4 типа на Piaget-ови задачи за следење на формално-логичкото мислење (нишало, движење по хоризонтална рамнина, рамнотежа на вага и проекција на сенки), испитувајќи 90 испитаници на возраст од 13, 16 и 19 години, и тоа по 30 на секоја возраст. Резултатите покажале независност на одговорите дадени во врска со различните задачи, одговорите на задачите не си влијаеле меѓусебе, се поткрепила идејата дека некои аспекти на формално-логичкото мислење се развиваат побрзо, а други поспоро, па дури авторот на истражувањето ја имплицирал претпоставката за некаква хиерархиска организација на формално-логичкото мислење.

Berzonsky го елаборира повеќе и истражувањето на Stone и Ausubel, кои уште при крајот на 60-тите години (1969), се обидуваат своите резултати од повеќе претходни истражувања во врска со следењето на формално-логичкото мислење на адолесцентите да ги направат релевантни за развојот на курикулумите во средните училишта. Тие на средношколците им задавале задачи на формално резонирање во областа на три различни содржини: научни, социјални проблеми и литература. Резултатите покажале дека формално-логичкото мислење кај средношколските адолесценти е се уште во иницијална фаза (што е многу слично и со насите во нашето истражување), и дека во одредена област, за да го достигне формалната мисла својот кулминативен развој, адолесцентот мора во врска со тој вид содржина да има претходно богато конкретно искуство. При тоа авторите укажуваат на потребата умешно да се комбинираат индуктивниот и дедуктивниот начин на заклучување, и ја потенцираат зависноста на формално-логичкото мислење, поточно неговиот развоен ритам од типот и квалитетот на наставата.

Конечно, ако се сака сосема кусо да се опише идејата на Berzonsky за разгранетиот модел на формалното резонирање на адолесцентите, ќе се види дека во неговата основа лежи идејата на Guilford-овиот модел на интелигенција, за операциите, содржините и продуктите. Всушност, формално-логичкото мислење е на врвот од телото на едно стебло, во чија основа се сензо-моторната интелигенција, предоперационалното мислење, конкретните операции. Тоа се четирите можни видови содржини на квалитетот на мислењето на кои делуваат петте ментални процеси или операции: конвергентно мислење, дивергентно мислење, когниција, меморија и евалуација. Со нивното взаемно делување можни стануваат шест производа: естетски знаења или знаења во естетски области (содржини: музика, литература, визуелни уметности итн.), потоа знаења во социјално-бихејвиорални области (содржини), симболички, математички, семантички области (содржини), и конечно продукти во содржините на персоналните знаења. Според Berzonsky, каде, во рамките на кој производ најмногу ќе се развие формално - логичкото мислење, тоа зависи од специфичностите на

содржините на конкретната област и специфичните афинитети, интереси, специфичните способности и искуства на адолесцентот.

Во различната природа на задачите одбрани за следење на формално-логичкото мислење во ова истражување веројатно лежат повеќе толкувања за изведените заклучоци околу неговиот развоен ритам. Но, од друга страна, јасна е определбата на авторот на овој труд дека со користење само на задачи од чисто експериментална, математичко-логичка природа не се исцрпува квалитативно-специфичниот обем на феноменот на формално-логичкото мислење на адолесцентите.

Ако развојот на формалните операции во ова истражување се следеше само со задавање на задачи од сетот на Inhelder и Piaget (1958), тогаш можеби и заклучоците (резултатите) во врска со развојниот ритам на формално-логичкото мислење ќе беа малку поинакви, поточно ќе се добиеше впечаток дека развојот на формалните операции кај адолесцентите покажува побрз развоен ритам и дека формалните операции се јавуваат порано и во поголема мера.

Претпоставката се наметнува ако се споредува претходно објаснетиот развоен ритам на експерименталното мислење со формално-појмовното, а особено со ритамот на хипотетско-дедуктивното (пропозиционално) мислење. Некоја олеснителна карактеристика на задачите, одбрани поексплицитно да го мерат експерименталниот аспект на формално-логичкото мислење („осцилирање на нишалото” и „обоени и безбојни хемиски супстанции”), можеби е фактот што иако за решавање на овие две задачи на испитаникот му е неопходна способност за хипотетско-дедуктивна стратегија, односно заклучување, сепак природата на задачите во голема мера дозволува испитаникот во текот на решавањето на проблемот да може да се служи (да си помага) со индуктивен пристап. Непосредното заклучување при тоа испитаникот повторно го прави по пат на комбинирање на хипотези, идеи (или пропозиции како што ги нарекува Piaget), но природата на задачата му овозможува низ експериментот испитаникот сепак да ги материјализира идеите (хипотезите) на некој начин, и така постепено да дојде до дедуктивниот заклучок.

Идејата пак, дека индуктивниот пристап го олеснува заклучувањето на адолесцентите, особено во почетокот на овој развоен период, се наметнува ако се размисли и за природата на другите задачи одбрани во сетот и ако повторно се присетиме на потешкотиите што испитаниците во примерокот ги покажаа во врска со задачите што повеќе го мерат појмовното, а особено пропозиционалното мислење. Дури и задачите во врска со појмовното мислење дозволуваат испитаникот да тргне од поединечните карактеристики кон општите, та затоа можеби и постигнувањата се нешто подобри, особено ако развојно се анализираат. Кај задачите пак, во врска со хипотетско-дедуктивното мислење (пропозиционална логика), во поголема мера е присатна потребата за хипотетско-

дедуктивен пристап при комбинирање пред се на искази (судови или пропозиции) (иако кај задачите „Формално-операционално мислење” и „Болно и здраво растение” самата природа на задачите подразбира користење комбиниран дедуктивно-индуктивен пристап). Но, особено кај задачата „Дебелиот и Слабиот” се тргнува исклучиво од дедуктивен суд и потоа, при заклучувањето испитаникот мора самостојно да се „враќа” кон поединечните случаи. Од резултатите јасно може да се види дека постигнувањата на оваа задача речиси кај сите испитаници во примерокот беа на ниво на конкретни операции (освен кај 10 на ниво на формални операции и 34 на ниво на преоден период од вкупно 320, табела 7 во прилогот).

Во овој смисол, сепак можеби повторно треба да се запрашаме за искуствата што адолесцентите во нашите училишта ги здобиваат во врска со методолошките аспекти на сознавањето, особено во врска со хипотетско-дедуктивниот начин на заклучување, или уште повеќе за искуствата во врска со успешно комбинирање на индуктивно-дедуктивните пристапи при решавањето на различните сознајни проблеми и усвојувањето на различни сознајни содржини. Сигурно дека тука не е доволно да се задоволиме со искуствата (навиките) во нашите училишта претежно по дедуктивен пат да бидат пренесувани научните знаења, користејќи ги многу често номиналистичките дефиниции при објаснување на научните поими, негувајќи го при тоа вербално смисловно-рецептивното учење, а понекогаш, за жал, дури и механичкото учење.

Резултатите од истражувањето во врска со појмовното мислење се во согласност и со заклучоците на Peel и Bruner кои во рамките на своите теориски поставки известуваат за емпириски проверки кои говорат дека способноста за надредено класифицирање се јавува дури во доцната адолесценција.

Вистинското појмовно мислење подразбира личноста да е во состојба да дискриминира, апстрахира, дефинира, претпоставува и да може да ги тестира особините на поимот, покажувајќи при тоа поголема флексибилност во мислењето. Сето тоа пак, тесно е врзано за квалитетите што во мислењето се јавуваат со формално-логичките операции. Од друга страна, и нашите резултати, како и резултатите од повеќето истражувања кои досега беа интерпретирани, покажуваат дека кај адолесцентите особено во раната и средната, па дури и доцната адолесценција формално-логичкото мислење е развиено во скромна мера и дека не покажува воедначен развоен ритам.

Еве наоди од уште едно современо истражување (Primos и сор., 1992) според кои кај средношколци на возраст од 16-17 години во структурата на знаењата од физика доминираат псевдопоими како замена за соодветните научни поими. Педагошките импликации на овие резултати би биле дека во текот на образовниот процес особено внимание би требало да се посвети на

емпириските поими и нивна замена со научни поими, комбинирајќи го успешно индуктивниот и дедуктивниот пристап при школското учење и настава.

Значи, Выготский беше во право кога тврдеше дека вистинските поими се јавуваат *дури* на почетокот на адолесценцијата, но тоа не значи и дека во раната адолесценција, па дури и подоцна, формално-појмовното мислење сосема е изградено.

За изразени тешкотии на адолесцентите во врска со задачи кои го мерат повеќе хипотетско-дедуктивното заклучување, односно пропозиционалната логика известуваат и некои други современи истражувања.

Byrnes и Overton (1986, според Byrnes, 1988), нашле дека веќе по 11-та година се подобрува хипотетско-дедуктивното заклучување, но и по 15-та се уште се присатни поголеми тешкотии при имплицативното заклучување, а особено при вистинските кондиционални силогизми.

Vidakovich (1996) во својата студија ги истражувал основните операции и дедуктивни облици на пропозиционалната логика. Задачите содржеле тврдења или парови на тврдења кои претставувале премиси, а на испитаниците им биле понудени и можни заклучоци. Испитаниците требале да решат кој е точниот заклучок што произлегува од одредена комбинација на премиси, па потоа обратно, да тргнат од заклучок и да ги одредуваат премисите (слично како кај задачата „Дебелиот и Слабиот“). Во истражувањето биле опфатени испитаници на возраст од 13 и 17 години, и тоа по 500 од секоја возраст. Постарите испитаници се покажале далеку поуспешни од адолесцентите при крајот на раната адолесценција, но и двете групи биле поуспешни кога заклучувале од премисите, а многу помалку успешни кога тргнувале од дедуктивниот суд кон премисите. Најдобри резултати се постигнувале кога како логички премиси се јавувале операциите коњункција и дисјункција. Во другите облици на дедуктивно заклучување не бил покажан трансфер.

Ohama (1996) го испитувала формално-логичкото резонирање преку задачи кои по својата природа претставувале кондиционални силогизми, кај испитаници чија средна возраст била 20,7 години. Испитаниците студирале социјални и општествени науки. Силогизмите биле во врска со разни контексти, повеќе или помалку блиски на испитаниците, како и силогизми во врска со семејни ситуации и проблеми. Адолесцентите на оваа возраст сеуште не биле сосема успешни во силогистичкото заклучување. Факторот „ знаење “, односно познавањето, блискоста на содржината на контекстот до искуството на испитаниците не играл улога при адекватното заклучување. Сепак, во одредена мера испитаниците покажувале поголема неуспешност на силогизмите во врска со семејните ситуации, за што авторката мисли дека значи емоционално ограничување на испитаниците при заклучувањето.

Неуспешноста на адолесцентите во наведените истражувања, како и во погоре прикажаното истражување на Grbić (1985) во врска со пропозиционалната логика, а за што говорат и резултатите од нашето истражување, би можела да се објасни со недоволно стимулирачки искуства на адолесцентите во текот на нивното школување околу хипотетско-дедуктивниот методолошки сознаен домен, како што претходно веќе и се размислуваше во дискусијата. Но, прашањето за неуспешноста може да се постави и вака: дали способноста на адолесцентите хипотетско-дедуктивно да заклучуваат во врска со различни пропозиции во овој развоен период претставува само латентна можност, а не и квалитет на мислењето на адолесцентот на манифестно-оперативно ниво? Трето можно толкување за неуспешноста на адолесцентите во врска со хипотетско-дедуктивното (пропозиционално) мислење би можело да се побара во самата природа на задачата, односно задачите со кои во истражувањата најчесто се следи овој аспект на формално-логичкото мислење, поточно во самиот пристап, за што идеите ги наоѓаме и кај самиот Piaget од периодот кога речиси сосема бил на крајот од својата работа (Piaget, 1980, според Brown et al., 1996).

Во овој смисол Piaget размислувал дека треба да се замени оригиналниот, традиционален модел на формално-логичко мислење кој тој во својата класична теорија го базирал на моделот на т.н. екстенционална логика, со модел на формално-логичко мислење кој предвид ќе ја зема интенционалната логика. Како што пишува самиот Piaget (Piaget, 1980, според Brown et al., 1996, стр. 153), „екстенционалната логика тесно е поврзана со таблиците на вистинитоста при дедуктивното заклучување, но сега верувам дека природниот развој на логичкото мислење треба да се бара (истражува и сфати) како вид на логика на значењата. Екстенционалната логика базирана на таблиците за лажноста и вистинитоста на судовите од кои зависи дедуктивното заклучување, каде што p имплицира q , или пак судовите се наоѓаат во некој друг однос кој го детерминира некоја друга специфична екстенционална логичка операција, често пати може да доведе до такви врски помеѓу судовите кои ќе значат неприфатливи парадокси, ако се споредат со нивните значења. Во логиката на значењата конструкцијата на екстензиите би била детерминирана од значењата и не *vice versa*. Овие екстензии према тоа би биле локални и варијабилни и не заеднички на сетот на сите можни светови или делови од стварноста што се спознава”. Во смисол на последната идеја Piaget уште еднаш подвлекува дека треба да се направи корекција во неговото класично гледиште, поточно, тој се повеќе верува дека формално-логичкото мислење зависи од контекстот и семантиката на пропозициите.

A.2. хипотезата во истражувањето е проверувана во врска со поврзаноста помеѓу нивото на когнитивно (интелектуално) функционирање одредено психометриски и нивото на когнитивниот развој (од аспект на формално-логичко мислење) одредено со нетестовни методи. Ова е проверувано и во врска со трите специфични аспекти на формално - логичкото

мислење издвоени во истражувањето: експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење.

Резултатите (табела 4. во резултати) од проверката покажуваат дека хипотезата се потврдува, односно дека *постои поврзаност помеѓу ниво на интелегенција и ниво на формално-логичкото мислење, како и поврзаност помеѓу интелегенцијата и ниво на специфичните аспекти на формално-логичкото мислење: експерименталното, формално-појмовното и хипотетско-дедуктивното (пропозиционално) мислење*. Испитаниците со повисоко ниво на интелектуални способности покажуваат поизразена тенденција за постигнување повисоко ниво на формално-логичко мислење, односно постојат разлики помеѓу адолесцентите во поглед на формалните операции и нивото на преоден период и тоа во корист на испитаниците со надпросечни и просечни способности.

Според Керамичиева (1990), наодите од повеќе истражувања покажуваат дека во врска со интелигенцијата и нејзината поврзаност со мисловните операции не секогаш се добиваат исти податоци. Авторката ја наведува и студијата на Webb, 1976, според чии резултати би можело да се заклучи дека интелигенцијата само маргинално влијае на можноста за решавање на задачи за кои се потребни формалните операции, бидејќи квалитативните промени во развојот на мислењето се условени и од други фактори. За повеќето од нив (возраста на испитаниците, социјалниот фактор, личните карактеристики, природата на задачата и други) веќе се зборуваше.

Наодите од ова истражување во врска со А.2. хипотезата се разбирливи ако се потсетиме дека во истражувањето е користен тест за мерење на општа интелигенција (Тест на резонирање на ликови), а Piaget-овите задачи, како и оние задачи кои тргнуваат пред се од неговата концепција за формалните операции, „го вклучуваат исклучиво резонирањето или општиот фактор“ (Kolberg, 1972, според Керамичиева, 1990, стр. 12).

Наодите од табела 5. во приказот на резултатите се однесуваат на хипотезата А.3., поточно во врска со оваа хипотеза проверувана е поврзаноста помеѓу когнитивниот развој на адолесцентите и нивниот училишен успех. Во А.3.а. хипотезата изнесено е верување дека *со зголемување на ниво на интелегенција кај испитаниците расте и училишниот успех*. Наодите од истражувањето ја потврдија оваа хипотеза, поточно *испитаниците со просечни и надпросечни интелектуални способности покажуваат поизразена тенденција кон повисок училишен успех*. Наодите во врска со А.3.б. хипотезата, во која е искажано верување дека постои поврзаност помеѓу нивото на формално-логичкото мислење и училишниот успех, покажуваат дека оваа хипотеза делумно се потврдува. Всушност, заклучокот во врска со А.3.б. хипотеза претпазливо е изведен, бидејќи наодите не говорат дека адолесцентите со повисоко ниво на

формално-логичко мислење, кога оценката за нивото на формално-логичкото мислење кај испитаниците е изведена врз основа на анализа на нивните постигнувања во однос на сите задачи со кои се следеше неговиот развој, покажуваат поизразена тенденција кон повисок училишен успех. Утврдена е поврзаност само помеѓу нивојто на формално-појмовно мислење и хипотетско - дедуктивно мислење со училишниот успех на испитаниците.

Значи, и А.З. хипотезата делумно се потврдува, бидејќи утврдена е поврзаност помеѓу интелигенцијата и училишниот успех на испитаниците, а во врска со поврзаноста помеѓу когнитивниот развој од аспект на формално-логичко мислење и училишниот успех, како што беше кажано претходно, поврзаноста е утврдена само во врска со два специфични аспекта на формално-логичкото мислење: формално-појмовното и хипотетско-дедуктивното мислење.

Mwamwenda (1994) известува за наодите од една своја студија во која го следи односот помеѓу училишниот успех на адолесцентите и нивото на формално-логичко мислење. Испитаниците во студијата се на средна календарска возраст од 23 години и се студенти на еден канадски универзитет. Авторот го следел развојот на формално-логичкото мислење со задачи кои го мерат пропозиционалното резонирање, пропорции и комбинаторика. Во однос на училишниот успех мерките биле земени од општиот успех при студирањето, како и во врска со успехот по предметот психологија. Резултатите покажале статистички значајни корелации на ниво 0,01 и тоа повисоки од $r = 0,90$.

Истиот автор, во статијата во која ги презентира резултатите од својата студија, известува и за наодите од други, свои и туѓи, истражувања кои покажуваат дека постои поврзаност и помеѓу училишниот успех во основните и средните училишта и нивото на операционалното мислење. Така на пример, повеќе истражувања на Mwamwenda со деца од Боцвана, покажале дека конкретните операции (инклузија на класи, конзервации) служат како предиктор за постигнувањето во училиште, и дека оние деца кои имаат развиено конкретни операции особено покажуваат подобар успех по предметите математика и англиски јазик. Во статијата се среќаваат и други истражувања кои говорат за многу висока корелација помеѓу конкретно-операционалното мислење и училишниот успех (Omotoso и Shapiro, 1976; Fahrmeier, 1978; Dasen, 1984).

Mwamwenda известува и за истражувањето на Ehindero, 1979, во кое е истражувана врска помеѓу успехот по биологија во средни училишта и преминот од конкретни кон формални операции кај ученици на возраст од 13-15 години. За следење на развојот на формално-логичкото мислење биле користени задачи кои ја следат комбинаториката, пропорциите и силогистичкото резонирање. Резултатите покажале дека за да можат учениците успешно да учат биологија неопходно им е во својот развој на мислењето да го постигнат нивото на формални операции. Поголемиот дел од испитаниците биле на ниво на конкретни операции и покажувале големи тешкотии со сознајните

содржини по предметот биологија. Во статијата се споменува и друго истражување, на Muloro и Fowler, 1987, со 120 замбиски студенти во колеџ. Резултатите покажале дека само 60 испитаници во тој примерок биле на ниво на формални операции и дека тие покажувале повисоко ниво на училишен успех по предметот хемија, како и поголема способност за совладување на научните поими од оваа област.

Mwamwenda на крајот од статијата заклучува дека многу е важно учениците, без разлика на нивната возраст, како и без разлика на специфичноста на научните, односно училишните содржини, во училишните средини секојдневно да се ставаат во ситуации да решаваат проблеми, да дискутираат заедно, дискусионо или по пат на експериментирање да доаѓаат до знаењата, а не да учат готови знаења, а особено е важно да се овозможат услови во кои учениците индивидуално и во мали групи ќе го анализираат сопственото мислење.

Когнитивниот развој и учењето се тесно поврзани. Всушност, учењето и образованието повеќе пати, не само во научните истражувања, туку и во секојдневната воспитно-образовна практика, се покажаа значајни за интелектуалниот развој, односно за мисловно-операционалниот развој и обратно. Тоа што во нашето истражување, во поглед на експерименталното мислење, како и во поглед на целокупното формално-логичко мислење резултатите не ја потврдија поврзаноста со училишниот успех, можеби се должи на навиката на нашите наставници високо да ги вреднуваат пред се репродуктивните знаења на учениците. Но, од друга страна резултатите јасно покажуваат дека учениците со повеќе развиено појмовно мислење, како и оние кои според постигнувањата на задачите што го следеа по експлицитно хипотетско-дедуктивното мислење, односно пропозиционалната логика покажуваат повисоки постигнувања, покажуваат и поизразени тенденции кон повисок училишен успех.

Sternberg (1988, стр.559), пишува: „Образованието е првенствено програм за развој на способностите. Интелигенцијата е и примарна способност за учење во процесот на образование и примарен продукт на учењето во процесот на образование”.

Дури и Piaget, иако не веруваше во идејата дека учењето може да го поттикнува развојот, сепак често пишувал за образованието, сметајќи го за важен социјален фактор, а денес многу современи автори екстензивно пишуваат за образовните импликации на неговите идеи.

