



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
FACULTY OF PHILOSOPHY



OSNOVE PSIHOLOGIJE

- Udžbenik za studente
jezičkih usmjerenja

Strahinja Dimitrijević
Sonja Stančić

Argoima,

odanim čuvarima,
koji u tišini čekaju,
prepoznaju i kad drugi ne vide,
i odlaze tiho
da bdiju nad kapijom između svjetova.

Naziv djela
OSNOVE PSIHOLOGIJE –
Udžbenik za studente jezičkih usmjerenja

Autori
Prof. dr Strahinja Dimitrijević, Filozofski fakultet, Banja Luka
Doc. dr Sonja Stančić, Filozofski fakultet, Banja Luka

Izdavači
Univerzitet u Banjoj Luci
Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci
Univerzitetski grad, Bulevar vojvode Petra Bojovića 1A

Odgovorni urednik
Prof. dr Svetlana Borojević

Recenzenti
Prof. dr Maja Savić, Filološki fakultet, Beograd
Prof. dr Bojana Škorc, Fakultet likovnih umetnosti, Beograd
Prof. dr Ivana Zečević, Filozofski fakultet, Banja Luka

Sekretar za izdavačku djelatnost
Marko Ačić

Lektura i korektura
Dragan Dragomirović

Likovno-grafička priprema
Mirjana Despot, Blogo Design

Fotografija na koricama
Dragan Prole – Dječak iz moje ulice,
Univerzitetski foto-kino klub Banja Luka

**Broj i datum odluke Senata Univerziteta
o davanju saglasnosti na publikaciju**
02/04-3.2958-49/25 od 25.12.2025. godine

Licenca
CC BY-NC

Banja Luka, 2026.

**OSNOVE PSIHOLOGIJE –
Udžbenik za studente jezičkih
usmjerenja**

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна и универзитетска библиотека
Републике Српске, Бања Лука

159.9(075.8)(0.034.2)

ДИМИТРИЈЕВИЋ, Страхиња, 1971-

Osnove psihologije [Elektronski izvor] : udžbenik za studente
jezičkih usmjerenja / Strahinja Dimitrijević, Sonja Stančić, - Onlajn
izd. - Ел. књига. - Banja Luka : Univerzitet u Banjoj Luci : Filozofski
fakultet, 2026

Системски захтјеви нису наведени. - Način pristupa (URL): Način
pristupa (URL): <http://ff.blupress.unibl.org/>. - Насл. са насл.
екрана. - Опис извора дана 15.01.2026. - Ел. публикација у ПДФ
формату опсега 396 стр. - Библиографија: стр. 343-373. -
Регистри.

ISBN 978-99997-45-16-1

COBISS.RS-ID 143795201

SADRŽAJ

I.	UVOD U PSIHOLOGIJU.....	17
	Određenje psihologije i osnovnih psiholoških termina.....	19
	Istraživačke metode u psihologiji.....	25
	Psihološki pristupi.....	31
	Psihološke discipline.....	39
II.	KOGNITIVNI SISTEM.....	45
	Pristupi u proučavanju kognitivnih procesa.....	47
	Kognitivna obrada informacija.....	51
	Čulna memorija.....	53
	Radna memorija.....	55
	Dugotrajna memorija.....	63
	Mentalni leksikon.....	69
III.	TEORIJE UČENJA.....	75
	Određenje i teorijski pristupi učenju	77
	Bihejvioristički pristupi učenju.....	81
	Kognitivistički pristupi učenju.....	89
	Socijalno-kognitivni pristupi učenju.....	93
	Konstruktivistički pristupi učenju.....	97
IV.	EMOCIJE I MOTIVACIJA.....	105
	Emocije.....	107
	Klasifikacija emocija.....	111
	Motivacija.....	115
	Frustracija motiva.....	121
	Socio-emocionalna kompetentnost.....	125
V.	MIŠLJENJE.....	129
	Određenje mišljenja.....	131
	Stvaralačko mišljenje.....	137
	Heuristike i kognitivne pristrasnosti.....	141
	Izvršne (egzekutivne) funkcije.....	147
	Odnos mišljenja i jezika.....	151
VI.	JEZIK.....	157
	Određenje jezika.....	159
	Usvajanje jezika.....	161
	Percepcija govora i prepoznavanje riječi.....	171
	Razumijevanje jezika.....	179
	Produkcija jezika.....	189
	Dvojezičnost.....	195