Piaget тргнувајќи од важноста на акцијата во развојот на интелигенцијата, често искажувал недоверба, сомнеж во образовните методи, велејќи дека се премногу пасивни, премногу вербални и дека премногу стимулираат учење напамет (според Vasta et al., 1992). Piaget нагласувал дека образованието би требало да се гради врз основа на детскиот природен кури -



озитет и природна тенденција да се биде активен во светот, активно да се делува за да се разбере светот, и дека само таквите образовни услови би претставувале когнитивна храна за операционалното мислење. Овој принцип најдобро е изразен во насловот на една негова мала книга за образованието „ Да се разбира е да се пронаоѓа“ (To understand is to invent, според Vasta et al., 1992).

Училишниот амбиент за да претставува стимулирачка средина за когнитивниот развој секогаш би морал да почитува 4 базични принципи:

- да се поттикнува спремноста (подготвеноста), поточно внатрешната мотивација кај учениците за да се направи нешто. Овој принцип, според Vasta и соработниците (Vasta et al., 1992), произлегува од Piaget-овото сфаќање за асимилацијата;

- следен важен принцип е во образовните содржини секогаш да се крие нешто ново што ќе предизвика когнитивен конфликт, односно дизеквилибриум;

- преку одбраните наставни методи секогаш ученикот да се поттикнува на акција; и

- конечно, и многу важно според Piaget. да се води сметка за богати информации околу развојот на детето, адолесцентот, поточно неопходно е да се знае што ученикот може, знае и умее да направи на одреден развоен степен и во таквите информации да се бара следниот природен чекор за развој.

Ако се направи обид претходните идеи да се протолкуваат низ призма на односот помеѓу когнитивниот развој на адолесцентите и школското учење, би можело да се подвлече пред се, дека суштина на квалитативната промена во сознајната активност на адолесцентот е способноста да се мисли за мислењето. Адолесцентот може од когнитивните репрезентации и симболи со кои овладеал како средства и содржини на мислењето, во одредена или целосна мера, да формира нови репрезентации и симболи, без неопходно да се придржува кон фактографската реалност. Очигледно, вака опишано мислењето на адолесцентот претставува богато когнитивно средство за учење и осознавање и истовремено релативно цврста потпора на адолесцентот во неговиот когнитивен и личен развој. Но, колку сето ова ќе биде адолесцентот мотивиран да го користи пред се во процесите на школското учење, многу зависи од видот на наставните, воспитно-образовни услови. Во тој смисол, особено е важно да се доведува теоретската надградба што се добива во наставниот процес и школското учење во тесна врска со непосредното животно искуство на адолесцентот, со неговите сознанија за појавите сега и овде, за да може успешно и без поголеми ограничувања адолесцентот да ја следи временската перспектива на иднината, па дури и на минатото во врска со различни научни, социјално-морални и лични содржински контексти. Ако сето тоа не се почитува во текот на воспитно-образовната работа, тешко е да се поверува дека адолесцентот ќе ги актуализира главните внатрешни интелектуални потенцијали, односно дека

ќе ги развива развојните и лични потреби за теориско осмислување на сопственото искуство. Во такви ситуации сигурно не ќе може да се развива современата идеја за остварување на когнитивниот развој, и тоа не само на адолесцентите, низ школското учење.

Последната идеја јасно е дека изворно произлегува пред се од културно-историската теорија на Виготскиј за развојот на повисоките психички функции, според која учењето во зоната на наредниот развој, не само што е независно од развојот, туку пред се и го забрзува развојот. Но, сигурно дека тоа не е случај со било кое учење, туку пред се она учење кое го следи методот на анализа на објектот и ги почитува законитостите на развојно учење. А „да учиш развојно значи всушност да учиш правејќи го она што всушност не знаеш како да го направиш“ (Holzman, 1995, стр.204), односно да учиш не значи само да репродукуваш, туку да научиш пред се како да спознаваш, што претставува порака упатена и преку идеите во теориите пред се на Bruner, а и на Peet, како што можеше да се види од приказот на водечките теории за когнитивниот развој. При тоа, според Holzman (1995), најважно е наставникот да обезбеди активна средина (предизвици, игри, испробувања) и постојан дијалог.

Виготскиј ја идентификувал активноста, не поведението, како критичка карактеристика на специфичниот и единствен човеков развој. „Разликите помеѓу активност и поведење тој ги гледа како разлики помеѓу менување на севкупното, тоталното и менување на партикуларното, или разлики помеѓу квалитативни трансформации и квантитативни акумулации“ (Holzman, 1995, стр.200). Виготскиј исто така прв укажа дека без разлика на календарската возраст (во детството, младоста, и понатаму во текот на животот) човекот секогаш најмногу (или барем повеќе) може да направи само во соработка со другите.

Во зоната на наредниот развој оној што учи никогаш не е сам, или како што пишува Smith (1996, стр.113), „во зоната на наредниот развој никогаш не можеш да шета сам“. Токму тоа е и идејата на зоната на наредниот развој - низ соработка да се дојде до создавање средства на мислењето или да се учат средства на мислењето.

„Областа на несозреаните процеси, но процеси што созреваат, ја сочинува зоната на наредниот развој“ (Виготски, 1989, кн.2, стр.28). Во овој смисол Brown, Metz и Campione (1996), укажуваат на поврзаноста на зоната на наредниот развој на Виготскиј со значењето на преодниот период во сфаќањата на Piaget.

Според Виготскиј, теоретското значење на утврдување на зоната на наредниот развој е во тоа што ни овозможува да проникнеме во внатрешните каузално-динамички и генетски врски што го определуваат самиот процес на умствениот развој. Развојот на внатрешните индивидуални својства на

личноста како поблизок извор ја има нејзината соработка (сфаќајќи го овој збор во најширока смисла на зборот) со другите луѓе. Според тоа, „кога принципот на соработка го применуваме за утврдување на зоната на поблискиот развој, со самото тоа имаме можност непосредно да го испитуваме она што поточно од се го определува умственото созревање, кое треба да се заврши во поблискиот и идниот период на развојот” (Виготски, 1989, кн.2, стр.30).

Во зоната на наредниот развој учењето не се потпира толку врз веќе созреаните функции и својства, туку на оние што созреваат. Периодот на созревање на соодветните функции претставува најповолен или оптимален период за соодветен вид на учење. Тоа, според Виготскиј, е сосема разбирливо ако се има предвид фактот дека во самиот процес на учење младата личност се развива, а не завршува некој циклус од развојот.

Учителот не го обучува ученикот во она што тој веќе умее да го направи самостојно, туку во она што се уште не умее да го прави, но може да го направи со помош на учење и раководење. Самиот процес на учење секогаш се остварува во форма на соработка на ученикот со наставникот (возрасниот) и според Виготскиј, токму таа соработка го претставува она посебно заемно дејствување на идеалите и постојните форми, а што претставува еден од најопштите закони на социјалниот развој.

Идејата за зоната на наредниот развој е проверувана во врска со можноста за поттикнување на развојот на формалните операции преку школското учење, поточно во врска со видот на наставата, стилот на наставникот и се она што го сочинува училишниот амбиент. Adey и Shayer (1990, Shayer и Adey, 1992, 1993), во 4 статии известуваат за случувањата и резултатите во врска со еден подолгорочен проект кој се остварувал во 8 училишта во Англија, токму во врска со претходната идеја. Во проектот биле вклучени адолесценти на возраст од 11-18 години. Во рок од две години, во рамките на нивното редовно школување биле вклучени 30 интервентни часа во редовниот курикулум, и тоа секоја втора седмица. Интервентните програми биле во врска со часовите по биологија, хемија и физика, бидејќи претходните искуства покажувале дека адолесцентите имаат поизразени тешкотии во совладување на содржините по овие наставни предмети, за разлика од другите. Секој интервентен час бил во траење од 60-80 минути. Интервентната програма била составена така да ги поттикнува скоро сите формални операции од шемата на Piaget: контрола на варијаблите, екслузија, пропорционалност, компензација, комбинаторно мислење, способност за увидување корелации, пробабилистичко мислење, способност за синтеза при податоци од сложени варијабли, и друго. Во програмот учествувале посебно обучени наставници во поглед на неопходните наставни методи користени во програмата, при што биле почитувани и нивните ставови за подобрување на програмата, а обуката на наставниците се однесувала и во однос на едукацијата за развојните карактеристики на адолесцентите кои произлегуваат од теориите на Piaget и Виготскиј. Резултатите меѓу другото, покажале дека наставниците се повеќе ги подобрувале своите

наставни можности, а дека го интернализирале интервентниот наставен модел дури после една година.

Резултатите од проектот покажале дека образованието (учењето) може да го подобрува развојот на формално-логичкото мислење и на овој проект авторите гледаат како на прв чекор во овозможувањето училиштето да направи нешто на тој план. Интервентниот програм всушност не влијаел директно врз подобрувањето на училишниот успех по биологија, хемија и физика, но влијаел на зголемување на можностите за формално-логичко резонирање. Со јазикот на британските норми подобрувањето на развојот на формалните операции кај експерименталната група за разлика од контролната група адолесценти, кои не го следеле интервентниот програм, било во просек за 23 перцентили повисоко (од 51-от постигнувањето се покачило до 74-от перцентил). Најдобри резултати покажале адолесцентите кои започнале да го следат интервентниот програм од 12-та година. Освен подобрување на успехот по трите наведени предмети, се подобрил и нивниот општ училишен успех, а биле забележани позитивни влијанија посебно по предметите математика и англиски јазик. Авторите сметаат дека ова зборува за перманентност на ефектите на интервентната програма и дека на тој начин било предизвикано подобрување во генералниот, општиот интелектуален капацитет, а не само подобрување во доменот на специфичните способности во кои испитаниците биле вежбани. Најдобрите резултати на оние кои почнале од 12-та година со следење на интервентната програма и кои во текот на проектот ја завршиле раната адолесценција, авторите ги објаснуваат со феноменот на навремен почеток, односно веројатно е дека интервентната програма се поклопила со почетокот на специфичната матурација која го детерминира формално-логичкото мислење. Најмало подобрување во формално-логичкото мислење за време на интервентната програма покажале најстарите испитаници, поточно оние адолесценти кои кога биле вклучени во проектот биле на 16 годишна возраст. — (до овие испитаници 34P!

Авторите на проектот ги споредуваат своите резултати со резултатите од некои други студии (Siegler et al., 1973; Bredderman, 1973; Lawson et al., 1976; Lawson et al., 1982) во кои исто така се испитувале можностите за подобрување на формално-логичкото мислење преку специфични вежбања во рамките на училишните програми. Споредувањата покажале дека за да се јави генерален трансфер од интервентните програми во формално-логичкото мислење на адолесцентите неопходно е подолгорочно интервенирање, во повеќе наставни области, а најверојатно ако интервенцијата потоа не прерасне во редовна образовна стратегија, ефектите ќе бидат краткорочни.

Adey и Shayer објаснувајќи го подобрувањето на формално-логичкото мислење на адолесцентите по интервентната програма, тргнуваат од ставот дека всушност во текот на проектот се повеќе се интернализирала зоната на наредниот развој, која најнапред била надвор од индивидуата, во способностите, идеите, поимите и стратегиите лоцирани во социјалната средина. Во овој смисол тие нагласуваат дека во наставната програма во рамките на

проектот акцентот бил ставен на соработката, и тоа како на соработката наставник - ученик, така и на соработката помеѓу врсниците во процесот на учење. Авторите подвлекуваат дека при вака организираната настава во рамките на проектот била почитувана и идејата на Piaget за потенцијалниот когнитивен конфликт, кој се појавувал како резултат на врсничките интеракции при решавањето на сознајните задачи. Всушност, низ интеракциите во групата и компромисите или несогласувањата во врска со сознајниот проблем, се обликува когнитивниот конфликт и тоа станува вистинска причина за дизеквилибриумот. На тој начин когнитивниот конфликт создаден во врсничките интеракции резултира во примарна причина за когнитивниот развој.

Во овој смисол, Perret-Clermont од Женевската психолошка школа, (според Shayer et al., 1993) нагласува дека и Piaget ја издвојувал вредноста на врсничката интеракција како фактор во когнитивниот развој, односно дека во соработката помеѓу врсниците когнитивниот конфликт го засилува своето влијание. Тој сликовито го објаснува когнитивниот конфликт како катализатор во хемиска реакција: го нема воопшто во финалниот продукт, но е неопходен успешно да се одвива реакцијата.

Ваквата улога на когнитивниот конфликт, според Bruner (1996) во голема мера го обезбедува она што тој го нарекува „скеле” (scaffolding) во когнитивниот развој, а што всушност претставува рамка околу некоја задача или содржина што се учи (решава) и која се појавува при процесот на изнаоѓање релевантна когнитивна стратегија.

Би можело да се каже дека и теоријата на Piaget и теоријата на Выготский претставуваат основа на современите обиди во т.н. интерактивна настава. Од Piaget-овата теорија повеќе би произлегувал развојно-сензитивниот аспект на воспитно-образовниот курикулум и на наставниот процес, а од теоријата на Выготский повеќе т.н. клима на социјална поддршка во воспитно-образовниот курикулум и наставниот процес (според Brown et al., 1996).

Piaget исто така ја препозна силата на социјалната интеракција во развојот на мислењето; всушност, уште многу рано во својата кариера тој прифатил дека адаптацијата на децата во нивниот социјален амбиент е исто толку важна за развојот на умот колку и нивната адаптација во физичкиот свет. Но, Piaget, можеби не беше експлицитен како Выготский, и секако дека социјалната адаптација беше надвор од неговиот истражувачки програм.

Brown и соработниците (Brown et al., 1996) сметаат дека идеи од Piaget-овата теорија, применливи во современите развојни воспитно-образовни курикулуми, може да се земат не толку од традиционалниот модел на теориското учење на Piaget, туку од неговиот подоцнежен период кој би можел да се нарече функционален период, кога Piaget води сметка за содржини-

те на она што се спознава и кога упатува на длабоките принципи на социјал - ната средина која во голема мера ја детерминира развојната траекторија. При крајот на својата работа тој особено концептот хоризонтален декалаж го објаснуваше не само преку развојната матурација, туку и со природата на сознајните содржини, како и со условите на наставата. Условите на наставата, како што се дискутираше и претходно, Piaget ги користеше и за објаснување на вертикалниот декалаж. Конечно, од неговите идеи би следело дека во когнитивниот развој, особено во формално-логичкото мислење перформансите ќе бидат повисоки ако ги организираме училишните активности како ментално експериментирање и „научно мислење“ во функција на будење на рефлексивната.

Од идеите на Выготский пак, би следело дека во функција на когнитивниот развој би биле пред се три основни принципи на воспитно-образовната работа: реципрочно подучување, групна партиципација и дијалошка интеракција. Реципрочното подучување го подразбира наставникот како водач кој започнува со прашања, сумира аргументи или податоци, може да бара предикција и се грижи пред се за дизајнот на амбиентот за учење. Групната партиципација означува дека секој ученик учествува онолку колку што може и како може. Дијалошката интеракција значи дека ученикот може да дели, но и да води и да биде воден подеднакво во процесот на спознавањето. Овие три принципи на воспитно-образовната работа поддржуваат рефлексивна, аргументација и докажување или побивање во текот на спознавањето и на тој начин будат мултипла зона на нареден развој кај учениците (според Brown et al., 1996).

Се чини дека во врска со когнитивниот развој, посилно од било кога досега, се наметнува потребата од развојна теорија за процесот на учење.

Дискусија на резултатите во врска со сликата за себе во периодот на адолесценција

Во овој дел од дискусијата ќе се извлечат заклучоци и ќе се објаснуваат резултатите во врска со **Б-хипотезите**.

Од самиот поднаслов на овој дел од дискусијата произлегува дека Б-хипотезите се однесуваат пред се на развојните промени на сликата за себе во периодот на адолесценцијата, а проследен е и односот помеѓу промените во сликата за себе и училишниот успех на испитаниците.

Во **Б.1.** хипотезата се искажува верување дека со возраста на адолесцентите настануват специфични развојно-квалитативни и квантитативни промени во сликата за себе. За да може да се искаже заклучокот во врска со оваа хипотеза, неопходно е најнапред да се проследат заклучоците кои што произлегуваат од прашањата врзани за нејзините помошни хипотези.

Резултатите во врска со **Б.1.а.** хипотезата (во табелите б. и ба. во приказот на резултатите), покажуваат дека *со возрастта на адолесцентите доаѓа до промени во структурата (содржината) на сликата за себе, при што се забележува дека се потврдува и развојниот тренд на менување на претежно физичката концепција за себе во раната адолесценција (11-14 години) кон претежно апстрактно-психолошка концепција за себе, и тоа до 14-та, односно до 17-та година. По 14-та, односно по 17-та година се менува пред се развојниот ритам на океанското јас и рефлексивното јас, поточно кај постарите адолесценти овие структурни компоненти покажуваат тренд на пораст, особено повидлив пораст покажува рефлексивното јас.*

Заклучокот дека навистина со возраста на адолесцентите доаѓа до менување на претежно физичката концепција на сликата за себе (во периодот на раната адолесценција) во претежно апстрактно-психолошка (во периодот на средната и почетокот на доцната адолесценција), се наметнува и ако се разгледаат структурата на рефлексивното јас, а особено резултатите за развојните ритми на неговите структурни субкатегории.

Субкатегории на рефлексивното јас кај адолесцентите на сите опфатени возрасти во примерокот (од 11-21год.) се емоциите, способностите, цртите на личноста и мотивите. Очигледно, *кај адолесцентите постои рефлексивна концепција за аспектиите на личниот психички живот.* При тоа, анализата на резултатите покажа дека цртите и емоциите како субструктурни категории на рефлексивното јас покажуваат посфецифичен развоен тренд, во контекст на претпоставката за поапстрактно-психолошка концепција, особено цртите кои во раната адолесценција се малку присатни во самоописите, а потоа, по 14-та, а особено по 17-та покажуваат позабележителна тенденција на пораст и подоминантно присаство. Емоциите, исто така, по 14-та година покажуваат тренд на зголемено присаство во самоописите, што особено се потенцира по 19-та година.

Специфичен развоен тренд покажа и структурната компонента социјално јас, поточно може да се заклучи дека во самоописите на адолесцентите на возраст помеѓу 14-та и 19-та година социјалното јас е позабележително присатно за разлика на другите возрасти. Тоа е во контекст со развојните промени на врсничките интеракции во адолесценцијата, бидејќи на посочената возраст на адолесцентите особено им е важна прифатеноста од врсничката група, а околу 19-та година пак, започнуваат да се изградуваат и првите вистински пријателства. Студијата на Demo и Savin-

Williams (според Lipka et al., 1992) покажува слични наоди, издвојувајќи ги при тоа токму блиското пријателство и прифатеноста од врсничката група како две особено важни димензии на врсничките интеракции во адолесценцијата.

Студијата на Chiam (1987), во која биле вклучени 664 Малезиски адолесценти и во која авторот ги презентира наодите од истражувањето на селф-концептот, поточно промените во него кои настануваат со возраста на адолесцентот, покажува дека со возраста на адолесцентите не се менува глобалната суштина на структурата на сликата за себе, туку промените во структурата на сликата за себе настануваат во различните компоненти на селф-концептот.

Наодите и заклучоците од нашето истражување во врска со структурните (содржинските) развојни промени на сликата за себе кај адолесцентите, се многу слични и со наодите од развојните студии пред се на : Montemayor и Eisen, (1977), Petersen (1981), Shavelson (1982), Андреева со соработниците (1987), потоа со наодите од прегледот на истражувања во трудот на Damon и Hart, (1982), кои подетално беа прикажани при презентирањето на релевантните истражувања за сликата за себе, како и во теоретскиот приказ на учењата за сликата за себе. Се вели сличност помеѓу наодите, пред се заради можните разлики во пристапите при оценувањето на одговорите во самоописите и начинот на издвојување на структурните категории и субкатегории. За ваквите проблеми и релативното ограничување при споредувањето на резултатите од повеќето развојни и други студии кои ја истражуваат структурата на сликата за себе, веќе се дискутираше во методот, при презентирање на инструментите кои во ова истражување се користени за мерење на сликата за себе.

Најчесто, промените во структурата на сликата за себе врзани за различната возраст на адолесцентите, се објаснуваат со општо прифатената хипотеза дека промените во когнитивниот развој на адолесцентите, пред се појавата на квалитетите на формално-логичкото мислење, можноста рефлексивно да се мисли за себе, директно се рефлектираат врз развојните промени во структурата на сликата за себе, односно ја објаснуваат зголемената апстрактност на идеите за себе во самоописите на адолесцентите, а пред се дека го детерминираат поместувањето од екстернална евиденција за себе кон интернална евиденција или судење за себе врз основа на сопствените мисли и чувства за себе.

Земајќи ја предвид токму оваа идеја беше преземено и ова истражување. Поточно, идејата дека развојно-когнитивните промени се рефлектираат не само врз промените во структурата на сликата за себе, туку и врз некои други развојни аспекти и димензии на сликата за себе, претставува примарен истражувачки проблем на овој труд. Токму затоа, за овие прашања ќе се дискутира во последниот дел од дискусијата на добиените резултати од истражувањето, поточно одговорите ќе бидат дадени во врска со заклучоците од В-хипотезите.

Хипотезата **Б.1.б.** се однесува на прашањето за поврзаноста помеѓу возраста на адолесцентите и промените во структурата на идеалната слика за себе. И во врска со оваа хипотеза се претпостави дека со возраста на адолесцентите ќе се менува структурата на самоописите од претежно физичка концепција за идеалното јас кон претежно апстрактно-психолошка концепција за посакуваната слика за себе.

Резултатите во врска со оваа хипотеза (презентирани во табелите 7. и 7.а. кај приказот на резултатите), покажуваат дека хипотезата се потврдува. *По 15-та година во сѐрукѝураѝа на идеалнаѝа слика за себе забележливо оѝаѓа физичкиоѝ изѓлед како сѝрукѝурна комѝоненѝа на идеалнаѝа слика за себе, која уѝадливо е ѝрисаѝна во сѝрукѝураѝа на идеалнаѝа слика за себе само на самиоѝ ѝочейѝок на адолесценѝниоѝ ѝериод, односно кај исѝѝанициѝе на 11 години. Потоа, во контекст на очекувањата во хипотезата Б.1.б. се и резултатите во врска со рефлексивноѝо јас, кое ѝо има мноѓу малку во самооѝисѝе кај адолесценѝѝе во ранаѝа адолесценција, ѝо 14-та година ѝа се до 17-та неѝѝо ѝовеќе е ѝрисаѝно, за да ѝоѝоа ѝокаже ѝренд на брз ѝорасѝ и најмноѓу е ѝрисаѝно во сѝрукѝураѝа на идеалнаѝа слика за себе кај адолесценѝѝе на возрастѝ од 19 и 21 година.*

Социјалното јас покажува тренд на поголемо присаство во самоописите на идеалното јас повторно кај адолесцентите на возраст од 14-19 години, но особено е присатно во структурата на идеалната слика за себе кај адолесцентите на 19 и 21 година. Тоа повторно е во согласност со развојната карактеристика на оваа возраст да се посакуваат и создаваат цврсти и блиски пријателства.

Во врска со структурата на идеалната слика за себе, во самоописите на идеалното јас кај адолесцентите се јави и една нова структурна категорија, која ја нема во структурата на сликата за себе : компонентата професија. Од резултатите се гледа дека таа не е многу присатна во самоописите на идеалното јас, нешто повеќе ја има во самоописите во раната адолесценција, поточно до 14-та година, и ова би можело да се толкува дека не е израз на вистински зрели размислувања за идниот личен професионален профил, туку дека повеќе станува збор за некакви се уште инфантилни идентификации на адолесцентите со пожелни и најчесто популарни занимања. Можеби интересно е ако се каже дека во изворните одговори на адолесцентите во врска со категоријата професија, многу често се споменуваше желбата да се стане „успешен бизнисмен“. Ваквата желба, особено во раната адолесценција, сигурно дека претставува повеќе израз на актуелните случувања во историскиот и социјално-економскиот контекст на нашето општество, при тоа имајќи предвид дека овој збор во нашите актуелни општествени услови речиси секогаш, или барем почесто, има конотација на човек со многу пари, отколку што означува вистински успешен деловен човек.

Резултатите од истражувањето (презентирани во табелите 8. и 9. во приказот на резултати), ги потврдија и хипотезите **Б.1.в.** и **Б.1.г.**, односно, може да се заклучи дека постои поврзаност помеѓу диференцираноста на сликата за себе и идеалната слика за себе со возраста на адолесцентите. *По 14-та, односно 15-та година, значи на крајот на раната адолесценција зайочнува да се менува квалитетот на самоописите на адолесцентите од претходно глобални кон претходно диференцирани. Истиот развоен тренд е забележан и во поглед на диференцираноста на идеалната слика за себе, особено ако предвид се земат повеќе резултатите за бројот на самоописите оценети на ниво на преработен облик од глобално кон диференцирано самоописување на посакуваното јас, бидејќи бројот на самоописи на идеалното јас оценети на диференцирано ниво е исклучително мал.*

Наодите, особено во врска со диференцираноста на сликата за себе, се во согласност со наодите од студијата на Marsh (1989) и Montemayor и Eisen (1977), при што авторите заклучиле дека најверојатно промените во диференцираноста на самоописните искази во врска со сите структурни категории во сликата за себе со текот на возраста на адолесцентите, се должат првенствено на промените во когнитивниот развој. За ова, повторно, подоцна во дискусијата.

Б.1.д. хипотезата се однесува на промените во емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе кои настануваат со возраста на адолесцентите, поточно на промените во себепочитувањето и себеприфактањето. Резултатите (прикажани во табелите 10. и 10а. во приказот на резултатите) ги потврдуваат помошните хипотези **Б.1.д1.** и **Б.1.д2.**, поточно со возраста на адолесцентите настануваат промени во себепочитувањето и себеприфактањето, особено ако се анализира нивото на себепочитувањето и себеприфактањето споредбено кај адолесцентите на самиот почеток на раната адолесценција (на 11 години и 12-13 години) со нивото на себепочитувањето и себеприфактањето во текот на другите адолесцентни години опфатени во примерокот (од 14-та -21-та година). *Адолесцентите на возраст од 11 години покажуваат највисоко себепочитување и себеприфактање. Во 12-та, а делумно и во 13-та (кај себепочитувањето) доаѓа до опаѓање на нивото на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе, за да по 13-та, односно 14-та нивото на себепочитувањето и себеприфактањето благо се зголеми и овој развој ритајам покажува релативна стабилност.*

Значи, може да се заклучи дека резултатите ја потврдуваат хипотезата **Б.1.д.**. Во однос на развојните специфичности, поточно во однос на развојниот ритам на себепочитувањето и себеприфактањето, резултатите покажаа дека на самиот почеток на адолесценцијата - 11 години, себепочитувањето и себеприфактањето се во просек повисоки отколку на другите календарски возрасти во адолесценцијата. 12-та и 13-та година се покажуваат како години кога себепочитувањето опаѓа, за да по 14-та година повторно се покажува тенденција на зголемување и релативна стабилност. И во однос на

себеприфакането годините на раната адолесценција (12, 13 и 14) се издвојуваат како период во кој себеприфакането е доста пониско за разлика од средната адолесценција (15, 17, 19), како и во првите години на доцната адолесценција (21 год.).

Добиените резултати се во согласност со резултатите од некои други студии, на пример со наодите од лонгитудиналната студија на McCarty и Hoge (1982, според Kaplan, 1986), која повеќе е опишана во приказот на релевантните истражувања за сликата за себе, и чии наоди покажале дека со возраста на адолесцентите главно расте нивото на себепочитувањето.

Piers и Harris (1964 и 1984, според Marsh, 1989,) нашле дека доаѓа до пораст на нивото на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе околу 16-та година во споредба со адолесцентите на возраст од 12 години. Но, кога Piers (1984) го повторил истражувањето, не нашол никакви разлики помеѓу адолесцентите од раната и средната адолесценција во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе.

Simmons и соработниците (Simmons et al., 1975) известуваат дека периодот од 12 - 14 години, за разлика од пониските календарски возрасти, како и од подоцнежните адолесцентни години се издвојува како „ период на немири“, кога себепочитувањето и себеоценувањето опаѓаат. После 14-та година повторно се јавува развоен тренд на зголемување и стабилност. Авторите ова го објаснуваат со промените во пубертетот, особено со зголемените телесни промени, зголемената чувствителност и критизерство према себе си, како и со зголемената потреба на адолесцентот за споредување со авторитетите, моделите и Другите Значајни. Младите во раната адолесценција за првпат интензивно почнуваат да се бават со сопствениот психички живот : моралниот, сознајниот, комуникативниот, вклучувајќи ги емоционално-волевите динамизми, за првпат се поставуваат прашањата за смислата на животот, смртта, за сопствената егзистенција и статус во макро и микро-средината. Во овој смисол раната адолесценција може да претставува ризик-фактор и да доведува до опаѓање на себепочитувањето и себеприфакането. Но, и промените во очекувањата на средината од адолесцентите , барањата и должностите (најчесто повисоки отколку во детството) можат да се рефлектираат во опаѓање на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе.

Savin-Wiliams и Demo (Savin-Wiliams et al.,1984, Demo et al, според Lipka et al.,1992), известуваат речиси за идентичен развоен тренд на себепочитувањето и некои други емоционално - вредносни аспекти. 12-та и 13-та година повторно се покажале како необично стресни за многу индивидуи. Но, тоа не смее да не спречи, истакнуваат авторите, на адолесценцијата да гледаме како на период на интензивен развој на сликата за себе во целина, подобро себеразбирање и себеприфакане отколку во детството. И резултатите презентирани од нашето истражување начелно го потврдуваат ваквиот став, бидејќи сите просечни постигнувања на испитаниците во врска

со себепочитувањето и себеприфакането се релативно високи ако се споредат со теориските аритметички средини на инструментите (види резултати, табела 10).

Demo и Sawin-Wiliams повисокото себеразбирање и себеприфакане во адолесценцијата го поврзуваат со развојот на формалните операции и „софистицираното дедуктивно резонирање кое му овозможува на адолесцентот да ги тестира сите хипотези за себе си токму во период кога може да биде екстремно интроспективен и самосвесен” (Demo et al., 1992, стр. 117).

Cassidy, 1988, Harter, 1990, Wigfield, 1991 и некои други современи автори (според Vasta et al., 1992), како и O'Malley (O'Malley et al., 1983) во толкувањето на развојот на емоционално - вредносните аспекти на сликата за себе исто така ја користат развојно-когнитивната перспектива. Резултатите од овие лонгитудинални студии покажуваат дека во предучилишниот период глобалната самооцена и себепочитувањето се високо позитивни. Нив ги карактеризира генерален оптимизам во врска со иднината, кој многу зависи од приврзаноста кон мајката. Во периодот од 7 - 11 години постои релативна стабилност со мал тренд на подобрување, во 12-та нагло опаѓаат, за да повторно се зголемуваат и стабилизираат после средно-школските години. Тогаш адолесцентите, заради формално - логичкото мислење подобро можат да ја земат предвид перспективата на Другите Значајни и подобро когнитивно да ја обработат.

Prawt и соработниците (Prawt et al., 1979), лонгитудинално, го следеле себепочитувањето во предадолесцентните години па се до доцната адолесценција. Истражувањето подетално беше прикажано во приказот на релевантните истражувања. Авторите заклучиле дека емоционално - вредносните аспекти на сликата за себе се помалку под влијание на развојот отколку што се мисли и дека главни детерминанти се всушност некои срединско-социјални фактори.

Во овој смисол, резултатите на многубројните развојни студии на Coopersmith (според Fulgosi, 1990) покажале дека поширокиот социјален контекст нема позначајни ефекти на развојот на себепочитувањето кај децата и младите, туку дека тоа пред се зависи од општата социо-емоционална клима во семејството. Овие согледувања ги потврдува современата студија на Kenny и соработниците (Kenny et al., 1993) : децата и младите со повисоко себепочитување и себеприфакане потекнуваат од семејства во кои општата клима се карактеризира пред се со прифакане, приврзаност и топлина, конфирматорен став на родителите, со повеќе наградување и пофалување, отколку казнување.

Секако дека и училиштето е важна „лабораторија” за формирање и стабилизација на сликата за себе, особено на нејзините емоционално-вредносни аспекти (Lipka et al., 1992). Но, за ова малку подоцна во дискусијата.

Досегашната дискусија на резултатите во врска со помошните хипотези на Б.1. хипотезата, јасно покажува дека хипотезата Б.1. се потврдува, односно дека постои поврзаност помеѓу возраста на адолесцентите и сликата за себе, или дека со возраста на адолесцентите во сликата за себе настануваат специфични развојно-квалитативни и квантитативни промени.

Во истражувањето поставена е хипотеза и за поврзаноста помеѓу училишниот успех на адолесцентите и нивната слика за себе. За да може да се одговори во врска со **Б.2.** хипотезата, која ја содржи претходно изнесената идеја, повторно станува неопходно прво да се разгледаат одговорите на нејзините помошни хипотези.

Резултатите (прикажани во табела 11.) во врска со хипотезата **Б.2.а.** покажуваат дека адолесцентите со различен училишен успех се разликуваат меѓусебе само во поглед на една структурна компонента на сликата за себе, односно само во поглед на физичкото јас и неговите субкатегории, (освен кај возраста), и тоа разликите се во корист на оние кои се со висок училишен успех. Сепак, овој наод не е доволен за да може генерално да се заклучи во однос на целата хипотеза, поточно резултатите од истражувањето не ја потврдуваат хипотезата Б.2.а. или не потврдуваат дека постои поврзаност помеѓу училишниот успех на учениците и структурата на сликата за себе.

Идентичен заклучок се изведува и во врска со хипотезата **Б.2.б.**, и тоа со уште поголема сигурност не се потврдува хипотезата за поврзаност помеѓу училишниот успех и промените на во структурата (содржината) на идеалната слика за себе, бидејќи резултатите (прикажани во табела 12. во приказот на резултати) покажуваат дека не постои ниту една статистички значајна разлика помеѓу групите со различен училишен успех во поглед на структурните компоненти на идеалната слика за себе.

Хипотезите **Б.2.в.** и **Б.2.г.** се поставени во врска со поврзаноста помеѓу училишниот успех на адолесцентите и диференцираноста на сликата за себе, односно диференцираноста на идеалната слика за себе. Резултатите (презентирани во табелите 13. и 14. во приказот на резултатите) покажаа дека не постои поврзаност помеѓу училишниот успех и диференцираноста на сликата за себе, како и со диференцираноста на идеалната слика за себе, односно дека и двете хипотези не се потврдуваат.

Б.2.д. се однесува на поврзаноста помеѓу училишниот успех на адолесцентите и емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе. Во нејзината помошна хипотеза **Б.2.д1.** се проверува односот помеѓу училишниот успех и себепочитувањето (вкупното себепочитување и специфичните негови аспекти: општиот однос кон себе, себепочитувањето во врска со односите со родителите, во врска со врсниците и себепочитувањето во врска со себе си како ученик). **Б.2.д2.** хипотезата пак, се однесува на

поврзаноста помеѓу училишниот успех и нивото на себеприфакане. Резултатите (прикажани во табела 15. во приказот на резултатите) јасно покажуваат дека и двете помошни хипотези (Б.2.д1. и Б.2.д2. се потврдуваат, поточно *адолесценциите со повисок училишен успех покажуваат и повисоко ниво на себепочитување и себеприфакане*). Оттука би следел заклучокот дека постои поврзаност помеѓу училишниот успех на адолесцентите и емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе, односно дека се потврдува Б.2.д. хипотезата.

Анализата на резултатите покажа дека повисокото себепочитување поврзано со повисокиот училишен успех не се јавува само во врска со субскалата на себепочитувањето „јас како ученик“, како што беше посочено во очекувањата на хипотезата Б.2.д1.. Но, специфично е тоа што и во врска со училишниот успех на учениците, а и кога себепочитувањето се следеше развојно, во однос на различните возрасти на адолесцентите, најниско себепочитување се јавува токму кога адолесцентите се себевреднуваат во врска со училиштето, односно на субскалата „јас како ученик“. Токму затоа, воспитно-образовната работа на сите нивои и односот на наставниците мора пред се да го негуваат себепочитувањето на личноста на ученикот и развојот на адекватна и проверена во многу различни ситуации на училишниот живот слика за себе (Јанакон, 1995). Сето тоа укажува на неопходноста основна цел на воспитно-образовниот процес на сите нивои да биде токму развој на лична компетентност, ефикасност, себепочитување и себеприфакане.

Не можеме сите да бидеме први во нашите училишни референтни групи. Но, ако успееме да ја намалиме нашата преокупираност со ранг-листите, децата и младите би можеле да излезат од училишните средини со чувство на лична способност и високо себепочитување и себеприфакане, а колку е тоа важно за целокупниот развој на личноста, сликата за себе и успешното живеење воопшто, тоа секому му е јасно, можеби и од личното искуство.

Во студијата на Kugle и Clements (1983) биле испитувани американски средношколци и тоа во врска со два аспекта на себепочитувањето: нивото и стабилноста на себепочитувањето. Резултатите покажале дека помеѓу нивото, па дури и стабилноста на себепочитувањето, и училишниот успех постојат високи статистички значајни корелации. При тоа на училишниот успех се гледало како на независна варијабла.

Maruyama со соработниците (Maruyama et al., 1981) во својата развојна студија на себепочитувањето и неговата поврзаност со училишниот успех, утврдиле дека не постои причинско - последична врска помеѓу себепочитувањето и училишниот успех, ако на нивниот однос се гледа директно. Поточно, и двата феномена зависат од исти фактори во текот на развојот, и на нивната поврзаност треба да се гледа како да е таа посредувана пред се од интелектуалните способности и социјалниот статус на ученикот во групата на врсници.

Повеќе современи студии (Anderson,1981, Benenson, 1986, Entwisle et al.,1987, Butler, 1990, и други, според Vasta et al.,1992), покажале дека училишниот успех во средното детство и во периодот на адолесценцијата во најголема врска е со академската слика за себе. Според авторите, во наведените развојни периоди, постои најголема чувствителност на навредите добиени од наставниците, пред се околу лошиот училишен успех. Од друга страна, наведените студии исто така ја покажале двосмерноста на врската помеѓу училишниот успех и сликата за себе, особено со себепочитувањето и себевреднувањето. Поточно, од една страна училишниот успех го подобрува себепочитувањето, но од друга страна оние ученици кои имаат позитивна слика за себе и повисоко себепочитување, имаат повисока внатрешна мотивација, а што во голема мера го подобрува училишниот успех.

При презентирањето на релевантни истражувања за сликата за себе беше споменато и истражувањето на Мицковска, 1993) која го испитувала односот помеѓу сликата за себе и училишниот успех кај адолесценти во нашите училишта. Резултатите говорат дека училишниот успех корелира значајно повеќе со академската слика за себе. Во друга слична студија истата авторка (според Керамичиева,1996) утврдила причинска предоминантност на сликата за себе, што од друга страна уште еднаш потврдува колку е важно наставниците да развиваат кај учениците позитивна слика за себе, во функција на подобар училишен успех, но и заради општото чувство, пред се, на лична компетентност.

Во секој случај, несфатливо е и сосема неприфатливо во училиштата да се става акцент на контрола и круга дисциплина, особено во период кога адолесцентот се обидува да развие независност и внатрешен локус на контрола. Наставниците не смеат да бидат насочени кон истакнување на негативните примери и неефикасноста, или пак кон критицизам и обесхрабрување, или претерана компарација, токму во период кога адолесцентите имаат потреба од поддршка и охрабрување. Конечно, и премногу високо поставените стандарди за оценување наместо да ги поттикнуваат адолесцентите и воопшто учениците, најверојатно ќе отвараат само уште додатни причини за стравови, негативен став кон училиштето кое всушност би требало да претставува природна средина на една личност во интензивен развој, а сето тоа сигурно ќе ги засилува грешките повеќе и почесто и директно ќе се „огледува” во сликата за себе, особено во нејзините емоционално-вредносни аспекти.

Заклучоците од помошните хипотези во врска со Б.2.хипотезата придонесуваат да се заклучи дека резултатите од истражувањето делумно ја потврдуваат Б.2. хипотезата, односно помеѓу училишниот успех на адолесцентите и сликата за себе постои поврзаност само во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе.

**Дискусија на резултатите
во врска со односот помеѓу когнитивниот развој и сликата за себе
во периодот на адолесценција**

Во последниот дел од дискусијата ќе се донесат заклучоци и ќе се објаснуваат резултатите во врска со **В-хипотезите**.

Од самиот поднаслов на овој дел од дискусијата се гледа дека В-хипотезите се однесуваат на прашањата во врска со примарниот проблем на истражување на овој труд, поточно во нив се изразени претпоставки за односот помеѓу интелигенцијата и специфичните развојни промени на сликата за себе, како и за односот помеѓу когнитивниот развој на адолесцентите следен од аспект на формално-логичкото мислење и специфичните развојни промени на сликата за себе кај адолесцентите.

Во **В.1.** хипотезата е изразено верување дека постои поврзаност помеѓу развојно- когнитивните промени кај адолесцентите и развојните промени во сликата за себе. Очигледно, ова е генерална хипотеза во врска со примарниот проблем на истражување. Помошни хипотези кои помагаат да се одговори на генералната хипотеза се хипотезите **В.1.а.** и **В.1.б.** Најнапред ќе се разгледаат одговорите во врска со нивните помошни хипотези (~~В.1.а1., В.1.а2., В.1.а3., В.1.а4., В.1.а5., В.1.а6. и В.1.б1., В.1.б2., В.1.б3., В.1.б4., В.1.б5., В.1.б6.~~).