VII.	SOCIJALNA INTERAKCIJA.....	201
	Socijalizacija.....	203
	Socijalna percepcija i atribucija.....	207
	Grupno funkcionisanje.....	211
	Stavovi.....	215
	Prosocijalno ponašanje.....	223
VIII.	MENTALNO ZDRAVLJE DJECE.....	227
	Mentalno zdravlje.....	229
	Mentalni poremećaji.....	233
	Internalizujući poremećaji.....	237
	Eksternalizujući poremećaji.....	243
	Specifični neurorazvojni poremećaji s obrazovnim implikacijama.....	249
IX.	FAKTORI EFIKASNOG PODUČAVANJA.....	259
	Karakteristike učenika.....	261
	Uloge i karakteristike nastavnika.....	267
	Pristupi učenju.....	273
	Samoregulisano učenje.....	277
X.	PSIHOLOGIJA U PRAKSI – VODIČ ZA NASTAVNIKE.....	281
	OSNOVE EFIKASNE NASTAVE I KOMUNIKACIJE.....	281
	20 najvažnijih psiholoških načela za učenje i nastavu.....	283
	Stvaranje podsticajnog okruženja u odjeljenju.....	285
	Aktivno slušanje.....	287
	Povratna informacija.....	291
	Metode podsticanja motivacije učenika.....	293
	Podržavanje divergentnih procesa u radu s učenicima.....	297
	Socio-emocionalno učenje.....	299
	Ocjenjivanje učenika.....	301
	INDIVIDUALIZACIJA I INKLUZIVNA PRAKSA.....	305
	Individualizacija nastave za djecu s poteškoćama u razvoju.....	307
	Strategije podučavanja učenika sa poremećajima iz spektra autizma.....	311
	Strategije rada s djecom s poremećajem pažnje i hiperaktivnošću.....	315
	Rad s djecom s disleksijom.....	319
	PREVENCIJA I REAGOVANJE U KRIZNIM SITUACIJAMA.....	325
	Mikrointervencije – strategije za reagovanje na mikroagresije.....	327
	Prevenција vršnjačkog nasilja.....	331
	Kako prepoznati zlostavljanje?.....	333
	Psihološka krizna intervencija.....	337

LITERATURA.....	343
INDEKS AUTORA.....	375
INDEKS POJMOVA.....	387

PREDGOVOR

Dragi čitaoci,

Pred vama je udžbenik za kurs iz psihologije koji se realizuje na studijskim programima Filološkog fakulteta u Banjoj Luci. Budući da je riječ o udžbeniku, njegov sadržaj, obim i struktura oblikovani su u skladu sa zahtjevima nastavnih silabusa prema kojima se kurs izvodi. Kako se psihologija na ovim programima izvodi samo jedan semestar, zadatak da se obuhvate i obrade sve relevantne teme bio je posebno izazovan. Teme, iz različitih oblasti psihologije koje su važne za buduće nastavnike jezika, sistematizovane su i predstavljene kroz deset poglavlja.

U prvom poglavlju, *Uvod u psihologiju*, obrađuju se osnovni pojmovi, istraživačke metode i glavni pravci i discipline psihologije, čime se postavlja temelj za razumijevanje daljih tema.

Drugo poglavlje, *Kognitivni sistem*, prikazuje načine na koje ljudi primaju, obrađuju i čuvaju informacije, od čulne memorije, preko radne i dugotrajne memorije, do mentalnog leksikona.