Во **В.1.а1.** хипотезата искажана е претпоставката дека постои поврзаност помеѓу способностите (интелигенцијата) и промените во структурата (содржината) на сликата за себе. Во врска со оваа хипотеза резултатите (прикажани во табела 16. во приказ на резултатите) покажуваат дека статистички значајни *разлики помеѓу испитаниците со различно ниво на интелектуални способности* (подпросечни, просечни, надпросечни) *се јавуваат само во поглед на една струкутурна категорија на сликата за себе и тоа во рефлексивното јас, како и во некои негови субкатегории: способности и црти.* *Разликите помеѓу испитаниците со различно ниво на интелектуални способности во поглед на рефлексивното јас и претходно наведените негови субкатегории се во корист на испитаниците со повисоки интелектуални способности, односно во корист пред се на испитаниците со надпросечни интелектуални способности, како и во корист на оние со просечни интелектуални способности.* Наодите очигледно не дозволуваат да се каже дека В.1.а1. хипотезата сосема се потврдува, односно дека кога интелектуалните способности се повисоки и концепцијата за себе е апстрактно-психолошка (не постојат разлики пред се и во поглед на океанското јас). Меѓутоа, сепак ќе се заклучи дека хипотезата В.1.а1. во поголема мера се потврдува, бидејќи рефлексивното јас, како и субкатегиите на рефлексивното јас во врска со кои се појавија статистички

значајни разлики помеѓу адолесцентите со различни интелектуални способности - способности и црти - се однесуваат пред се на психичкиот живот на човекот, односно со своето подоминантно присаство во самоописите кај адолесцентите со повисоки интелектуални способности детерминираат пред се повеќе психолошка концепција за себе, а за тоа, од друга страна, поточно за да може да настане рефлексивна на личните психички карактеристики (особено на способностите и цртите на личноста), на адолесцентот му е неопходно развиено, во помала или поголема мера, апстрактно мислење.

Во **В.1.а2.** хипотезата искажана е претпоставка за поврзаноста помеѓу способностите (интелигенцијата) и промените во структурата (содржината) на идеалната слика за себе. Во врска со ова изразено е очекување дека кога се повисоки интелектуалните способности и концепцијата за себе во врска со идеалното, посакуваното јас, е повеќе апстрактно-психолошка. Резултатите (прикажани во табела 17. во приказот на резултати) во врска со оваа хипотеза јасно покажуваат дека помеѓу испитаниците со различни интелектуални способности не се јавуваат статистички значајни разлики во поглед на ниту една описно-репрезентациона (структурна), компонента на идеалната слика за себе. Значи, хипотезата В.1.а2. не се потврдува, поточно не постои поврзаност помеѓу интелектуалните способности и промените во структурата на идеалната слика за себе. Како веројатно објаснување за непостоењето поврзаност помеѓу интелектуалните способности и структурата на идеалната слика за себе би можело да се посочи општо прифатеното верување дека самоописите во врска со идеалната слика за себе или посакуваната слика за себе во поголема мера, или речиси секогаш, се постереотипни отколку самоописите во врска со сликата за себе.

В.1.а3. хипотезата се однесува на поврзаноста помеѓу способностите (интелигенцијата) и промените во диференцираноста на сликата за себе, односно го изразува очекувањето дека самоописите кај испитаниците со повисоки интелектуални способности ќе бидат во поголема мера диференцирани. Истите претпоставки се изразени и во хипотезата **В.1.а4.**, но во врска со диференцираноста на идеалната слика за себе. Резултатите (прикажани во табели 18. и 19. во приказот на резултати) покажуваат дека хипотезата В.1.а3. се потврдува, односно постои поврзаност помеѓу интелектуалните способности и диференцираноста на сликата за себе, а хипотезата В.1.а4. не се потврдува, поточно не е утврдена поврзаност помеѓу интелигенцијата и диференцираноста на идеалната слика за себе. Причина за ова можеби е исклучително малиот број на диференцирани самоописи во врска со идеалното јас, но можеби повторно, причината лежи во стереотипните и глобални желби на адолесцентите искажани во самоописите во врска со посакуваното односно идеалното јас.

Хипотезата **В.1.а5.** се однесува на поврзаноста помеѓу способностите (интелигенцијата) и себепочитувањето како емоционално-вредносен аспект на сликата за себе. Односот е проверуван во врска со вкупното себепочитува-

ње, како и во врска со посебно издвоените аспекти на себепочитувањето: општиот однос кон себе, себепочитувањето во врска со родителите, себепочитувањето во врска со врсниците и себепочитувањето во врска со себе си како ученик. Посебно се очекуваше дека поврзаноста помеѓу интелектуалните способности, особено кога се тие повисоки, да се јави во поглед на повисоко себепочитување во врска со себевреднувањето како ученик. Резултатите (прикажани во табела 20. во приказот на резултати) во врска со хипотезата покажуваат дека статистички значајни разлики помеѓу испитаниците со различни интелектуални способности се јавуваат во врска со сите проверувани аспекти на себепочитувањето, освен кај субскалата „јас и врсниците“. Разликите се секогаш во корист на адолесцентите кои покажале надпросечни интелектуални способности, како и во корист на оние со просечни интелектуални способности. Значи, хипотезата В.1.а5. се потврдува, односно постои поврзаност помеѓу нивото на интелектуалните способности и себепочитувањето како емоционално-вредносен аспект на сликата за себе, или *адолесценцијата со повисоки интелектуални способности покажуваат повисоко ниво на себепочитување.*

Хипотезата **В.1.а6.** изразува верување дека постои поврзаност помеѓу интелектуалните способности на адолесцентите и вториот емоционално-вредносен аспект на сликата за себе следен во истражувањето, односно себеприфактањето. Повторно се очекуваше дека адолесцентите со повисоки интелектуални способности ќе покажуваат и повисоко себеприфактање. Резултатите (повторно во табела 20. во приказот на резултати) во врска со оваа хипотеза покажуваат дека постои поврзаност помеѓу нивото на интелектуални способности и себеприфактањето, или дека помеѓу испитаниците со различно ниво на интелектуални способности постојат статистички значајни разлики во поглед на себеприфактањето, и тоа во корист на оние пред се со надпросечни, како и со просечни интелектуални способности. Значи, хипотезата В.1.а6. се потврдува, поточно, *адолесценцијата со повисоки интелектуални способности покажуваат повисоко ниво на себеприфактање.*

Од досегашната дискусија на резултатите во врска со хипотезата **В.1.а** би можел да се изведе следниот заклучок:

-Хипотезата делумно се потврдува, поточно, постои поврзаност помеѓу интелектуалните способности на адолесценцијата и емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе (себепочитувањето и себеприфактањето), диференцираноста на сликата за себе, и, во помала мера поврзаноста се јавува во поглед на структурата (содржината) на сликата за себе. Во врска со последното, поврзаноста помеѓу интелигенцијата и структурата (содржината) на сликата за себе не се манифестира во врска со промените во глобалната структура (содржина), туку во врска со специфичната компонента „рефлексивно јас“ и двете нејзини субкатегории: способности и црти.

Не се потврдени очекувањата во хипотезата во врска со структурата (содржината) и диференцираноста на идеалната слика за себе.

Хипотезата **В.1.6.** се однесува на поврзаноста помеѓу когнитивниот развој на адолесцентите од аспект на формално-логичко мислење (и неговите специфични аспекти: експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење) и развојните промени во сликата за себе. За да се заклучува во врска со хипотезата, неопходно е повторно да се разгледаат најнапред одговорите во врска со нејзините помошни хипотези.

Во хипотезата **В.1.61.** изразена е претпоставката за постоење поврзаност помеѓу формално-логичкото мислење (и неговите специфични аспекти) и структурата (содржината) на сликата за себе, при што се очекуваше дека кај испитаниците со повисоко развиени формални операции во структурата на сликата за себе во поголема мера ќе се јавува рефлексивното јас како описно-репрезентациона компонента.

Резултатите во врска со оваа хипотеза (презентирани во табели 21., во приказот на резултати во текстот, и 24., 25. и 26. во прилогот), покажуваат дека хипотезата се потврдува. Не само што во самоописите кај адолесцентите кои покажуваат повисоко развиено формално-логичко мислење (и повисоко развиено ниво на експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно мислење), се јавува во поголема мера рефлексивното јас, со сите негови издвоени субкатегории, туку во поголема мера е присатно и океанското јас, што кажува дека кај испитаниците со повисоко развиено формално-логичко мислење структурата на сликата за себе подразбира претежно апстрактно-психолошка концепција за себе си. Разлики во корист на испитаниците кои покажуваат ниво на преоден период од конкретни кон формални операции, како и ниво на формални операции, во однос на оние кои покажуваат ниво на конкретни операции, се јавуваат во поглед и на компонентите: активности и социјално јас.

Во согласност со општо прифатената хипотеза, од теоретичарите и истражувачите на сликата за себе, дека повисоко развиено формално-логичко мислење подразбира и појава на нови квалитети во структурата на сликата за себе, односно повеќе апстрактно-психолошка концепција за себе, особено поголема рефлексивност за сопствениот психички живот, освен веќе наведените наоди, се вклопуваат и наодите во врска со описно-репрезентационата компонента физичко јас. Во поглед на физичкото јас и неговите субкатегории разликите што се јавуваат помеѓу испитаниците се во корист на оние кои покажуваат пониско ниво на операционално-логичко мислење, односно во корист на оние кои покажуваат ниво на конкретни операции во однос на оние со преодно ниво и формални операции.

Значи, со развојот на формално-логичкото мислење настануваат промени во структурата (содржината) на сликата за себе кај адолесцентите кои го следат развојниот тренд на најнапред претежно физичка концепција за себе кон претежно апстрактно-логичка концепција за себе.

Историографски развојен тренд, од прејужно физичка кон прејужно аистирактивно-психолошка концепција, се јавува и во поглед на структурирањата (содржината) на идеалната слика за себе кога се споредуваат адолесцентите во врска со различните развојни нивоа на операционално-логичко мислење. Поточно, кај адолесцентите се поразвиени формални операции, како и преодно ниво на мислење од конкретни кон формални операции (ова важи и за специфичните аспекти на формално-логичкото мислење: експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно мислење) во структурата на идеалната слика за себе се јавува во поголема мера рефлексивното јас и неговите издвоени субкатегории: емоции и црти. Кај адолесцентите кои во когнитивниот развој покажуваат сеуште ниво на конкретни операции во структурата на идеалната слика за себе доминираат претежно аспекти на компонентата физички изглед. Заклучоците произлегуваат во врска со хипотезата **В.1.62.**, поточно следува дека оваа хипотеза се потврдува со резултатите од истражувањето (прикажани во табели 22. во текстот од приказот на резултатите и 27., 28. и 29 во прилогот).

В.1.63. и В.1.64. хипотезите се однесуваат на поврзаноста помеѓу формално-логичкото мислење (и неговите специфични аспекти: експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно мислење) и диференцираноста на сликата за себе, како и диференцираноста на идеалната слика за себе. Во хипотезите е изразено очекувањето дека адолесцентите со повисоко развиено формално-логичко мислење ќе покажуваат подиференциран квалитет во нивните самоописи.

Резултатите во врска со двете хипотези (презентирани во табели 23. и 24. во текстот од приказот на резултатите и табели 18., 19., 20., 21., 22. и 23. во прилогот), јасно покажуваат дека *адолесцентите со поразвиено формално-логичко мислење, појточни оние кои покажуваат ниво на формални операции и преодно ниво на мислење од конкретни кон формални операции, покажуваат прејужно диференциран и преоден облик (од прејужно глобални кон прејужно диференцирани самоописи) на самоопитување, како во поглед на сликата за себе, така и во поглед на идеалната слика за себе.* Значи, хипотезите **В.1.63. и В.1.64.** се потврдуваат.

Во хипотеза **В.1.65.** искажано е очекувањето дека адолесцентите со повисоко развиено формално-логичко мислење (во однос и на специфичните аспекти на формално-логичкото мислење: експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно мислење) покажуваат повисоко ниво на себепочитување (вкупно себепочитување, како и себепочитување во врска со родителите, врстниците и во врска со себе си како ученик). Всушност, очекувањето се однесува на поврзаноста помеѓу формално-логичкото мислење и себепочитувањето како емоционално-вредносен аспект на сликата за себе.

Резултатите во врска со оваа хипотеза (презентирани во табела 25. во текстот од приказот на резултатите и табелите 30., 31. и 32. во прилогот) покажуваат дека адолесцентите со различно ниво на формално-логичко мис-

лење се разликуваат во нивото на себепочитувањето само во врска со субскалата на себепочитувањето „јас како ученик“ и тоа во корист на испитаниците кои покажуваат ниво на преоден период на мислење од конкретни кон формални операции. Во однос на формално-појмовното и хипотетско-дедуктивното мислење наодите не покажуваат поврзаност со себепочитувањето, ниту со еден негов аспект, а во однос на експерименталното мислење поврзаноста помеѓу нивото на формално-логичко мислење и себепочитувањето се потврдува во поглед на вкупното себепочитување, себепочитувањето во врска со себе си како ученик и кај општиот однос кон себе.

Значи, не постојат доволно релевантни докази за да се заклучи дека постои поврзаност помеѓу формално-логичкото мислење на адолесцентите и нивното себепочитување, или хипотезата само во многу мала мера се потврдува. Наодите упатуваат на потребата овие аспекти на поврзаноста помеѓу когнитивниот развој на адолесцентите и нивното себепочитување како емоционално-вредносен аспект на сликата за себе и понатаму поинтензивно да се истражуваат, можеби со поинаков методолошки пристап, особено ако се земе предвид дека е утврдена поврзаност помеѓу когнитивниот развој следен психометриски, или помеѓу интелигенцијата и себепочитувањето. Од друга страна, причините за наведените наоди и потребата за претпазливо заклучување во врска со поврзаноста помеѓу когнитивниот развој од аспект на формално-логичкото мислење и себепочитувањето, можеби се должат на специфичната природа на себепочитувањето, во кое веројатно многу повеќе учествуваат афективните аспекти на личноста, отколку когнитивните. За ова, повторно ќе се дискутира малку подоцна.

Хипотезата **В.1.66.** се однесува на поврзаноста помеѓу формално-логичкото мислење на адолесцентите и нивното ниво на себеприфакане. Изразено е очекувањето дека кај испитаниците со поразвиено формално-логичко мислење (и во однос на неговите специфични аспекти: експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно мислење) и нивото на себеприфакане ќе биде повисоко. Очекувањето е во согласност со ставот на авторот на трудов, дека во себеприфакането како емоционално-вредносен аспект на сликата за себе, во поголема мера учествуваат когнитивните процеси, особено мисловните операции, отколку кај себепочитувањето.

Резултатите во врска со оваа хипотеза (презентирани во истите табели како и резултатите во врска со себепочитувањето) покажуваат дека хипотезата се потврдува. Поточно, кај адолесценциите со поразвиено ниво на формално-логичко мислење, односно кај адолесценциите кои покажуваат повисоко ниво на преоден период од конкретни кон формални операции, како и повисоко ниво на формални операции, нивото на себеприфакане е повисоко. Хипотезата не се потврдува само кога се проверува поврзаноста помеѓу нивото на формално - логичко мислење на адолесцентите и нивото на себеприфакане во поглед на хипотетско-дедуктивното (пропозиционално) мислење. Причините за ова веројатно треба да се бараат во наодот дека овој аспект на формално-логичкото мислење на адолесцентите најдоцна се јавува

(како што покажуваат резултатите од следењето на когнитивниот развој на адолесцентите - хипотеза А.1.63.), дури во доцната адолесценција и покажува најбавен развоен ритам споредено со другите аспекти на формално-логичкото мислење.

Значи, кога станува збор за поврзаноста помеѓу нивото на формално-логичкото мислење на адолесцентите и емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе, поврзаноста со поголема сигурност се потврдува во поглед на себеприфактањето, а во мала мера во поглед на себепочитувањето.

Од досегашната дискусија на резултатите во врска со хипотезата **В.1.б** би можел да се изведе следниот заклучок:

- Хипотезата се потврдува, поточно утврдено е дека постои поврзаност помеѓу формално-логичкото мислење, односно новиите облици на мислење кај адолесцентите кои се карактеристични за формално-логичкото мислење (експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење) и сликата за себе. Поврзаноста е утврдена во поглед на структурата (содржината) на сликата за себе, структурата (содржината) на идеалната слика за себе, диференцираноста на сликата за себе и идеалната слика за себе, како и во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе, особено во поглед на себеприфактањето. Во поглед пак, на себепочитувањето, поврзаноста е утврдена во мала мера, само во врска со некои аспекти на себепочитувањето и некои аспекти на формално-логичкото мислење, како што се покажа во дискусијата во врска со соодветната хипотеза за себепочитувањето (В.1.65.).

Следува заклучок за генералната хипотеза во врска со примарниот проблем на истражувањето - **В.1.-**:

- Генералната хипотеза во истражувањето се потврдува, поточно се потврдува дека постои поврзаност помеѓу развојно-когнитивните промени кај адолесцентите и развојните промени во сликата за себе. Овој заклучок особено е евидентен кога когнитивниот развој на адолесцентите е следен од аспекти на формално-логичкото мислење и неговите специфични аспекти (експериментално, формално-појмовно и хипотетско-дедуктивно (пропозиционално) мислење), со извесна претпазливост само во врска со себепочитувањето, како емоционално-вредносен аспект на сликата за себе. Заклучокот за постоење на поврзаноста помеѓу когнитивните промени на адолесцентите и развојните промени во сликата за себе е евидентен и кога когнитивниот развој на адолесцентите е следен со психометриски присај, односно кога со тест на интелигенција се следени развојно постигнувањата на овите интелектуални способности на адолесцентите. Овстајувања од последниот заклучок се јавуваат само во врска со поврзаноста помеѓу нивото на интелектуалните способности и структурата (содржината) на идеалната слика за себе, како и со диференцираноста на идеалната слика за себе.

Наодите од истражувањето се во поголема или помала согласност со некои други истражувања, од кои некои веќе беа споменати во приказот на релевантни емпириски истражувања во врска со односот помеѓу когнитивниот развој и сликата за себе.

Може да се каже дека наодите од истражувањето се согласни пред се со наодите од студиите на Wagner (1987), и Leadbeater и Dionne (1981), подетално прикажани кај релевантните емпириски истражувања. Во нив, иако не е испитуван директно развојот на сликата за себе, туку развојните фази на личниот идентитет, се покажало дека развојно когнитивната перспектива за објаснување на промените и фазите во развојот на личниот идентитет е оправдана. И во едната и во другата студија наодите покажале дека кога постои повисоко развојно ниво во личниот идентитет на адолесцентите тоа е поврзано со повисоко развојно ниво на формално-логичкото мислење.

Студијата на Wagner покажала дека поврзаноста помеѓу формалните операции и повисоките развојни фази на личниот идентитет за прв пат во развојот се јавува во периодот од 13-та - 15-та година, при што авторот нагласува дека и во развојот на формалните операции и во развојот на личниот идентитет оваа календарска возраст, при крајот на раната и почетокот на средната адолесценција, може да се смета како некаков преоден период.

Последниот заклучок сметаме дека е особено во согласност со наодите од нашето истражување, бидејќи речиси истата календарска возраст, особено 14-та година се појавува како важна календарска граница кога се забележуваат поочигледни пред се, развојно-квалитативни и квантитативни промени и во поглед на когнитивниот развој и во поглед на сликата за себе. Во поглед на когнитивниот развој на посочената календарска возраст како да привршува доминантноста на конкретните операции во мисловниот развој и се забележува поочигледен пораст на преодното ниво од конкретни кон формални операции, а кај некои аспекти на формално-логичкото мислење по 14-та година се забележува и повидлив пораст и на формалните операции. Во поглед пак, на сликата за себе, од или по 14-та година настануваат повидливи квалитативно-структурни промени во сликата за себе, па дури и идеалната слика за себе, во смисол на менување на претежно физичката концепција за себе кон претежно апстрактно-психолошка концепција за себе.

Адолесцентите во студијата на Wagner покажале и повисоко себепочитување и повисок оптимизам во врска со личната иднина кога овие феномени се следеле во врска со повисоките постигнувања во когнитивниот развој. Ова само делумно е во согласност со наодите од нашето истражување, особено ако се мисли на поврзаноста помеѓу формално-логичкото мислење и себепочитувањето. Но, на овој начин уште повеќе се нагласува веќе укажаната потреба за понатамошни истражувања на односот помеѓу когнитивниот развој, особено од аспект на формално-логичкото мислење и себепочитувањето како емоционално-вредносен аспект на сликата за себе.

Во прилог на тоа дека се уште недоволно е јасен односот помеѓу когнитивниот развој, односно развојно-когнитивното ниво на формално-логичко мислење и себепочитувањето како емоционално-вредносен аспект на сликата за себе, односно дека за нивната поврзаност се јавуваат контрадикторни резултати во различни емпириски студии, може да се наведе и наодот од студијата на Норре (1983), во која е утврдено дека не постои поврзаност помеѓу формалните операции и себепочитувањето.

Од друга страна, наодите од истата студија покажале дека не постои поврзаност помеѓу промените во структурата (содржината) на сликата за себе и когнитивниот развој. Авторката го изведува заклучокот потпирајќи се пред се на наодите од статистичката анализа на податоците од нејзиното истражување. Сепак, таа самата укажува дека со порастот на формалните операции, особено околу 16-та година, во самоописите на адолесцентите можеле да се забележат специфични развојно квалитативни тенденции во структурата на две описно-репрезентациони компоненти на сликата за себе: во интроспективниот и апстрактниот селф. Вака означените категории, иако номинално не се во директна согласност со структурните категории издвоени во структурата на сликата за себе во нашето истражување, сепак во голема мера, според нивниот опис во студијата на Норре, одговараат на она што ние подразбираме под рефлексивно и океанско јас. Значи, сепак ова би можело да се толкува како некаква поткрепа за наодите во нашето истражување кога се објаснува поврзаноста помеѓу формално-логичкото мислење и развојните промени во структурните компоненти на сликата за себе.

Норре размислувајќи за наодите од својата студија нагласува дека кога се користи развојно-когнитивната перспектива за објаснување на сликата за себе и нејзиниот развој, за постигнување на појасни и поефактни резултати и заклучоци за овие односи, веројатно неопходно е да се вклучи социјалната перспектива, и тоа не само при теоретските објаснувања, туку пред се при самите емпириски мерења.

На сличен начин размислува и Tomasello (1993), кој пишува дека објаснувањата што ја игнорираат социјалната димензија на човековата когниција не само што ќе искриват многу факти во врска со неа, туку ќе бидат неспособни да ги објаснат дури и најрудиментираниите феномени на човековото себе-разбирање.

Во овој смисол постојат размислувања да се воведат дури и нов пристап во мерењето на селфот, особено кога се мери неговата поврзаност со когнитивниот развој, поточно при мерењето на селфот да се води сметка за контекстот на односите на личноста со Значајните Други. Така, Ashmore и Ogilvie (според Brinthaupt et al., 1992), препорачуваат да се развиваат што повеќе мерни инструменти кои би го следеле личниот идентитет и сликата за себе во контекст на тоа како индивидуата го организира нејзиниот интерперсонален селф. Тие сметаат дека токму интерперсоналниот селф во себе ја вклучу-

ва индивидуалната интернална репрезентација на минатите и сегашните социјални комуникации и различните социјални улоги. Hart и Edelstein (според Brinthaupt et al., 1992), сметаат дека освен наведените компоненти на интерперсоналниот селф, во него се вклучуваат и социјално-класната припадност и културната идеологија, а тие во голема мера ги детерминираат селф-перцепциите, а од друга страна и аспектите на човековата когниција.

Истражувањето на Landau - Hurtig и соработниците (Landau - Hurtig et al., 1985), кое е подетално претставено во приказот на релевантни емпириски истражувања за односот помеѓу когнитивниот развој и сликата за себе, и во кое се проверувала поврзаноста помеѓу логичкото мислење, сфатено во Piaget-ов смисол, и развојот на селф-системот и личниот идентитет, покажало дека селфот претставува резултат на когнитивно-операционалното мислење од аспект на неговата математичко-физичка природа, но кога тоа делува пред се врз социјалната когниција. Во тој однос како посредник помеѓу селфот и социјалната когниција се јавува вербалната интелигенција.

Во студијата на Higgins-Trenk и Gaite (1970, според Verzonsky, 1978), се испитувала поврзаноста помеѓу формално-логичкото мислење и способноста за решавање на проблеми - дилеми значајни за селфот и личниот живот на адолесцентот. Резултатите од студијата покажале дека помеѓу формално-логичкото мислење и способноста на адолесцентите за решавање на проблеми во врска со сопствениот селф и личниот живот не постои поврзаност. Авторите на студијата ова го објаснуваат со т.н. адолесцентен егоцентризам, кој придонесува адолесцентите тешко да можат да ги „интелектуализираат“ проблемите сврзани за нивниот селф, односно егоцентризмот ги попречува формално-логички да мислат за проблеми кои за нив се лично важни.

Адолесцентниот егоцентризам особено го објаснува Elkind (1975), како феномен во однесувањето на адолесцентот во кој се манифестира чувството на исклучителна индивидуалност на адолесцентот, чувството на единственост, самосвесност, посебност и восхит со себе си. Адолесцентниот егоцентризам означува дека личниот свет на адолесцентот, неговите желби, интереси, интерперсонални комуникации, улоги, ставови, вредности, идеали и слично, претставуваат најважен објект на рефлексивно мислење кај адолесцентот.

Некои современи истражувања го истражуваат односот помеѓу формалните операции и адолесцентниот егоцентризам, поточно целта е да се види дали тие заедно дејствуваат врз развојот на селф-системот и личниот идентитет, дали некој од нив е преодминантен, се надополнуваат или пак некој од нив посредува во врска со промените во селф-системот.

Во студијата на O'Connor и Nikolic (1990), биле испитани 255 средношколци на кои им биле задавани инструменти за мерење на адолесцентниот егоцентризам, личниот идентитет и операционално - логичкото мислење.

Резултатите покажале дека формалните операции не се поврзани директно со адолесцентниот егоцентризам. Адолесцентниот егоцентризам зависи од развојот на личниот идентитет, и дека развојот на личниот идентитет и развојните промени во селф-системот всушност посредуваат помеѓу формалните операции и адолесцентниот егоцентризам.

Слични заклучоци биле изведени и во студијата на Jahnke и Blanchard-Fields (1993), во која формалните операции и интерперсоналното разбирање, како дел од социјалниот контекст на адолесцентот, биле истражувани како предиктори на адолесцентниот егоцентризам. Во студијата биле опфатени 87 адолесценти на возраст од 11-21 година. Како мерка на формалните операции им биле задавани две задачи за мерење на формално-логичкото мислење од групата задачи со кои Inhelder и Piaget го испитувале развојот на логичкото мислење кај адолесцентите. Потоа, на испитаниците бил задаван тест за мерење на општите интелектуални способности, а со посебно подготвено интервју се следеле интерперсоналните односи и адолесцентниот егоцентризам. Резултатите покажале дека формалните операции не се предиктор на било која форма на адолесцентниот егоцентризам, но интерперсоналните односи да. Импликациите кои според авторите на студијата произлегуваат во однос на идни истражувања се дека неопходно е паралелно да се истражува социјално-когнитивниот развој на адолесцентите за да може подобро да се разберат промените во самосвеста на адолесцентот кои резултираат или кои ги наоѓаат своите причини во адолесцентниот егоцентризам. Според авторите на студијата се уште е неопходно да се истражува односот помеѓу самосвеста, односно развојните промени во селф-системот, личниот идентитет и адолесцентниот егоцентризам, како и нивната поврзаност со когнитивниот развој, но задолжително вклучувајќи го во истражувањата социјалниот контекст на индивидуата.

Кога ќе се соочи со прашањето на сопствениот личен идентитет, адолесцентот се однесува како вистински истражувач. Благодарение токму на суштината на квалитативните, како и на квантитативните промени во сознајната активност на адолесцентот, која во водечките теории за менталниот развој се опишува пред се како способност да се мисли за сопственото мислење, адолесцентот станува способен од когнитивните репрезентации и симболите кои ги совладал како средства и содржини на мислењето да формира нови репрезентации и симболи без неопходно свртување кон фактографската реалност и без повикување секогаш на практичното искуство.

Когнитивните промени се имплицираат на однесувањето на адолесцентот така што тој живее во сегашноста, но многу повеќе во иднината и во областите на можното, веројатното. Неговиот концептуален свет е полн со неформални теории за себе и животот, полн со планови за него и за општествената иднина, или накусо, полн со идеи, замисли кои одат далеку пред неговата непосредна ситуација (реалност), значајните интерперсонални случувања итн.

Адолесцентот всушност спонтано, во поголема или помала мера, станува способен да ги открива различните модалитети на апстрактното мислење и да ја воочи сопствената сознајна и практична супериорност во однос на претходниот период - детството, поточно во однос на конкретното мислење. Ваквата когнитивна ориентација, доколку има барем умерена поддршка во активностите кои доминираат во ситуациите на социјалните учења и социјалното однесување, значително влијае на сите сфери на психо-социјалниот развој на адолесцентот.

Квалитативното менување на интелектуалните функции и проширувањето на кругот на социјалните искуства влијаат на промените во односот на адолесцентот кон се што го перцепира и доживува како детерминанта на своето однесување. Тежнението кон автономност и рамноправност во интерперсоналните комуникации ја зголемува неговата чувствителност кон барањата, ограничувањата и поттикнувањата кои доаѓаат од поблиската или подалечната социјална средина. Надворешните детерминанти на однесувањето најчесто ги перцепира како принуда, особено ако нивниот репресивен и ултимативен карактер е очигледен, потенциран низ однесувањето на Другите. Значајни кои ги поставуваат барањата или ограничувањата пред адолесцентот. Сепак, како „свои мотиви“ покрај личните потреби, интереси, желби, намери и слично, адолесцентот често ги прифаќа социјалните стандарди, норми и вредности.

Со развојот на формално-апстрактното мислење, како и со ширење на радиусот на социјалниот простор (социјалниот контекст, интерперсоналните комуникации, улоги) на адолесцентот, доаѓа и до квалитативни промени во моралното мислење и судење на адолесцентот. Сето тоа постепено придонесува адолесцентот да започне да експериментира со идеите за човековата природа, со моделите и специфичните социјални улоги. Во поголем дел ваквите експерименти ги обавува во своето мислење, градејќи ја при тоа интензивно сопствената слика за себе, но во голема мера резултатите од таквите експериментирања и себе-доживувања се исполуваат во однесувањето и допираат до актуелните односи со Другите. Значајни и воопшто со оние елементи кои го сочинуваат неговиот социјален контекст. Во своето доживување на поединечните модели, во пораките што по пат на рефлексивно мислење ги добива од сопствената слика за себе, како и во реакциите на социјалната околина адолесцентот ги бара информациите за тоа каков е и каков би можел да биде. Преокупациите на егоцентричниот карактер на адолесцентот, кој главно се јавува, како што видовме, во вид на детално разработување на идеите за себе (знаењата, сфаќањата, мислите и чувствата за себе) како за посебно и единствено суштество, постепено се повлекуваат пред потребата адолесцентот да го утврди својот социјален идентитет, поточно пред ефектите од процесот на неговата социјализација. Сето тоа е пак тесно поврзано со напорите на адолесцентот да изгради сопствен систем на вредности, специфичен поглед кон светот и сопствен личен идентитет.

Од овој грубо прикажан социјално-психолошки профил на адолесцентот, јасно произлегува зошто во претходно опишаните истражувања се инсистира на важноста, при проучување на односот помеѓу развојно-когнитивните промени кај адолесцентите и развојните промени во сликата за себе и личниот идентитет, неопходно да се зема предвид социјалниот контекст на личноста.

Она што особено го отежнува следењето на односот помеѓу когнитивниот развој и сликата за себе од развојна перспектива, според Maciel и соработниците (Maciel et al., 1994), претставува фактот што тие всушност во развојот се покажуваат како взаемно комплементарни аспекти на личноста. Од друга страна, развојот не претставува унитарен процес, туку се конституира од мултидимензионални и мултидирекциски фактори и процеси на промени. Во тој смисол авторите повторно инсистираат дека односот помеѓу когнитивниот развој на личноста и промените во сликата за себе е посредуван од: социјално-животниот контекст на личноста, т.н. животни прагматици (животни цели и внатрешни мотиви), од календарската возраст, биолошките капацитети на личноста, придобивките од процесите на кумулативното учење и специјализацијата на способностите.

Други автори пак, инсистираат на неопходната потреба од интегративен психолошко-теориски пристап при објаснување на односот помеѓу когнитивниот развој, односно интелигенцијата и сликата за себе, како значаен репрезент на личноста. Во овој смисол, Salovey и Mayer (1994), нагласуваат дека при објаснувањето на односот когнитивен развој - слика за себе, како репрезент на личноста, односно како релативно стабилен аспект на личноста кој може да се мери и следи во развојот, неопходно е во тесна соработка да бидат когнитивно-развојните и личностно-социјалните психолози. Овие автори сметаат дека при проучување на овој однос неопходно е пред се да се расчисти и со Wechsler-овиот концепт за интелигенција и нему сличните, и интелигенцијата да се сфати како севкупност на сите сознајни процеси (што е во тесна врска со Piaget-овата концепција за интелигенцијата). Особено ако се гледа развојно на односот интелигенција - слика за себе, како репрезент на личноста, неопходно е предвид да се има дска со матурацијата кај човекот се повеќе се подобрува општиот или G-интелектуалниот фактор, а особено дека се подобрува способноста за апстрактно резонирање и решавање на логички проблеми. Всушност, авторите се застапуваат на интелигенцијата да се гледа како на способност за апстрактно-логичко мислење.

Salovey и Mayer (1994), веруваат дека емоциите на човекот се тие кои се клучниот камен-темелник за разбирање на поврзаноста помеѓу интелектуалниот развој и сликата за себе. При тоа тие воведуваат специфичен поим „емоционална интелигенција”. Според нив, емоционалната интелигенција претставува начин на идентификување и организирање на специфичните способности неопходни за да се разберат и доживеат личните и туѓите емоции на најадаптибилен начин. Тие ја поистоветуваат емоционалната интелигенција

со поимот персонална интелигенција. Тоа би значело способност за проценка на сопствениот емотивен живот-рангирање на афектите или емоциите, или капацитет на личноста да направи дискриминација на чувствата, да ги означи, да ги претвори во симболички кодови, да им даде значење на разбрани нешта кои ќе станат водачи на нејзиното однесување. Значи, пред се, станува збор за адаптивни способности на личноста вметнати во социјалната перцепција, социјалната интелигенција и социјалната компетентност. Според авторите емоционалната интелигенција содржи повеќе од адаптивна регулација на емоциите - емоционалната интелигенција учествува при планирање на акциите, организирање на творечката активност, запомнувањето (учењето) нови информации за светот(физичкиот и социјалниот) и за себе си, и конечно, учествува во процесите на интегративно заклучување. На тој начин директно емоционалната интелигенција посредува помеѓу когнитивниот развој и промените во сликата за себе. Авторите потсетуваат дека можеби денес не постојат се уште доволно услови (мерни инструменти) за мерење на емоционалната интелигенција, но, важно е при интерпретација на односот когнитивен развој - слика за себе, како репрезент на личноста, да се има предвид нејзиното влијание, а тоа особено важи да се почитува при планирање на воспитно-образовните процеси како важен дел на процесот на социјализација, а од кој, од друга страна, зависат ефектите и во когнитивниот развој и во сликата за себе.

Токму во воспитно-образовните процеси, и во процесот на социјализација на личноста, при што се развиваат способностите за активна адаптација на физичката и социјалната средина, доаѓа до израз заклучокот дека когнитивниот развој и сликата за себе не можат грубо да се издвојат, ниту пак одделно да се вреднуваат нивните придонеси во развојот. Нивните придонеси директно се остваруваат во интелектуалниот, моралниот и воопшто социјалниот домен на живеењето. Во овој смисол Chiam, Hong и Dweck (1994), нагласуваат дека интелигенцијата, односно апстрактно-логичкото мислење и селф-концептот, вклучувајќи ги во себе себепочитувањето и себеприфактањето како базични афективно-мотивациони процеси на личноста, претставуваат различни појмовни конструкти само во нивната латентна, инертна форма. „Но, секогаш кога ќе се активираат тие постануваат неразмрсиво испреплетени” (Chiam et al., 1994, стр. 104). Авторите дообјаснуваат дека под интелигенција во контекст на претходно изнесената идеја подразбираат три основни аспекти: базични ментални (мисловни) операции, збирки на способности и знаења и сознајни процеси кои се актуализираат и придонесуваат за повеќе или помалку адаптивно однесување на личноста и за успешно решавање на проблеми. Себепочитувањето и себеприфактањето во рамките на селф-концептот, ги идентификуваат како селф-водачи, потенцирајќи ја на тој начин акцијно-дејствуваачката компонента на сликата за себе.

Според Sternberg (1994), современата психологија не треба да трага првенствено по природата на когницијата, односно по природата на интелектуалните способности, операции и постигнувања, туку треба да настојува што појасно да го истражува и објасни односот помеѓу интелигенцијата и личнос -

V. S.
Sternberg

та. Тој однос најдобро се огледува во стиловите на мислење. Стилот на мислење, според Sternberg претставува префериран начин на експресија или користење на една или повеќе способности. Значи, не станува збор за способност, туку за начин на мислење. Ова пак Baron (1994), го нарекува круцијална способност да мислиш интелегентно, или го именува како рефлексивно мислење. Во вакво значење на мислењето се гледа како на најсуштествена експресија на интелигенцијата, или како аспект на метакогнитивните способности.

Стиловите на мислење или како што вели Sternberg когнитивните стилови директно ја одразуваат врската помеѓу когнитивното и личноста, односно тесно се поврзани со селф-контролата и селф-управувањето. Тие можат да се учат, да се развиваат и во тој смисол, директно се под влијание на когнитивниот и наставниот стил на учителите на било кое воспитно-образовно ниво. Според Sternberg постојат два основни стила: предоминантен или конзервативен, кога личноста круто се придржува до постоечките правила и постапки и избегнува недвосмислени ситуации секогаш кога тоа е можно, и прогресивен стил, кога индивидуата сака да ги проширува постоечките правила и процедури, да ги максимализира промените, да најде (да истражува по) невообичаени и оригинални ситуации и да не бега од двосмислените и несигурни ситуации.

Условите за успешно развивање на когнитивните стилови, како аспекти на рефлексивното мислење тешко дека ќе можат да се препознаат во класичниот, традиционален модел на образование, кој според Kozulin (1995), може да се нарече ретроспективен. Неговите основни задачи се учениците да ја абсорбираат културната традиција и така да ги поврзуваат и усовршуваат своите когнитивно-операционални средства.

Динамичните услови на модерното живеење повеќе од сигурно бараат образование кое, според Kozulin, ќе биде проспективно, односно свртено кон потенцијалното, можното, евентуалното. Во тој случај ученикот во текот на наставниот процес мора да биде ориентиран кон продуктивното, многу повеќе отколку кон репродуктивното знаење и мислење. Телото на знаењата нема да се појавува низ форма на резултати и изнајдени решенија, туку знаењата ќе се јавуваат како процеси на генерирање, иницирање, па дури и процеси на авторизирање, што ќе создава услови ученикот да се чувствува сосема овластен и компетентен.

Сигурно е дека во вакви услови на воспитно-образовна работа во училиштата учениците ќе започнат да го доживуваат и вреднуваат создавањето на научните поими и знаења како креативен, творечки процес. Научните интерпретации на сознајните феномени треба да се појавуваат како резултат на континуиран дијалог помеѓу учениците во различни сознајно-истражувачки позиции (лични, во парови или во мали групи, во помала или поголема мера водени од учителот).

Стандардниот пристап на ученикот во современите облици на интерактивно учење кон новите феномени (знаења) би требало да се остварува преку претпоставки (хипотези), очекувања и тестирања на алтернативите. Сето тоа длабоко е во основата на развојот на метакогнитивните способности, од кои што во голема мера зависи рефлексивното мислење, односно развојот пред се на формално-логичките операции во периодот на адолесценцијата. Ваквиот пристап е и во основа на личните ставови кои би го мотивирале и подготвувале ученикот (не само во периодот на адолесценцијата) за решавање и позитивен пристап (храбар пристап) кон било какви недоволно дефинирани проблеми, не само во врска со научно-училишните содржини туку и во врска со животните проблеми кои би го очекувале во иднина, како и за храбро впуштање во разрешување на проблемите и прашањата околу сопствената слика за себе и личниот идентитет.

Ваквиот пристап се должи на хуманистичката парадигма во образованието, во чии рамки на афективната компонента на процесот на образование не само што и се придава подеднакво значење како и на когнитивната, туку тие се третираат како нераздвојни компоненти на високо-персонализираниот процес на учење, низ кој спонтано се развива чувството на себепочитување, чувството на лична вредност, себеприфаќање и лична компетентност.

Ваквите идеи се присатни уште во таксономијата на афективните цели, кои треба да се остваруваат во воспитно-образовниот процес, на Krathwohl (1964), но за жал, иако познати на научната јавност уште во 60-те години, многу споро се пробиваат во училишната пракса, а во наши услови од пред само неколку години, низ пионерските, експериментални обиди на активната настава во нижото основно образование, скромно се прават обиди да се остваруваат принципите на претходно опишаниот пристап.

Таксономијата на афективните цели во текот на воспитно-образовниот процес всушност подразбира опишување на промените во интересите, ставовите, како и во развојот на вредностите и адекватната адаптација. Да се направи таксономија на афективните цели претставува многу тешка задача, бидејќи целите никогаш не се сосема прецизни, а наставниците често се прашуваат кои се тие постапки што во текот на воспитно-образовниот процес одговараат на тие цели. При тоа треба да се нагласи дека внатрешните чувства се исто така важни како и надворешните манифестации на однесувањето. Krathwohl објаснува дека тука е многу тешко да се најде хиерархиска структура на целите.

Според Krathwohl, појдовна основа во организирањето на принципите во афективното подрачје на воспитно-образовниот процес претставува процесот на интернализација. Воопштено говорејќи овој термин има многу заеднички елементи со терминот социјализација. Процесот на интернализација упатува на внатрешниот развој на личноста во смисол индивидуата да стане свесна и да ги прифаќа ставовите, принципите, правилата, па дури и забраните во текот на воспитно - образовната работа. Тие стануваат дел од неа,

учествуваат во формирањето на вредносните судови и го управуваат нејзиното однесување.