Treće poglavlje, *Teorije učenja*, donosi pregled biheviorističkih, kognitivističkih, socio-kognitivnih i konstruktivističkih pristupa učenju, ističući njihove sličnosti, razlike i praktične implikacije.

U četvrtom poglavlju, *Emocije i motivacija*, objašnjavaju se priroda i klasifikacija emocija, različiti oblici motivacije, te značaj razvoja socio-emocionalnih kompetencija.

Peto poglavlje, *Mišljenje*, fokusira se na procese mišljenja i stvaralaštva, ulogu heuristika i kognitivnih pristrasnosti, izvršne funkcije, te povezanost mišljenja i jezika.

Šesto poglavlje, *Jezik*, istražuje usvajanje, razumijevanje i produkciju jezika, percepciju govora, kao i fenomen dvojezičnosti, koji je posebno značajan u savremenim obrazovnim kontekstima.

U sedmom poglavlju, *Socijalna interakcija*, razmatraju se procesi socijalizacije, atribucije i grupnog funkcionisanja, kao i stavovi i prosocijalno ponašanje, važni za odnose u razredu i društvu.

Mentalno zdravlje djece, osmo poglavlje, posvećeno je osnovnim pojmovima mentalnog zdravlja, klasifikaciji i razumijevanju psihičkih poremećaja, s posebnim naglaskom na one koji imaju obrazovne implikacije.

Deveto poglavlje, *Faktori efikasnog podučavanja*, bavi se karakteristikama učenika i nastavnika, različitim pristupima učenju i značajem samousmjerenog učenja.

Konačno, deseto poglavlje, *Psihologija u praksi – vodič za nastavnike*, daje praktične smjernice za efikasnu nastavu i komunikaciju, individualizaciju i inkluzivnu praksu, te prevenciju i reagovanje u kriznim situacijama, nudeći nastavnicima set konkretnih alata i tehnika za svakodnevni rad.

Nadamo se da će ovaj udžbenik, ovako koncipiran, poslužiti ne samo studentima filologije i nastavnicima stranih jezika, već i svima koji se bave obrazovanjem. Naš cilj bio je da pružimo temelj za razumijevanje psihologije, ali i da inspirišemo čitaoce da, uvažavajući individualnost svojih učenika, oblikuju podsticajnu klimu kao neophodan preduslov uspešnog podučavanja. Na tom putu su nas podržale brojne kolege, kojima smo neizmjereno zahvalni.

Najveću podršku u izradi udžbenika pružila nam je kolegica Maja Savić, čiji su savjeti bili od izuzetne važnosti za njegovo unapređivanje. Dragocjene primjedbe recenzentkinja Bojane Škorc i Ivane Zečević dodatno su obogatile sadržaj i doprinijele njegovom kvalitetu. Posebnu zahvalnost dugujemo Nadi Vaselić, koja je značajno pomogla u koncipiranju poglavlja o mentalnom zdravlju djece. O pojedinim pitanjima iz oblasti razvojne psihologije konsultovali smo se s koleginicama Aleksandrom Hadžić i Slavicom Tutnjević, čije su sugestije bile od velike koristi.

Zahvaljujemo se i Draganu Dragomiroviću na pažljivom lektorskom radu, zahvaljujući kojem je tekst oblikovan u jasnu i jezički dosljednu cjelinu, kao i koleginci Dijani Banović na podršci u tehničkom uređivanju i usklađivanju referenci. Zahvalnost dugujemo Mirjani Despot, koja je zaslužna za vizuelno i estetski

privlačan izgled udžbenika. Ukupnom estetskom dojmu doprinosi i naslovna fotografija *Dječak iz moje ulice*, autora Dragana Prole. Takođe, zahvalni smo kolegama i izdavačkoj kući *Helix*, koji su nam ustupili slike uvrštene u udžbenik.