Во таксономијата, хиерархиски, на најниско ниво е спремноста за следење на наставата (сознајните содржини) и при тоа се разликуваат три поднивои: свесност или постоење на внимание за следење на новото, специфичното, потоа спремност за волево примање на информациите, и контрола или селективно внимание. На второто ниво во таксономијата се наоѓа спремноста за одговарање, односно реагирање. Ученикот не е успешно мотивиран само ако е спремен да следи, туку кога е спремен (волен) за активно следење. При тоа повторно се разликуваат три поднивои: кога ученикот се согласува да одговара (да реагира или учествува), кога е спремен сосема волно да реагира и највисоко подниво, кога чувствува задоволство заради одговарањето. На трето ниво е вреднувањето. Овој апстрактен поим на вредност не е толку многу резултат на сопственото, личното проценување и вреднување на индивидуата, колку што претставува социјален продукт кој полка се интернализира. И тука се разликуваат три поднивои: просто прифаќање на вредноста, преферирање на вредноста и приврзаност или лично ангажирано прифаќање и оддавање на таа вредност, односно интернализација на вредноста.

Откако ќе ги интернализира вредностите, ученикот ги организира или средува во систем на вредности, ги одредува односите и врските меѓу нив и одредува која ќе биде доминантна и первазивна вредност. Последното хиерархиско ниво подразбира окарактеризирање или опишување на основните облици на вредноста или вредносниот систем. На ова ниво на интернализација вредноста веќе има свое специфично место во хиерархискиот вредносен систем на личноста на ученикот. Веќе постои интернализиран конзистентен систем, кој го контролира и менува однесувањето. Оваа интеграција на верувања, идеи, ставови може да оди и до ниво на создавање специфичен филозофски поглед на светот, а колку е тоа важно за развојот на сликата за себе и пред се за нејзините емоционално-вредносни аспекти веќе се објасни предходно во дискусијата.

Shirk и Renouf (според Lipka et al., 1992), нагласуваат дека стожерни развојни задачи во периодот на преминот од детството кон раната адолесценција се овладување со средствата и правилата на дадената култура во која адолесцентот живее, но при тоа изградување на оригиналност и личен идентитет. Овие развојни задачи на адолесцентот во себе содржат 4 субзадачи: точност на себевреднувањето (self-evaluation), координација на себепроценката (self-worth) со перцепираната лична (пред се социјална и интелектуална) компетентност, конзервација на селфот, и задржување (одржување на ниво-то) на себепочитувањето.

Конзервацијата на селфот претставува најширока развојна субзадача која подразбира и покрај сите промени во субјективните искуства да се задржи континуитетот на селфот. Ако развојно се гледа на конзервацијата на селфот, тогаш таа претставува најбогата метафора која е мултидетерминира-

на и која во себе содржи многу прашања. Под влијание е и на квалитативните и на квантитативните когнитивни способности, на личната и социјалната компетентност, како и на ситуациониот контекст на поединецот.

Конзервацијата на селфот со сите наведени детерминирачки фактори директно се огледува во задржувањето (или опаѓањето) на себепочитувањето. Од тука би следувало дека развојните квалитативни и квантитативни промени во когнитивните способности и операции би требало да се одразуваат на развојните промени во нивото и стабилноста на себепочитувањето на адолесцентот. Всушност, се очекува со возраста на адолесцентите, токму заради квалитативните и квантитативните развојно когнитивни промени, да се менуваат развојно и критериумите на евалуација во врска со себедоживувањето, односно, промените во когнитивниот развој, преку промените во критериумите на евалуација на селфот, директно да бидат поврзани со развојните промени во себепочитувањето.

Доволно аргументи за да се сватат очекувањата во хипотезите на нашето истражување за поврзаноста помеѓу когнитивниот развој и себепочитувањето, како емоционално-вредносен аспект на сликата за себе. Но, наодите од истражувањето сепак во потполност не ги оправдаа очекувањата, особено кога се следеше поврзаноста помеѓу формално-логичкото мислење и себепочитувањето. Објаснување за ова може да биде што сепак себепочитувањето, според Wells (според Lipka et al., 1992), е најчувствително на животните ситуации и контексти низ кои минува поединецот. Од друга страна, во себепочитувањето веројатно директно се рефлектираат емоционалните доживувања, односно чувствата кои се врзани за конкретните животни ситуации.

Во секој случај, когнитивните процеси, особено квалитетот што со себе го носи формално-логичкото мислење, па и повисокото ниво на интелектуални способности, би требало успешно да и помага на личноста во потрага по флексибилни животни цели и задачи и подобро себеприфаквање, како што и се покажа во нашето истражување. На наодите во врска со поврзаноста помеѓу когнитивниот развој и себеприфаквањето би можело да се гледа и како на релевантен емпириски доказ дека себепочитувањето и себеприфаквањето не се идентични емоционално-вредносни аспекти на сликата за себе, иако и двата конструкта се резултат на личното себевреднување. Веруваме дека во секојдневните животни контексти интелегентното однесување и апстрактно-логичко резонирање внесуваат квалитет кој се вклучува при ослободувањето на личноста од екстремите на континуумот ригидност - флексибилност (и во врска со мислењето и решавањето на сознајните проблеми, и во моралното расудување, и во успешното социјално општење и личното себе-доживување).

Од друга страна, поврзаноста помеѓу когнитивниот развој на адолесцентите и пред се емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе може да се набљудува и двосмерно, поточно од себепочитувањето и

себеприфаќањето да зависи пред се мотивацијата за адекватно и успешно користење на интелектуалните способности и мисловните операции при решавањето на персоналните, животните, како и сознајните проблеми.

Кога станува збор за поврзаноста помеѓу когнитивниот развој и описно-репрезентационите аспекти на сликата за себе, веруваме дека тежнението треба да се стави на тоа што во текот на когнитивниот развој личноста развива когнитивни шеми или структури на кои се потпира при селекција и организирање на информациите и знаењата за себе до кои доаѓа низ своите социјални искуства. На тој начин личноста градејќи ја сликата за себе, во ситуации кога и е потребно, во своето заклучување може да оди понатаму (подалеку) од информациите кои и се актуелно достапни. Ова особено станува карактеристично за личноста на адолесцентот, кој започнува да ги користи новите можности што се јавуваат во неговиот когнитивен развој. Од друга страна, интелектуалните способности, а особено формално-операционалните структури веројатно го обезбедуваат најзначајниот аспект на структурата на сликата за себе, а тоа е релативната трајност, константност, доследност на описно-репрезентационите компоненти и нивна релативна независност од актуелната ситуација или моменталното расположение во кое се наоѓа личноста.

Новите когнитивни квалитети во периодот на адолесценцијата овозможуваат, како што покажаа и наодите од нашето истражување, и зголемување на диференцираноста на сликата за себе, поточно, со промените во когнитивниот развој се отвараат нови сознајни можности кои го подобруваат диференцираниот квалитет пред се на знаењата за себе.

Квалитетот што со себе го носи формално-логичкото мислење очигледно отвара нови можности за квалитативни и квантитативни развојни трансформации во сликата за себе во периодот на адолесценцијата. Благодарение на способноста да издвојуваат и истовремено координираат повеќе фактори, да направат мултипла пробабилистичка комбинација на податоци во исто време, да ги поврзуваат теоретските ментални конструкти, да ја тестираат логичката неопходност на претпоставките (хипотезите) кои не се неопходно врзани за реалноста или со индивидуалниот систем на верувања, како и благодарение на усовршувањето во развојот на појмовното мислење и зголемената способност да дедуцираат и логички заклучуваат, адолесцентите во поголема мера се во состојба да направат систем на хиерархиски организирани постулати за себе си, генерализирани од искуството.

Ausubel (според Okun et al., 1977), нагласува дека способноста вербално да се манипулира со односите меѓу нештата е отсатна во мислењето на личноста се додека не се јават атрибутите на формалните операции. Токму тоа овозможува во периодот на адолесценцијата сликата за себе да добие специфични карактеристики, во неа во поголема мера да се јават особено афективните и персоналните димензии на личноста, и од тогаш сликата за себе да започне да се развива како вистински теориски систем за себе.

Кога се разгледува односот помеѓу когнитивниот развој и сликата за себе, особено ако се земат предвид контрадикторните наоди од истражувањата кои го следеле овој однос или повеќе односот помеѓу когнитивниот развој и развојните фази во личниот идентитет, се наметнува потребата да се размисли дали проблемите околу ова прашање се комплицираат со специфичното значење, мерење и генерализирање на формалните операции како ментален конструкт.

Од се досега кажаното во овој труд, а особено од теорискиот приказ на водечките теории за когнитивниот развој, како и од прегледот на релевантните истражувања кои го следеле когнитивниот развој, па дури и неговиот однос со селф-конструктите, може да се заклучи дека во научната психологија формалните операции се концептуализирани пред се како вид на апстрактно-логичко и хипотетско-дедуктивно мислење. Но, конструктот формални операции во истражувањата вообичаено е операционализиран низ задачи на издвојување на варијаблите, комбинаторно резонирање, експериментална проверка на хипотезите, пропорционалност и слично, особено кога во истражувањата се користат оригиналните задачи на Inhelder и Piaget (1958). Тесно специфичната природа на тие задачи наметнува некои прашања околу тоа како овие видови на апстрактно-логичко мислење можат да се генерализираат на други аспекти на когнитивното функционирање, на пример на вербалното или социјално-интерперсоналното когнитивно функционирање.

Во овој смисол, Neimark (според Landau-Hurtig et al., 1985), нагласува дека проверката на формално-логичкото мислење во физичко-математичкиот, експериментално-мисловен домен, не може да ја покрие варијабилноста на содржините во кои формално-логичкото мислење може да се манифестира. Недостатоците во врска со ваквиот пристап на следење на когнитивниот развој во нашето истражување настојувавме да ги ублажиме токму со внесување на задачи кои поексплицитно го мерат формално-појмовното мислење и хипотетско-дедуктивниот аспект на пропозиционалното мислење.

Во врска со системот на верувања, знаења, сфаќања, мислења и чувства за себе, адолесцентот, користејќи ги придобивките на новините во сопствениот когнитивен развој, константно формулира и тестира хипотези, изведува заклучоци и прави ревизии на конструктите од тие процеси (свесно или несвесно). Начинот на кој овие постулати можат да бидат идентификувани и осмислувани, во голема мера зависи, не само од социјалниот контекст, туку повторно од важната врска помеѓу емоциите на индивидуата и нејзините когнитивни способности, операционални структури и процеси.

Во овој смисол, би можело да се заклучи дека сликата за себе, односно, конструктот наречен *селф* претставува единствениот можен мост помеѓу афективните и когнитивните механизми и процеси во развојот на личноста.

ПРИЛОГ

Табела 1. Категоризирање на испитанициите според постигнувањата на задачата „Осцилирање на нивало”

	конкретни оперции	преоден период	формални оперции	вкупно
11 години	32	7	1	40
12 години	33	5	2	40
13 години	27	7	6	40
14 години	32	2	6	40
15 години	15	5	20	40
17 години	12	6	22	40
19 години	5	5	30	40
21 година	4	3	33	40
вкупно	160	40	120	320

Табела 2. Категоризирање на испитанициите според постигнувањата на задачата „Обоени и безбојни хемиски тела”

	конкретни оперции	преоден период	формални оперции	вкупно
11 години	34	6	/	40
12 години	37	3	/	40
13 години	31	7	2	40
14 години	34	3	3	40
15 години	12	6	22	40
17 години	12	3	25	40
19 години	3	9	28	40
21 година	4	3	33	40
вкупно	167	40	113	320

Табела 3. Категоризирање на испитаниците според постојувањата на задачата „Сличноси“

	конкретни оперции	преоден период	формални оперции	вкупно
11 години	38	2	/	40
12 години	40	/	/	40
13 години	32	8	/	40
14 години	35	5	/	40
15 години	14	22	4	40
17 години	9	22	9	40
19 години	2	30	8	40
21 година	5	23	12	40
вкупно	175	112	33	320

Табела 4. Категоризирање на испитаниците според постојувањата на задачата „Методот на Виготски“

	конкретни оперции	преоден период	формални оперции	вкупно
11 години	39	1	/	40
12 години	40	/	/	40
13 години	32	7	1	40
14 години	34	5	1	40
15 години	19	13	8	40
17 години	15	18	7	40
19 години	1	22	17	40
21 година	3	18	19	40
вкупно	183	84	53	320

Табела 5. Категоризирање на испитаниците според постојувањата на задачата „Болно и здраво расиение“

	конкретни оперции	преоден период	формални оперции	вкупно
11 години	36	4	/	40
12 години	40	/	/	40
13 години	35	4	1	40
14 години	35	3	2	40
15 години	9	9	22	40
17 години	13	1	26	40
19 години	3	8	29	40
21 година	4	5	31	40
вкупно	175	34	111	320

Табела 6. Категоризирање на испитанициите според постигнувањата на задачата „Формално-операционално мислење”

	конкретни оперции	преоден период	формални оперции	вкупно
11 години	40	/	/	40
12 години	40	/	/	40
13 години	40	/	/	40
14 години	39	1	/	40
15 години	18	22	/	40
17 години	22	16	2	40
19 години	4	23	13	40
21 година	6	22	12	40
вкупно	209	84	27	320

Табела 7. Категоризирање на испитанициите според постигнувањата на задачата „Дебелиот и слабиот”

	конкретни оперции	преоден период	формални оперции	вкупно
11 години	40	/	/	40
12 години	40	/	/	40
13 години	40	/	/	40
14 години	39	1	/	40
15 години	39	1	/	40
17 години	31	9	/	40
19 години	22	15	3	40
21 година	25	8	7	40
вкупно	276	34	10	320

Табела 8. Пресметани норми во врска со постигнувањата на испитанициите на интелигенција - TRL кај испитанициите со различна календарска возраст

возраст	M - 0,67 x SD	M + 0,67 x SD	под просек	просек	над просек
11 год.	24,42 - 1,83	24,42 + 1,83	под скор 23	од скор 23 до 26	над скор 26
12 год.	25,45 - 4,02	25,45 + 4,02	под скор 21	од скор 21 до 29	над скор 29
13 год.	26,52 - 4,68	26,52 + 4,68	под скор 22	од скор 22 до 31	над скор 31
14 год.	29,63 - 4,35	29,63 + 4,35	под скор 25	од скор 25 до 34	над скор 34
15 год.	31,30 - 3,90	31,30 + 3,90	под скор 27	од скор 27 до 35	над скор 35
17 год.	29,53 - 6,50	29,53 + 6,50	под скор 23	од скор 23 до 36	над скор 36
19 год.	35,53 - 3,96	35,53 + 3,96	под скор 32	од скор 32 до 39	над скор 39
21 год.	36,63 - 2,83	26,63 + 2,83	под скор 34	од скор 34 до 39	над скор 39

Табела 9. Поврзаност помеѓу интелекцијата и нивоа на формално-логичко мислење

	ФОРМАЛНО - ЛОГИЧКО МИСЛЕЊЕ			
интелигенција	конкретни операции	преоден период	формални операции	вкупно
под просек	48	25	/	73
просек	78	77	11	166
над просек	26	47	8	81
вкупно	152	149	19	320

$\chi^2 = 20,42; DF = 4; p < 0,01; C = 0,24$

Табела 10. Поврзаност помеѓу интелекцијата и нивоа на експериментално мислење

	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО МИСЛЕЊЕ			
интелигенција	конкретни операции	преоден период	формални операции	вкупно
под просек	49	6	18	73
просек	84	30	52	166
над просек	22	29	30	81
вкупно	155	65	100	320

$\chi^2 = 30,11; DF = 4; p < 0,01; C = 0,29$

Табела 11. Поврзаност помеѓу интелекцијата и нивоа на формално-појмовно мислење

	ФОРМАЛНО - ПОЈМОВНО МИСЛЕЊЕ			
интелигенција	конкретни операции	преоден период	формални операции	вкупно
под просек	53	19	1	73
просек	84	69	13	166
над просек	32	39	10	81
вкупно	169	127	24	320

$\chi^2 = 19,54; DF = 4; p < 0,01; C = 0,24$

Табела 12. Поврзаност помеѓу интелекцијата и нивојто на хипотетско-дедуктивно мислење

интелигенција	ХИПОТЕТСКО - ДЕДУКТИВНО МИСЛЕЊЕ			
	конкретни операции	преоден период	формални операции	вкупно
под просек	53	20	/	73
просек	94	64	8	166
над просек	39	40	2	81
вкупно	186	124	10	320

$$\chi^2 = 12,79; DF = 4; p < 0,05; C = 0,20$$

Табела 13. Поврзаност помеѓу интелекцијата и училишничкиот успех

у	N = 320	ИНТЕЛИГЕНЦИЈА			
		под просек	просек	над просек	вкупно
с	низок	25	15	3	43
п	среден	24	39	23	86
е	висок	24	112	55	191
х	вкупно	73	166	81	320

$$\chi^2 = 44,77; DF = 4; p < 0,01; C = 0,35$$

Табела 14. Поврзаност помеѓу нивојто на формално-логичко мислење и училишничкиот успех

у	N = 320	ФОРМАЛНО - ЛОГИЧКО МИСЛЕЊЕ			
		К.О.	Преод.пер.	Ф.О.	вкупно
с	низок	23	19	1	43
п	среден	30	50	6	86
е	висок	99	80	12	191
х	вкупно	152	149	19	320

$$\chi^2 = 8,52; DF = 4; p > 0,05; C = 0,16$$

Табела 15. Поврзаност̄ помеѓу ниво̄то на експериментално мислење и училишничкиот усѣх

		ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО МИСЛЕЊЕ			
у	N = 320	К.О.	преод пер.	Ф.О.	вкупно
с	низок	23	4	16	43
п	среден	36	17	33	86
е	висок	96	44	51	191
х	вкупно	155	65	100	320

$$\chi^2 = 7,55; DF = 4; p > 0,05; C = 0,15$$

Табела 16. Поврзаност̄ помеѓу ниво̄то на формално-појмовно мислење и училишничкиот усѣх

		ФОРМАЛНО - ПОЈМОВНО МИСЛЕЊЕ			
у	N = 320	К.О.	преод.пер.	Ф.О.	вкупно
с	низок	23	20	/	43
п	среден	32	46	8	86
е	висок	114	61	16	191
х	вкупно	169	127	24	320

$$\chi^2 = 16,99; DF = 4; p < 0,01; C = 0,22$$

Табела 17. Поврзаност̄ помеѓу ниво̄то на хипотетско-дедуктивно мислење и училишничкиот усѣх

		ХИПОТЕТСКО - ДЕДУКТИВНО МИСЛЕЊЕ			
у	N = 320	К.О.	преод.пер.	Ф.О.	вкупно
с	низок	22	20	1	43
п	среден	37	45	4	86
е	висок	127	59	5	191
х	вкупно	186	124	10	320

$$\chi^2 = 14,72; DF = 4; p < 0,01; C = 0,21$$

Табела 18. Поврзаносќи помеѓу нивојто на експериментално мислење и диференцираносќа на сликајта за себе

	САМО ОПИШУВАЊЕ			
	глобално	преоден облик	диференцирано	вкупно
конкретни операции	101	47	7	155
преоден период	21	36	8	65
формални операции	13	43	44	100
вкупно	135	126	59	320

$\chi^2 = 101,94; DF = 4; p < 0,01; C = 0,49$

Табела 19. Поврзаносќи помеѓу нивојто на формално-појмовно мислење и диференцираносќа на сликајта за себе

	САМО ОПИШУВАЊЕ			
	глобално	преоден облик	диференцирано	вкупно
конкретни операции	113	51	5	169
преоден период	22	67	38	127
формални операции	/	8	16	24
вкупно	135	126	59	320

$\chi^2 = 124,08; DF = 4; p < 0,01; C = 0,53$

Табела 20. Поврзаносќи помеѓу нивојто на хипотетичко-дедуктивно мислење и диференцираносќа на сликајта за себе

	САМО ОПИШУВАЊЕ			
	глобално	преоден облик	диференцирано	вкупно
конкретни операции	113	64	9	186
преоден период	22	62	40	124
формални операции	/	/	10	10
вкупно	135	126	59	320

$\chi^2 = 113,22; DF = 4; p < 0,01; C = 0,51$

Табела 21. Поврзаносќи помеѓу нивојто на експериментално мислење и диференцираносќа на идеалнајта слика за себе

	САМООПИШУВАЊЕ			
	глобално	преоден облик	диференцирано	вкупно
конкретни операции	143	11	1	155
преоден период	49	16	/	65
формални операции	57	34	9	100
вкупно	249	61	10	320

$$\chi^2 = 50,30; DF = 4; p < 0,01; C = 0,37$$

Табела 22. Поврзаносќи помеѓу нивојто на формално-појмовно мислење и диференцираносќа на идеалнајта слика за себе

	САМООПИШУВАЊЕ			
	глобално	преоден облик	диференцирано	вкупно
конкретни операции	157	11	1	169
преоден период	84	41	2	127
формални операции	8	9	7	24
вкупно	249	61	10	320

$$\chi^2 = 99,69; DF = 4; p < 0,01; C = 0,49$$

Табела 23. Поврзаносќи помеѓу нивојто на хипотетичко-дедуктивно мислење и диференцираносќа на идеалнајта слика за себе

	САМООПИШУВАЊЕ			
	глобално	преоден облик	диференцирано	вкупно
конкретни операции	169	16	1	186
преоден период	78	40	6	124
формални операции	2	5	3	10
вкупно	249	61	10	320

$$\chi^2 = 67,19; DF = 4; p < 0,01; C = 0,42$$

Табела 24. Споређување на испитаницима со различно ниво на експериментално мислење во поглед на описно-рејрезентациониите компоненти на сликама за себе

	Конкретни операции			Преоден период			Формални операции			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
физички изглед	155	2,22	2,39	65	1,77	3,01	100	0,78	2,06	10,75	0,0000*	к.о. и ф.о. преод.период. и ф.о.
пол	155	0,38	0,49	65	0,28	0,45	100	0,09	0,29	14,11	0,0000*	к.о. и ф.о. преод.период и ф.о.
возраст	155	0,61	0,58	65	0,45	0,61	100	0,30	0,52	9,24	0,0001*	к.о. и ф.о. к.о. и преод. период
име	155	0,52	0,56	65	0,35	0,51	100	0,10	0,33	21,79	0,0000*	к.о. и ф.о.; к.о.и преод. период преод. период и ф.о.
физичко јас	155	3,71	2,79	65	2,75	3,78	100	1,00	2,19	27,39	0,0000*	к.о. и ф.о.; к.о.и преод. период преод. период и ф.о.
адреса	155	0,67	0,93	65	0,49	0,85	100	0,25	0,66	7,72	0,0005*	к.о. и ф.о.
материјална состојба	155	0,23	0,63	65	0,18	0,50	100	0,20	0,68	0,12	0,8899	/
активности	155	1,52	2,23	65	1,61	2,53	100	1,15	2,33	1,05	0,3492	/
социјално јас	155	2,06	2,53	65	4,14	3,99	100	3,54	4,63	9,52	0,0001*	преод. период и к.о. ф.о. и к.о.
океанско јас	155	0,32	1,79	65	0,71	2,44	100	1,79	3,99	8,56	0,0002*	ф.о. и к.о. ф.о. и преод.период
емоции	155	1,04	2,02	65	1,43	2,31	100	2,79	3,88	12,29	0,0000*	ф.о. и к.о. ф.о. и преод.период
способности	155	0,15	0,48	65	0,40	0,96	100	0,71	1,73	7,78	0,0005*	ф.о. и к.о.
црти	155	0,81	1,87	65	2,51	3,76	100	3,85	4,42	27,04	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод период; преод.период и к.о.
мотиви	155	0,30	0,85	65	0,38	1,10	100	0,97	2,71	5,06	0,0058*	ф.о. и к.о. ф.о. и преод период
рефлексивно јас	155	2,11	3,30	65	4,35	3,99	100	7,38	6,15	41,58	0,000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод период; преод.период и к.о.

*значајно на ниво 0,05

Табела 25. Сјоредување на испитанициите со различно ниво на формално-појмовно мислење во поглед на описно-репрезентационите компоненти на сликата за себе

	Конкретни операции			Преоден период			Формални операции			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
физички изглед	169	2,40	2,55	127	1,01	2,37	24	0,17	0,64	17,30	0,0000*	к.о. и ф.о. к.о. и преод.период
пол	169	0,38	0,49	127	0,15	0,36	24	0,08	0,28	13,38	0,0000*	к.о. и ф.о. к.о. и преод.период
возраст	169	0,64	0,60	127	0,34	0,54	24	0,08	0,28	17,48	0,0000*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод период; преод.период и ф.о.
име	169	0,53	0,57	127	0,16	0,39	24	0,08	0,28	24,51	0,0000*	к.о. и ф.о. к.о. и преод период
физичко јас	169	3,93	2,93	127	1,42	2,77	24	0,42	0,14	38,20	0,0000*	к.о. и ф.о. к.о. и преод период
адреса	169	0,72	0,96	127	0,30	0,68	24	0,04	0,20	13,72	0,0000*	к.о. и ф.о. к.о. и преод период
материјална состојба	169	0,22	0,61	127	0,21	0,64	24	0,12	0,61	0,24	0,7850	/
активности	169	1,58	2,11	127	1,41	2,70	24	0,37	1,01	2,89	0,0569	/
социјално јас	169	2,07	2,46	127	4,29	4,65	24	2,00	3,31	15,09	0,0000*	преод.период и ф.о.; преод.период и к.о.
океанско јас	169	0,13	0,89	127	1,21	3,20	24	4,25	5,85	27,36	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод.период; преод.период и к.о.
емоции	169	1,09	2,05	127	2,03	3,07	24	3,75	5,03	11,28	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод.период; преод.период и к.о.
способности	169	0,15	0,49	127	0,52	1,33	24	1,17	2,31	10,69	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод.период; преод.период и к.о.
црти	169	0,74	1,74	127	3,28	4,08	24	5,46	5,06	37,77	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод.период; преод.период и к.о.
мотиви	169	0,34	0,92	127	0,74	2,42	24	0,67	1,43	2,04	0,1322	/
рефлексивно јас	169	2,18	3,35	127	5,62	4,90	24	11,04	7,08	54,04	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод.период; преод.период и к.о.

*- значајно на ниво 0,05

235

Табела 26. Сџоредување на исџијаницијџе со различно ниво на хиџиџејско-дедукџивно мислење во поглед на оџисно-реџрезијационијџе комџоненџи на сликаџа за себе

	Конкретни операции			Преоден период			Формални операции			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
физички изглед	186	2,40	2,60	124	0,73	2,07	10	0,00	0,00	21,14	0,0000*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод.период
пол	186	0,39	0,49	124	0,10	0,31	10	0,00	0,00	19,54	0,0000*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод.период
возраст	186	0,62	0,60	124	0,31	0,51	10	0,00	0,00	15,65	0,0000*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод.период
име	186	0,52	0,56	124	0,14	0,37	10	0,00	0,00	25,27	0,0000*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод.период
физичко јас	186	3,90	3,07	124	1,04	2,21	10	0,00	0,00	45,90	0,0000*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод.период
адреса	186	0,65	0,91	124	0,31	0,74	10	0,00	0,00	8,10	0,0004*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод.период
материјална состојба	186	0,24	0,61	124	0,18	0,65	10	0,00	0,00	0,99	0,3733	/
активности	186	1,61	2,21	124	1,18	2,48	10	1,10	2,33	1,38	0,2534	/
социјално јас	186	2,52	3,03	124	3,69	4,48	10	1,60	3,13	4,50	0,0118*	преод. период и к. о.; преод. период и ф.о.
океанско јас	186	0,24	1,61	124	1,64	3,78	10	3,10	4,17	13,06	0,0000*	ф.о. и к.о.; преод.период и к.о.
емоции	186	1,02	1,78	124	2,34	3,42	10	5,30	6,39	17,62	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о.и преод. период; преод. период и к. о.
способности	186	0,21	0,61	124	0,56	1,60	10	1,00	1,25	5,22	0,0058*	ф.о. и к.о.; преод.период и к.о.
црти	186	0,91	1,99	124	3,50	4,34	10	7,00	4,24	36,91	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод.период и к.о.
мотиви	186	0,31	0,81	124	0,84	2,52	10	0,60	1,35	3,56	0,0295*	преод.период и к.о.
рефлексивно јас	186	2,31	3,23	124	6,28	5,57	10	13,90	5,11	56,67	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод.период и к. о.

*- значајно на ниво 0,05

206

Табела 27. Сјоредување на исјийнициите со различно ниво на експериментално мислење во поглед на описно-репрезентационите компоненти на идеалната слика за себе

	Конкретни операции			Преоден период			Формални операции			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
физички изглед	155	1,68	1,99	65	1,98	3,06	100	1,07	2,11	3,65	0,0270*	преод.период и ф.о.; к.о. и ф.о.
материјална состојба	155	0,90	1,50	65	1,08	2,02	100	0,81	2,30	0,39	0,6742	/
социјално јас	155	0,87	1,51	65	1,69	2,03	100	1,75	2,96	6,27	0,0021*	ф.о. и к.о.; преод.период и к.о.
емоции	155	0,19	0,72	65	0,81	1,77	100	1,10	2,24	11,11	0,0000*	ф.о. и к.о.; преод.период и к.о.
црти	155	0,17	0,73	65	0,58	1,38	100	1,68	2,68	24,73	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод.период
рефлексивно јас	155	0,30	1,09	65	1,18	2,43	100	2,10	3,25	19,61	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод.период и к. о.
професија	155	0,98	1,29	65	0,85	1,11	100	0,73	1,35	1,19	0,3038	/
адреса	155	0,26	0,66	65	0,14	0,46	100	0,29	1,13	0,76	0,4691	/

* значајно на 0,05

Табела 28. *Споредување на испитанициите со различно ниво на формално-појмовно мислење во поглед на описно-репрезентационните компоненти на идеалната слика за себе*

	Конкретни операции			Преоден период			Формални операции			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
физички изглед	169	1,95	2,44	127	1,25	2,17	24	0,37	0,97	6,95	0,0011*	к.о. и ф.о.; к.о. и преод.период
материјална состојба	169	1,04	1,67	127	0,83	2,10	24	0,42	2,04	1,36	0,2586	/
социјално јас	169	0,93	1,61	127	1,74	2,61	24	1,71	2,90	5,43	0,0048*	преод.период и к.о.
емоции	169	0,21	0,73	127	0,85	1,76	24	2,04	3,39	17,81	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод. период и к.о.
црти	169	0,18	0,75	127	0,87	1,58	24	3,75	3,95	56,00	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод. период и к.о.
рефлексивно јас	169	0,34	1,13	127	1,38	2,27	24	4,17	5,15	35,76	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод. период и к.о.
професија	169	1,05	1,29	127	0,60	1,22	24	1,08	1,28	5,08	0,0067*	к.о. и преод.период
адреса	169	0,28	0,68	127	0,16	0,93	24	0,42	0,93	1,35	0,2608	/

* значајно на ниво 0,05

217

Табела 29. Споређување на испитаницима са различно ниво на хипотетско-дедуктивно мислење во поглед на описно-репрезентациони компоненти на идеална слика за себе

	Конкретни операции			Преоден период			Формални операции			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
физички изглед	186	1,80	2,25	124	1,31	2,40	10	0,00	0,00	4,14	0,0167*	к.о. и ф.о.
материјална состојба	186	1,02	1,62	124	0,82	2,27	10	0,00	0,00	1,60	0,2039	/
социјално јас	186	1,01	1,66	124	1,68	2,68	10	2,30	3,43	4,65	0,0103*	преод.период и к.о.
емоции	186	0,28	0,84	124	0,95	2,05	10	2,20	3,64	12,34	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод. период и к.о.
црти	186	0,22	0,71	124	1,25	2,29	10	3,50	4,03	28,24	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод. период и к.о.
рефлексивно јас	186	0,42	1,15	124	1,77	3,08	10	3,50	4,77	19,28	0,0000*	ф.о. и к.о.; ф.о. и преод. период; преод. период и к.о.
професија	186	0,99	1,26	124	0,64	1,25	10	1,70	1,42	5,12	0,0065*	ф.о. и преод. период; к.о. и преод. период
адреса	186	0,26	0,66	124	0,19	0,96	10	0,70	1,25	1,86	0,1575	/

* значајно на ниво 0,05

157

Табела 30. Сјоредување на испитанициите со различно ниво на експериментално мислење во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликаџа за себе

	Конкретни операции			Преоден период			Формални операции			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
Себепочитување (вкупно)	155	31,90	6,03	65	35,08	5,12	100	32,57	5,95	6,87	0,0012*	преод.период и к.о.; преод.период и ф.о.
Јас и врсниците	155	6,88	1,24	65	7,17	0,89	100	7,04	0,96	1,71	0,1828	/
Јас и родителите	155	1,74	0,14	65	1,62	0,20	100	1,67	0,17	0,94	0,3914	/
Јас како ученик	155	4,59	2,12	65	5,85	1,79	100	5,11	1,99	9,10	0,0001*	преод.период и к.о.; преод. период и ф.о.; ф.о. и к.о.
Општ однос кон себе	155	14,53	3,58	65	15,89	3,93	100	14,81	3,66	3,54	0,0300*	преод.период и к.о.
Себеприфакње	155	74,97	13,56	65	81,80	12,27	100	80,27	11,67	8,87	0,0002*	преод.период и к.о.; ф.о. и к.о.

* значајно на ниво 0,05

Табела 31. Споређување на испитаницима са различно ниво на формално-појмовно мислење во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликама за себе

	Конкретни операции			Преоден период			Формални операции			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
Себепочитување (вкупно)	169	32,53	5,93	127	32,91	6,01	24	33,50	5,83	0,36	0,7000	/
Јас и вршниците	169	6,97	1,17	127	7,02	0,99	24	6,96	1,12	0,10	0,9083	/
Јас и родителите	169	6,15	1,71	127	5,94	1,69	24	5,62	1,61	1,25	0,2878	/
Јас како ученик	169	4,84	2,19	127	5,07	1,93	24	5,83	1,71	2,55	0,0799	/
Општ однос кон себе	169	14,64	3,44	127	15,11	3,63	24	15,50	3,41	1,02	0,3609	/
Себеприфаквање	169	75,91	13,75	127	79,99	11,90	24	82,33	11,41	5,10	0,0066*	ф.о.ф и к.о.; преод.период и к.о.

* значајно на ниво 0,05

Табела 32. *Споредување на испитаниците со различно ниво на хипотетско-дедуктивно мислење во поглед на емоционално-вредносните аспекти на сликата за себе*

	Конкретни операции			Преоден период			Формални операции			А Н О В А		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	F	P	разлики помеѓу...
Себепочитување (вкупно)	186	32,79	6,00	124	32,65	5,93	10	33,30	5,48	0,06	0,9388	/
Јас и врсниците	186	6,97	1,17	124	7,02	1,01	10	7,00	0,82	0,10	0,9062	/
Јас и родителите	186	6,16	1,70	124	5,88	1,70	10	5,40	1,58	1,74	0,1771	/
Јас како ученик	186	4,96	2,13	124	5,00	2,00	10	5,90	1,66	0,97	0,3783	/
Општ однос кон себе	186	14,88	3,41	124	14,93	3,73	10	14,80	2,97	0,01	0,9886	/
Себеприфакане	186	77,03	13,90	124	79,21	11,57	10	81,40	13,33	1,39	0,2513	/

ЛИТЕРАТУРА

- Adey, P., Shayer, M. (1990). Accelerating the Development of Formal Thinking in Middle and High School Students. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 27, No.3, 267-285
- Allen, J.P., Hauser, S.T., Bell, K.L. & O'Connor, T.G. (1994). Longitudinal Assessment of Autonomy and Relatedness in Adolescent - Family Interactions as Predictors of Adolescent Ego Development and Self - Esteem. *Child Development*, 1, Vol.65, 179-194
- Ананьев, Б.Г. (1980). *Избранные психологические труды*, Том 1, Том 2, Москва: Педагогика
- Андреева, А. Д., Гуткина, Н.И., Дубровина, И.В., Круглов, Б.С., Пахалъян, В.Э, Прихожан, А.М., Снегирева, Т.В., Толстых, Н.Н. (1987). *Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту*, Издательство Педагогика
- Baron, J. (1994). Intelligence, Personality and Prudence. *Personality and Intelligence*, Sternberg, J.R., Ruzgis, P. ed. Cambridge Univ. Press., 32-60
- Battistelli, P. (1996). Levels of Cognition in the Development of Self-Consciousness. *The Growing Mind-Book of Abstracts*, 243-244
- Bem, D.J. (1972). Self-Perception Theory. Berkowitz, L. (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol.3. New York, Academic Press, 1-62
- Berger, J. (1979). *Psihodijagnostika*, Nolit, Beograd
- Berzonsky, M.D. (1978). Formal Reasoning in Adolescence: An Alternative View. *Adolescence*, 13, 50, 279-290
- ✓ - Božović - Pešić, M. (1972). Jean Piaget: Biologie et Connaissance, Gallimard, 1967, 430-prikaz, *Psihologija*, 1-2, 125-127
- Bond, T. (1995). Piaget and Measurement I, II: Empirical Validation of the Piagetian Model. *Archives de Psychologie*, 63, 71-87, 155-185
- Bond, T. (1996). Revealing decalage and cognitive development quantitatively. *The Growing Mind*, копия од трудот презентирани на конгресот
- Бороздина, Л.В. (1989). *Динамика самооценки от подросткового возраста к взрослости, Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*. Москва: Педагогика
- Brinthaup, T.M., Lipka, R.P. (1992). *The Self-Definitional and Methodologic Issues*, State University of New York Press
- Brockmeier, J. (1996). Construction and interpretation: Exploring a joint perspective on Piaget and Vygotsky, *Piaget-Vygotsky-The Social Genesis of Thought*, A. Tryphon and J. Voneche (eds.), 125-143
- Bronckart, J.P. (1996). Units of analysis in psychology and their interpretation: Social interactionism or logical interactionism?, *Piaget-Vygotsky-The Social Genesis of Thought*, A. Tryphon and J. Voneche (eds.), 85-106
- Brown, A.L., Metz, K.E. & Campione, J.C. (1996). Social Interaction and Individual Understanding in a Community of Learners: The Influence of Piaget and Vygotsky, *Piaget-Vygotsky-The Social Genesis of Thought*, A. Tryphon and J. Voneche (eds.), 148-170
- Bruner, J. (1959). Learning and Thinking, *Educational Psychology*, R.K. Parker ed., Allyn and Bacon Inc., 252-261

- Bruner, J.(1964). The Course of Cognitive Growth ,*Educational Psychology*, R.K.Parker ed., Allyn and Bacon Inc.,126-153
- Bruner, J.S., Oliver, R.R. & Greenfield, P.M.(1966). *Studies in Cognitive Growth*, USA: John Wiley and Sons, Inc.
- Bruner, J.(1969). The Growth of Mind. *Educational Psychology*, R.K.Parker ed., Allyn and Bacon Inc., 73-89
- Bruner, Dž.(1972). Tok kognitivnog razvoja. *Psihologija*, 1-2, 100-112
- Bruner, J.(1996).Celebrating Piaget and Vygotsky: An exercise in dialectic, *The Growing Mind-Book of Abstracts*, 30
- Bruner, J.(1996). Усмено предавање на конгресот The Growing Mind, Geneva.
- Bynum, Terrell, Ward & Others (1972).Truth - Functional Logic in Formal Operational Thinking: Inhelder and Piaget's Evidence, *Developmental Psychology*, 7, 2, 129-132
- Byrnes, J.P.(1988). Formal Operations: A Sistematic Reformulation, *Developmental Rewiev*, 8, 66-87

- Chiam, H.(1987).Change in Self-Concept During Adolescence, *Adolescence*,vol.22, n.85, 69-76
- Chiam, H., Hong,Y., Dweck, C. (1994). Toward an Integrative Model of Personality and Intelligence. *Personality and Intelligence*, Sternberg,J.R., Ruzgis,P. ed. Cambridge Univ.Press., 104-136
- Combs, A.W. (1981). Some Observations on Self-Concept research and Theory. *Advances in Theory and Research*, Lynch,M.D., Norem-Hebeisen,A.A., Gergen,J.K. ed.Cambridge Univ.Press. 5-16
- Cropper, D.A., Donald, S.M. & Michael, J.A.(1977). The Relation Between Formal Operations and a Possible Fifth Stage of Cognitive Development,*Developmental Psychology*, vol.13, n.5, 517-518

- Damon, W. & Hart, D.(1982). The Development of Self-Understanding from Infancy Though Adolescence, *Child Development*, 53, 841-864
- Desforges,C., Brown,G.(1979).The Educational Utility og Piaget: A Riply to Shayer, *British Journal of Educational Psychology*, 49, 277-281
- Demetriou, A. (1996). Neo-Piagetian Model of the Mind. *The Growing Mind-Book of Abstracts*, 254-255
- Demo, D., Savin-Williams,R.C. (1992).Self-Concept Stability and Change During Adolescence. *Self-Perspectives Across the Life Span*, Lipka,R.P., Brinthaup,T.M. ed., 93-115
- Donaldson,M.(1988). *Um deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Dusek, J.B. & Flaherty, J.F.(1981). *TheDevelopment of the Self-Concept During the Adolescent Years*, Monographs of the Society for Research in Child Development, Syracuse univ.