Banja Luka, ljeto 2025. godine

Autori

UVOD U PSIHOLOGIJU

U ovom poglavlju obrađuju se osnovni pojmovi psihologije kao nauke: predmet, ciljevi, osnovne psihičke funkcije i procesi, te istraživačke metode i pristupi koje koristi. Posebna pažnja posvećena je razlikovanju psihičkih procesa, osobina i stanja, kao i razumijevanju ličnosti kao organizovanog sistema tih komponenti. Prikazane su najvažnije psihološke škole i perspektive koje su oblikovale razumijevanje psihičkog života, kao i teorijske i praktične psihološke discipline. Predstavljene su i ključne istraživačke metode i tehnike koje psihologija koristi za proučavanje ponašanja i doživljavanja, uz naglasak na njihovu praktičnu primjenu u obrazovnom kontekstu, posebno u procesu praćenja i unapređenja učenja i razvoja učenika.

Po završetku izučavanja ovog poglavlja, studenti će moći da:

- objasne šta je predmet psihologije,
- razlikuju osnovne psihičke procese, osobine i stanja,
- prepoznaju različite psihološke perspektive i škole mišljenja,
- opišu osnovne metode i tehnike psiholoških istraživanja,
- razlikuju teorijske i primijenjene oblasti psihologije,
- povežu psihološke pojmove s konkretnim situacijama iz nastavne prakse, posebno u učenju stranih jezika.

Određenje psihologije i osnovnih psiholoških pojmov

Cilj psihologije je da odgovori na pitanja *šta, kako i zašto*. Pitanje *šta* odnosi se na deskripciju pojava i objekata, kao i njihovih karakteristika. Pitanje *kako* odnosi se na mehanizme odvijanja procesa, povezanost između pojava ili vezu između pojava i njihovih osobina. Odgovor na ovo pitanje omogućava predikciju: kada se dogodi pojava A, očekujemo da se javi B, iako možda ne znamo zašto je to tako. Odgovor na pitanje *zašto* znači poznavanje i razloga zašto pojava B slijedi pojavu A. Praktični cilj psihologije je *usmjeravanje ponašanja*, što podrazumijeva primjenu naučnih saznanja u svrhu unapređenja kvaliteta života, ali istovremeno otvara pitanja o mogućim etičkim dilemama u vezi s uticajem na slobodu izbora pojedinca (Milas, 2005).

ciljevi psihologije

Psihologiju određuju *predmet* proučavanja i *metode* koje koriste. Da bi nešto postalo predmet naučnog proučavanja, mora biti dostupno za *posmatranje, opisivanje i mjerenje*. Prvobitni predmet proučavanja psihologije bila je svijest, odnosno ukupnost svjesnih doživljaja pojedinca u datom trenutku (Titchener, 1928). S pojavom različitih psiholoških škola, taj predmet se mijenjao. Frojd i psihoanalitičari su proučavali *nesvjesno*, Votson i bihevioristi su

predmet psihologije

	fokus stavili na <i>ponašanje</i>, dok su sljedbenici fenomenološke i egzistencijalističke psihologije istraživali <i>cjelokupno ljudsko iskustvo</i>. Postojanje brojnih psiholoških škola, koje su izabrale različite fenomene kao predmet proučavanja i razvile različite perspektive za tumačenje tih fenomena, ukazuje na svu kompleksnost predmeta koji psihologija proučava.
definicija	Danas bismo mogli reći da je psihologija nauka koja proučava psihički život ljudi i životinja, te biološke, socijalne i kulturološke uslove ontološkog (razvoj jedinke od začeca do smrti) i filogenetskog razvoja (razvoj vrste tokom evolucije). Psihološki život je unutrašnji, subjektivni život pojedinca, koji se manifestuje u <i>doživljavanju</i>, koje podrazumijeva svjesna iskustva i <i>ponašanju</i>, koje obuhvata unutrašnje i spoljašnje reakcije organizma na draži iz organizma i spoljašnje okoline.
ličnost	Psihički život je sačinjen od <i>psihičkih procesa</i>, <i>psihičkih osobina</i> i <i>psihičkih stanja</i>, koji čine jedinstvenu organizaciju, koja se naziva <i>ličnost</i>. Ličnost je organizovan i relativno trajan skup psihičkih procesa, osobina i stanja koji utiče na interakcije i adaptacije pojedinca na intrapsihičku, fizičku i socijalnu okolinu (Larsen & Buss, 2017).
psihički procesi	Psihički procesi su unutrašnji procesi koje doživljavamo kao lično iskustvo, a koji se javljaju kao dinamička reakcija na pristigle informacije s čula. Oni mogu biti: <i>kognitivni</i>, <i>emocionalni</i> i <i>kognitivni (motivacioni)</i> procesi.
kognitivni procesi	Kognitivni procesi su mentalne aktivnosti koje omogućavaju obradu informacija koje dobijamo putem čula. Te aktivnosti podrazumijevaju prijem, selekciju, osmišljavanje i pohranjivanje informacija, te njihovo izvlačenje i korištenje u različitim situacijama. Kognitivni procesi su opažanje (percepcija), pažnja, prepoznavanje oblika, učenje, pamćenje, jezik, mišljenje i drugi srodni mentalni procesi. Oni su u funkciji spoznaje, kako spoljašnjeg svijeta, tako i našeg unutrašnjeg psihičkog prostora.
emocionalni procesi	Emocionalni procesi su složena iskustva svijesti koja obuhvataju fiziološke reakcije i ponašanje, odražavajući značaj stvari ili događaja za osobu koja ih doživljava (Solomon, 2025). Oni su povezani s našim vrijednostima, potrebama i ciljevima i igraju ključnu ulogu u načinu na koji reagujemo na različite situacije, utičući na naše ponašanje, odluke i odnose. Na osnovu <i>intenziteta</i> i <i>trajanja</i>, emocionalni odgovori mogu se podijeliti u tri kategorije (Godovykh & Tasci, 2021): • <i>emocije</i> – reakcije visokog intenziteta i kratkog trajanja, • <i>osjećanja</i> – emocionalne epizode srednjeg intenziteta koje traju nekoliko minuta,

- *raspoloženja* – stanja slabog intenziteta koja mogu trajati satima ili danima.

Motivacioni procesi pokreću, usmjeravaju i održavaju naše ponašanje na svjesnom ili nesvjesnom nivou, kako bismo zadovoljili određenu potrebu ili ostvarili neki cilj. Motivi mogu imati *biološku osnovu*, kao što su glad, žeđ, potreba za snom, majčinski instinkt, potreba za čulnom stimulacijom, promjenom ili kretanjem ili *socijalnu osnovu*, poput potrebe za sigurnošću, samostalnošću, samopotvrđivanjem, društvom, altruizmom, postignućem.

motivacioni procesi

Psihičke osobine su uobičajeni načini ponašanja, mišljenja ili emocionalnog reagovanja. One su relativno stabilne, relativno konzistentne i relativno trajne unutrašnje karakteristike o kojima zaključujemo na osnovu ponašanja, stavova, osjećanja i navika pojedinca (APA, n.d.a). Dije se na: *intelektualne sposobnosti, temperament, crte ličnosti i motivacione osobine*, a procjenjuju na osnovu: *intenziteta, učestalosti i dosljednosti* u ispoljavanju.

psihičke osobine

Inteligencija predstavlja opštu mentalnu sposobnost koja, između ostalog, uključuje rasuđivanje, planiranje, rješavanje problema, apstraktno razmišljanje, razumijevanje složenih ideja, brzo učenje i snalaženje u okruženju (Sternberg, 2021). Ključ za razumijevanje inteligencije i njene svrhe je *adaptacija*, koja se može ogledati u mijenjanju sebe, radi efikasnijeg nošenja s okruženjem ili mijenjanje i prilagođavanje okruženja svojim potrebama (Sternberg, 2022). Postoji više pogleda na strukturu inteligencije. Dominantno shvatanje je da je inteligencija hijerarhijski organizovana, s jednom opštom sposobnošću i specifičnim sposobnostima na nižim nivoima hijerarhije (Carroll, 1997; Sternberg, 2000). U školskom kontekstu, praktičnije je shvatanje da postoji nekoliko odvojenih, nezavisnih, mentalnih sposobnosti, kao što su (Gardner & Hatch, 1989):