- Edelstein, W.,Schroder, T.(1996). A Longitudinal Study of the Developmental and Social Conditions of Concrete and Formal Operations. *The Growing Mind-Book of Abstracts*, 96-97
- Eisen, M. & Montemayor, R.(1977). The Development of Self-Conceptions from Childhood to Adolescence, *Developmental Psychology*, vol.13, n.4, 314-319
- Elkind, D.(1975).Egocentrizm in Adolescence, *Contemporary Issues in Adolescent Development*, Conger J.J. ed. USA, 44-52

- Epstein, S. (1980). The Self Concept: A review and the Proposal of an Integrated Theory of Personality, *Staub (ed.): Personality: Basic Aspects and Current Research*, Prentice Hall, New Jersey, 81-132
- Erikson, E.H. (1959). Growth and Crises of the Healthy Personality. *Personality*, Lazarus, R., Opton, E. ed., 1970
- Erikson, E.H. (1975). Identification and Identity, *Contemporary Issues in Adolescent Development*, Conger J.J. ed. USA, 410-414
- ✓ Erikson, E.H. (1976). *Omladina, kriza, identifikacija*. Titograd: Pobjeda
- Flavell, J.H. (1963). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, USA
- ✓ Fulgozi, A. (1990). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga
- Gergen, K.J. (1981). The Self in Applied Settings; The Development of Self-Concept; The Functions and Foibles of Negotiating Self-Conception, *Self-Concept Advances in Theory and Research*, ed. by Lunch, M.D., Norem-Hebeisen, A.A. & Gergen, K.J., Cambridge
- Gindis, B. (1995). A voice From the Future, *School Psychology International*, Vol. 16, 99-103
- Glodis, K.A. & Blasi, A. (1993). The Sense of Self and Identity Among Adolescents and Adults, *Journal of Adolescent Research*, vol. 8, 4, 356-380
- ✓ Grbić, S. (1984). Kritički pregled vodećih teorija o logičkom mišljenju adolescenata, *Psihologija*, 4, 35-53
- ✓ Grbić, S. (1985). Ispitivanje logičkog mišljenja adolescenata, *Psihologija*, 1/2, 25-51
- ✓ Grbić, S. (1986). Ispitivanje logičkog mišljenja adolescenata II, *Psihologija*, 1/2, 143-156
- ✓ Grbić, S. (1987). Zaključna razmatranja o: Metodi Vorda, Saharova-Vigotskog, Zadatku „Sličnosti“, i zadatku Pila (Poplava u Firenci), *Psihologija* 1/2, 36-45
- Grundman, M. (1996). Family Socialization, Intelligence and Cognitive Development. *The Growing Mind-Book of Abstracts*, 100
- Gustafson, J.M. (1993). G.H. Mead & Martin Buber on the Interpersonal Self, *Neisser U. (ed.) The Perceived Self*, Cambridge Univ. Press, 280-289
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*, Lawrence Erl Baum Associates, Publishers, New Jersey
- ✓ Havelka, N. (1992). *Socijalna percepcija*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika
- Higgins-Trenk, A., Gaite, A. (1971). The Elusiveness of Formal Operational Thought in Adolescence. *Annual Convention of the American Psychological Association, Washington*
- Hol, K., Lindzi, G. (1983). *Teorija ličnosti*, Beograd: Nolit
- Hollos, M & Richards, F. (1993). Gender-Associated Development of Formal Operations in Nigerian Adolescents, *ETHOS*, vol. 21, 1, 24-52
- Holzman, L. (1995). Creating Developmental Learning Environments. *School Psychology International*, Vol. 16, 199-212
- ✓ Hrnjica, S. (1982). *Zrelost ličnosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- ✓ Hrnjica, S. (1990). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*, Beograd: Naučna knjiga
- Inhelder, B & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking*, Basic Books, Inc., USA
- ✓ Ivić, I.D. (1978). *Čovek kao animal simbolikum*. Nolit, Beograd
- ✓ Ivić, I.D. (1984). Psihologija adolescenata i mogućnosti učenja marksizma u srednjoj školi, *Psihologija*, 4, 71-78
- ✓ Ivić, I. (1992). Teorije mentalnog razvoja i problem ishoda obrazovanja, *Psihologija*, 3/4, 7-35

- ✓ Janakov, B.(1988). *Psihologija samosvesti*, Istraživačko-izdavački centar SSO Srbije
- ✓ Јанаков Б.(1995). Себството и воспитно-образовниот процес во основните училишта. *Просветно дело*, 4, 69-73
- Jahwke, H.C. & Blawchard-Fields, F.(1993). A test of Two Models of Adolescent Egocentrism. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, vol.22
- ✓ Јосифовски, Ј.(1970). *Увод во симболичката логика*. Скопје: Универзитетска печатница на Универзитет „Кирил и Методиј”
- Jordan, T.J., Merrifield, P.R.(1981). Self Concepting-Another Aspect of Aptitude. *Lynch, M.D. & Norem-Hebeisen & Gergen, K.J. (ed.) Self Concept-Advances in Theory and Research*, Cambridge
- Kagan, J.(1989). *Unstable ideas: Temperament, Cognition and Self*. Harvard univ., USA
- Kaplan, P.S. (1986). *A Child's Odyssey-Child & Adolescent development*. USA
- Keller, A., Leroy, H.F., Meacham, J.R.(1978). Dimensions of Self Concept in Preschool Children. *Developmental Psychology*, Vol. 14, No. 5, 483-489
- Kenny, E.M., Moilanen, L.D., Lomax, R., Brabeck, M.M. (1993). Contributions of Parental Attachments to View of Self and Depressive Symptoms Among Early Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 13, No. 4, 408-430
- ✓ Керамичиева, Р.(1990). *Развојот на мислењето кај децето*. Скопје: Просветно дело
- ✓ Керамичиева, Р.(1996). *Психологија во образованието и воспитувањето*. Скопје: Просветно дело
- Кон, И.С.(1982). *Психологија старшекласника*, Москва: Просвещение
- Кон, И.С.(1984). *В поисках себя*. Москва: Издательство политической литературы
- Kondić, K.(1987). *Psihologija ja*. Beograd: Nolit
- Kozulin, A. (1995). The Learning Process-Vygotsky's in the Mirror of its Interpretations. *School Psychology International*, Vol. 16, 117-129
- Krathwohl, D.R. (1964). The Taxonomy of Educational Objectives- It's Use in Curriculum Building- In Lindvall, C. ed., *Defining Educational Objectives*, Univ. of Pittsburgh Press 1964, 19-36
- Kugle, C.L., Clements, R.O. (1983). Level and Stability of Self-Esteem in Relation to Academic Behavior of Second Graders. *Journal of Personality and Social Psychology* 1983, Vol. 44, No. 1, 201-207
- Kupek, E. (1988). S onu stranu ogledala-genetički pristup znanja o sebi. *Psihologija* 1/2, Beograd, 150-162
- ✓ Lacković-Grgin, K.(1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Landau Hurtig, A.L.(1985). Cognitive Mediators of Ego Functioning in Adolescence, *Journal of Jouth and Adolescence*, vol. 14, 5, 435-450
- Leadbeater, Bonnie J., Dionne, Jean-Paul (1981). Adolescent's Use of Formal Operational Thinking in Solving Problems Related to Identity Resolution. *Adolescence*, vol. 16, n. 61, 111-121
- L'Ecuyer, R. (1981). The Development of the Self-Concept Through the Life Span. *Self-Concept Advances in Theory and Research*, ed. by Lynch, M., Norem-Hebeisen, A.A., Gergen, K.J., Ballinger Publishing Como., Cambridge, 203-217
- Lee, D.N. (1993). A Theory of Representation-Driven Actions. *Neisser U. (ed.) The Perceived Self*, Cambridge Univ. Press, 68-88

- Lewicki, P. (1983). Self-Image in Person Perception. *Journal of Personality and Social Psychology* 1983, Vol.45, No.2, 384-393
- Lewis, M.,Brooks-Gun (1981). The Self as Social Knowledge; The Development of the Self-Concept Through the Life Span, *Self-Concept Advances in Theory and Research*, ed.by Lynch, M.,Norem-Hebeisen, A.A.,Gergen, K.J.,Ballinger Publishing Como.,Cambridge, 101-119
- Lewis,M. (1992).*The Exposed Self*. The Free Press,New York
- Lewis,M. (1996).Self-Knowledge,Self-Consciousness and Metarepresentation.*The Growing Mind-book of Abstracts*, 242
- Lidapulik,H.,Debonis,M.,Feline,A. (1993).The Self-Toward a Cognitive Approach for the Perturbations of Identity. *Annales Medico-Psychologiques*, Vol.151,No,1, 75-83
- Lidz,C. (1995).Dynamic Assessment and the Legacy of L.S.Vygotsky. *School Psychology International*, Vol.16, 143-153
- Lipka,R.P.,Brinthaup,T.M. (1992).*Self Perspectives Across the Life Span*.State Univ.of New York Press
- Lynch, M.D. (1981). The Development of Self-Concept. *Self-Concept Advances in Theory and Research*, ed.by Lynch, M.,Norem-Hebeisen, A.A.,Gergen, K.J.,Ballinger Publishing Como.,Cambridge, 59-72
- Lynch, M.D. & Lynch, C.L.(1991). Self-Concept Development Through the Adult Life Cycle. *Journal of Research in Education*,vol.1,n.1, 13-17
- Maciel,A.G., Hecjhausen,J., Baltes,P.B. (1994). A Life-Span Perspective on the Interface Between Personality and Intelligence. *Personality and Intelligence*, Sternberg,J.R., Ruzgis,P. ed. Cambridge Univ.Press., 61-103
- Marini, Z. & Case, R. (1994). The Development of Abstract reasoning About the Physical and Social World. *Child Development*,1,vol.65, 147-159
- Marsh, W.H. (1981). Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-Concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*,vol.81,n.3, 417-430
- Marsh, W.H., Smith,I.D., Barnes,J., Butler,S. (1983). Self-Concept: Reliability, Stability, Dimensionality, Validity and the Measurement of Change. *Journal of Educational Psychology*,vol.75,n.5, 772-790
- Marsh, W.H. (1989).Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-Concept. *Preadolescence to Early Adulthood*, *Journal of Educational Psychology*, Vol.8, No.3, 417-430
- Marti, E. (1996). Mechanisms of Internalisation and Externalisation of Knowledge in Piaget's and Vygotsky Theories. *Piaget-Vygotsky-The Social Genesis of Thought*, A.Tryphon and J.Voneche (eds.), 57-82
- Martorano, S.C. (1977). A Developmental Analysis of Performance on Piaget's Formal Operations Tasks. *Developmental Psychology*,vol.13,n.6, 662-672
- Maruyama,G., Rubin,R.A.,Kingsbury,G.G. (1981). Self-Esteem and Educational Achievement: Independ Construct with a Common Cause. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.40, No.5, 962-975
- McCrae,R.R., Costa,P.T. (1982).Self Concept and the Stability of Personality: Cross Sectional Comparisons of Self - Reports and Ratings. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.43,No.6, 1282-1292
- ✓ • Мицковска, Г. (1993). *Школскиој усјех и сликајџа за себе*. магистерски труд, Скопје, 1993
- Miller, P.H. (1983). *Theories of Developmental Psychology*. USA

- Myers, G.E. (1986). *W.James-His life and Thought*. Yale Univ. New Haven and London, 344-386
- Mwamwenda, T.S. (1994). Formal Operations and Academic Achievement. *Journal of Psychology*, vol.127,Iss.1, 99-103
- Mwamwenda, T.S. (1994). Sex-Differences in Formal Operations. *Journal of Psychology*, vol.127,Iss.4, 419-425
- Neisser,U. (1993). The Self Perceived. *Neisser U.(ed.) The Perceived Self*, Cambridge Univ.Press, 3-24
- Noam,G.G.,Kohlbert, L. & Sharey, J. (1983). Steps Toward a Model of the Self. Lee, B. and Noam,G.(ed.). *Developmental Approaches To The Self*, Plenum Press, New York
- Noppe, J.C.& Lawrence, U. (1983). A Cognitive-Developmental Perspective on the Adolescent Self-Concept. *Journal of Early Adolescence*,vol.3(3), 275-286
- O'Connor, B.P.& Nikolic, J.U. (1990). Identity Development and Formal Operations as Sources Egocentrism. *Journal of Youth and Adolescent*,vol.19,2, 149-158
- Ohama, K. (1996).Entaiment and Familiarity in Formal Reasoning: An Experimental Study „Toward a Logic of Meanings”. *The Growing Mind*, копија од трудот презентiran на конгресот
- Okun, M.A. & Sasfy, J.H. (1977). Adolescence, the Self-Concept and Formal Operations. *Adolescence*, 12,47, 373-379
- ✓ Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd
- O'Malley, P.M. & Bachman, J.G. (1983). Self-Esteem: Change and Stability Between Ages 13 and 23. *Developmental Psychology*,vol.19,2, 257-268
- Peel, E.A. (1971). *The Nature of Adolescent Judgment*. London: Crosby Lockwood Staples
- Petersen, A.C. (1981).The Development of Self-Concept in Adolescence. *Self-Concept Advances in Theory and Research*, ed.by Lynch, M.,Norem-Hebeisen, A.A.,Gergen, K.J.,Ballinger Publishing Como.,Cambridge, 191-213
- Phillips,S. (1983). Self Concept and Self Esteem Infancy to Adolescence-A cognitive Developmental Outline with Some Reference to Behaviour and Health Effects. *Selected Papers,No.27*, 1-21
- Phillips,S. (1983). Adolescent Thinking: Self Concept, Relationships and Punk. *Selected Papers,No.28*, 1-17
- Phillips,S. (1983). How Children Think. *Selected Papers,No.30*, 1-33
- Piaget, J. (1972). Intelctual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Develomment*,15, 1-12
- ✓ Pijaže, Ž. (1972).Pijažeovo gledište. *Psihologija*, 1-2, 85-99
- ✓ Пijaже, Ж. (1988). *Развој на интелекцијата (избор на трудови)*.Просветно дело, Скопје
- ✓ Pijaže, Ž. & Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta*. Novi Sad
- Pipp,S. (1993). Infants Knowledge of Self, Other and Relationship. *Neisser U.(ed.) The Perceived Self*, Cambridge Univ.Press, 185-204
- ✓ Popović, B.(1988). Saznanje, ličnost, moralnost. *Psihologija*, 1-2, Beograd
- Prawt,S.R., Herman, H., Hampton,J. (1979). Longitudinal Study of Attitude Development in Pre, Early and Later Adolescent Samples. *Journal of Educational Psychology*, 79, 3, 363-369
- ✓ Primorac,Z., Sliško,J. (1992). Formiranje fizikalnih pseudopojmova kod učenika. *Psihologija*, 3-4, Beograd, 98-109

- Purkey, W.W. (1970). *Self-Concept and School Achievement*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs
- Rogers, C.R. (1970). Some Observations on the Organization of Personality (1947). *Personality*, ed. by Lazarus, R.S. and Opton, Jr., E.M., GB, 103-122
- Rot, N. (1980). *Psihologija ličnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Рубинштейн, С.Л. (1982). Самосознание личности и её жизненный путь. *Психология личности-тексти: Москва, Издательство Московского Университета*
- Salovey, P. Mayer, J.D. (1994). Some Final Thoughts About Personality and Intelligence. *Personality and Intelligence*, Sternberg, J.R., Ruzgis, P. ed. Cambridge Univ. Press., 303-318
- Savin-Williams, R.C. & Demo, D.H. (1984). Developmental Change and Stability in Adolescent Self-Concept. *Developmental Psychology*, vol. 20, 6, 1100-1110
- Schroder, E., Edelstein, T., Fu-Xi, F. (1996). A Cross Cultural Comparison in Deductive Reasoning of Icelandic and Chinese Children and Adolescents. *The Growing Mind*- копија од труд презентирани на конгресот
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982). Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, 1, 3-17
- Shayer, M. & Wylam, H. (1978). The Distribution of Piagetian Stages of Thinking in British Middle and secondary School Children 11-14/16 Year Olds and Sex Differentials. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 1, 62-70
- Shayer, M. (1979). Has Piaget's Construct of Formal Operational Thinking Any Utility?. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 49, 3, 265-276
- Shayer, M & Adey, P.S. (1993). Accelerating the Development of Formal Thinking in Middle and High - School Students 4 Years after a 2-year Intervention. *Journal of research in Science Teaching*, vol. 30, 4, 351-366
- Shayer, M & Adey, P.S. (1993). Accelerating the Development of Formal Thinking in Middle and High School Students II: Postproject Effects on Science Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 29, No. 1, 81-92
- Shayer, M & Adey, P.S. (1993). Accelerating the Development of Formal Thinking in Middle and High School Students III: Testing the Permanency of Effects. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 29, No. 10, 1101-1115
- Shayer, M & Adey, P.S. (1993). Accelerating the Development of Formal Thinking in Middle and High School Students IV: Three Years a Two-Year Intervention. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 30, No. 4, 351-366
- Simmons, R., Rozenberg, F. & Rozenberg, M. (1975). Disturbance in the Self-Image at Adolescence. *Contemporary Issues in Adolescent development*, Conger J.J., ed., USA, 327-350
- Smiljanić, V. (1979). *Psihologija starenja*. Nolit, Beograd
- Smith, L. (1996). The Social Construction of Rational Understanding. *Piaget-Vygotsky The Social genesis of Thought*, A. Tryphon and J. Voneche (eds.), 107-124
- Stassen Berger, K. (1986). *The Developing Person Through Childhood and Adolescents*. Worth Publishers, Inc., USA
- Stern, D.N. (1993). The Role of Feelings for an Interpersonal Self. *Neisser U. (ed.) The Perceived Self*, Cambridge Univ. Press, 205-215
- Sternberg, R.J. (1988). *Handbook of Human Intelligence*, Cambridge Univ. press

- Sternberg, R.J.(1994). Thinking Styles: Theory and Assessment at the Interface Between Intelligence and Personality. *Personality and Intelligence*, Sternberg,J.R., Ruzgis,P. ed. Cambridge Univ.Press., 169-187
- Sugarman,A.,Jaffe,L.S. (1990). Toward a Developmental Understanding of the Self Schema. *Psychoanalysis & Contemporary Thought,Vol.13,No,1*, 117-138
- Tateson,W.C. (1982). *Humanistic Psychology: A Synthesis*. The Dorsey Press. Illinois
- ✓ • Такашманова-Соколовска, Т. (1993). *Слика о себи и току adolescencije*. одбранет (необјавен) магистерски труд, Београд: Филозофски факултет
- ✓ • Такашманова-Соколовска,Т.(1994). Сликата за себе како поим и како развоен феномен. *Годишен зборник на Филозофски факултет*, Скопје: Универзитет Свети Кирил и Методиј, 271-282
- ✓ • Такашманова-Соколовска,Т. и Петроска-Бешка, В. (1995). Ризик и отпорност кај млади на возраст од 16-18 години. *Project: Risk and resilience in Refugee Children and Their Adaptation to the New Environment*, 81-94
- ✓ • Такашманова-Соколовска, Т. (1996). Емоционално-вредносни аспекти на сликата за себе кај адолесценти. *Годишен зборник на Филозофски факултет* Скопје: Универзитет Свети Кирил и Методиј, 153-167
- Tomasselo,M. (1993). On the Interpersonal Origins of Self-Concept. *Neisser U.(ed.) The Perceived Self*, Cambridge Univ.Press, 174-184
- Trevarthen,C. (1993). The Self Born in Intersubjectivity: The Psychology of an Infant Communicating. *Neisser U.(ed.) The Perceived Self*, Cambridge Univ.Press, 121-173
- Tryphon, A. & Voneche, J. (1996). Introduction. *Piaget-Vygotsky-The Social Genesis of Thought*, A.Tryphon and J.Voneche (eds.), 1-10
- Valon, A. (1986). Psihološko i sociološko proučavanje deteta. *Proces socijalizacije kod dece*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1-14
- Vasta, R.,Marshall, M.H. & Scott, A.M. (1992). *Child Psychology: The Modern Science*. John Wiley and Sons, inc.,Canada
- Veer, R. & Valsiner, J. (1988). Lev Vygotsky and Pierre Janet: On the Origin of the Concept of Sociogenesis. *Developmental Review*,8,52-65
- Veer, R. (1996). Structure and development.Reflections by Vygotsky. *Piaget-Vygotsky-The Social Genesis of Thought*, A.Tryphon and J.Voneche (eds.), 45-55
- Vidakovich, T. (1996). Formal Operations and Deductive Patterns of 13 and 17 Year Old Students. *The Growing Mind*, копија од труд презентира на конгресот
- ✓ • Vygotski, L.S. (1977). *Mišljenje i govor*. Београд: Nolit
- Выготский, Л.С. (1982). *Развитие личности и мировоззрения ребёнка*. Москва: Психология - Тексти, Издательство Московского Университета
- ✓ • Виготски, Л.С. (1988). *Генетички корени на мислењето и говорот*. - книга прва,Скопје: Просветно дело
- ✓ • Виготски, Л.С. (1989). *Учењето, играа и развојот во предучилишната возраст*.- книга втора , Скопје: Просветно дело
- Wagner, J.A. (1987). Formal Operations and Ego Identity in Adolescence. *Adolescence*, vol.22,bn.85, 23-35
- Wertsch, J.V. (1996). The Role of Abstract Rationality in Vygotsky's Image of Mind. *Piaget-Vygotsky-The Social Genesis of Thought*, A.Tryphon and J.Voneche (eds.), 25-42

- Wozniak, R.H. (1996). Qu'est-ce que l'intelligence? Piaget, Vygotsky, and the 1920s crisis in psychology. *Piaget-Vygotsky-The Social Genesis of Thought*, A. Tryphon and J. Voneche (eds.), 11-24
- Wylie, R.C. (1974, 1979). *The Self-Concept. vol. 1, vol. 2*, Lincoln
- Чеснокова, И.И. (1978). Особенности развития самосознания в онтогенезе. *Принципы развития в психологии*, Анциферова Л.И. (ред.), Москва: Издательства