inteligencija

- *logičko-matematička* – sposobnost logičkog zaključivanja, analize problema i rada s brojevima,
- *lingvistička* – sposobnost efikasnog korištenja jezika,
- *muzička* – osjetljivost na ritam, melodiju i zvuk te vještina stvaranja ili reprodukcije muzike,
- *spacijalna* – sposobnost vizuelizacije i razumijevanja odnosa među objektima u prostoru,
- *tjelesno-kinestetička* – sposobnost preciznog upravljanja tijelom, te izražavanja kroz pokret,
- *interpersonalna* – sposobnost razumijevanja drugih ljudi, njihovih emocija, motiva i potreba,

- *intrapersonalna* – sposobnost razumijevanja samog sebe, vlastitih emocija, misli i ciljeva,
- *prirodnjačka* – sposobnost razumijevanja prirode, prepoznavanja uzoraka i razvrstavanja biljaka, životinja te drugih prirodnih objekata.

temperament

Temperament predstavlja urođene predispozicije za naše uobičajene načine doživljavanja, emocionalnog ispoljavanja, preovladavajućeg raspoloženja i reagovanja. Na osnovu ponašanja koje je zasnovano na dejstvu neurotransmitera: dopamina, serotoninina, testosterona i sistema estrogen-oksitocin, hemijskih supstanci koje omogućavaju prenošenje nervnih impulsa između nervnih ćelija (neurona) ili između neurona i drugih ćelija, kao što su mišićne ili žljezdane ćelije, kreirana je sljedeća klasifikacija (Fisher et al., 2015):

- *radoznali/energični*, koje karakteriše izražena otvorenost ka novim iskustvima, visoka energičnost i želja za istraživanjem,
- *oprezni/u skladu s društvenim normama*, koje karakteriše oprez, promišljenost, samokontrola i poštovanje društvenih pravila,
- *analitički/tvrđoumni*, koje karakteriše logičko razmišljanje, nezavisnost, sistematičnost, te često skeptičan pristup informacijama,
- *prosocijalni/empatični*, koje odlikuje snažna emocionalna toplina, saosjećanje i izražena potreba za povezivanjem s drugim ljudima.

crte ličnosti

Crte ličnosti su relativno stabilne unutrašnje karakteristike zbog kojih aktivno težimo situacijama u kojima ćemo ih moći ispoljiti i zbog kojih se tokom vremena, u različitim situacijama, ponašamo na sličan način. One su hijerarhijski organizovane, tako da manji broj opštih dimenzija, obuhvata po nekoliko specifičnih crta. Na primjer, prema HEXACO modelu (Ashton et al., 2004), postoji šest faktora, sa po četiri uže crte, odnosno facete:

- *poštenje*: iskrenost, poštenje, izbjegavanje pohlepe, skromnost,
- *emocionalnost*: strah, anksioznost, zavisnost, sentimentalnost/nostalgija,
- *ekstraverzija*: društveno samopoštovanje, društvena smjelost, društvenost, živost,

- *saradljivost*: opraštanje, nježnost, fleksibilnost, strpljenje,
- *savjesnost*: organizacija, marljivost, perfekcionizam, razboritost,
- *otvorenost prema iskustvu*: estetsko uvažavanje, radoznalost, kreativnost, nekonvencionalnost.

Na naše ponašanje, pored crte ličnosti, utiču i okolnosti u kojima se nalazimo, navike, ali i ono što nazivamo slobodom izbora. Iako predstavljaju stabilne dispozicije, crte ličnosti se mogu mijenjati tokom života, kao i temperament (Roberts & DelVecchio, 2000).

Motivacione osobine pokreću, usmjeravaju i održavaju naše ponašanje u cilju postizanja određenih ciljeva, a u njih ubrajamo: *potrebe, interesovanja, vrijednosti i stavove* (Pajević, 2003).

motivacione osobine

Potreba je stanje napetosti u organizmu, koje može biti psihološke ili organske prirode, a koje je rezultat lišavanja od nečega što je potrebno za preživljavanje, blagostanje ili lično ispunjenje (APA, n.d.b). Postoji veliki broj potreba, kao što su potreba za hranom, spavanjem, seksom, ljubavlju i pripadanjem, saznanjem, estetikom, kao i mnoge druge fiziološke, psihološke i socijalne potrebe.

potrebe

Interesovanja predstavljaju usmjerenost ka određenim sadržajima i spremnost da oni budu predmet naše aktivnosti. Mogu biti relativno trajna, ali i kratkotrajna i vezana za situaciju (Hidi & Renninger, 2006). U odnosu na motivaciju, koja je specifičnija i ima određen cilj, interesovanja nisu striktno određena, jer ne vode nužno ka specifičnom ishodu, već odražavaju opštu usmjerenost pažnje i sklonosti ka određenim temama ili aktivnostima (Krstić, 1988a). Postoje najrazličitija interesovanja u svim sferama života, kao što su interesovanje za muziku, sport, fotografiju, psihologiju, volontiranje i druge aktivnosti iz različitih područja života.

interesovanja

Vrijednosti predstavljaju uvjerenja o tome što je i u kojoj mjeri nešto dobro, poželjno, korisno, te što bi trebalo biti cilj ljudskih nastojanja, odnosno šta je to što je nepoželjno i neprihvatljivo (Trebješanin, 2004). Pojedini autori razlikuju *vrijednosti*, koje označavaju opšteprihvaćene ciljeve kao što su zdravlje, sreća, porodica i mir, i *vrijednosne orijentacije*, koje se odnose na obrasce ponašanja usmjerene ka ostvarivanju vrijednosti, kao što su, na primjer, imati dobro plaćen posao, upravljati ljudima i donositi važne odluke, pomagati drugima, živjeti veselo i bezbrižno.

vrijednosti vs.
vrijednosne orijentacije

stavovi Stavovi su, u odnosu na vrijednosti, specifičnije i promjenljivije stečene dispozicije, odnosno izrazi pozitivnog ili negativnog vrednovanja, osjećanja i tendencija da se preduzme akcija za ili protiv određenih objekata (Kreč et al., 1972). Oni se mogu odnositi na pojedince, grupe i zajednice, na ponašanja, ideje, vrijednosti, institucije, predmete, tehnologiju, pojave i događaje. Možemo posjedovati i *implicitne stavove*, kojih nismo svjesni, ali koji i dalje mogu uticati na naše reakcije i odluke.

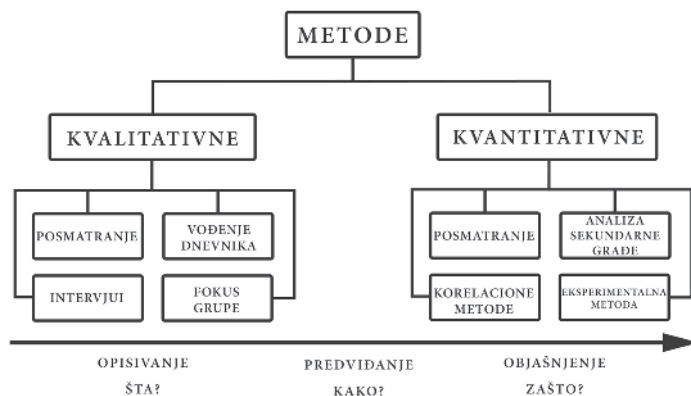
psihička stanja Psihička, mentalna stanja, predstavljaju stanje pojedinca u određenom trenutku, koje karakteriše relativna stabilnost psihičkih procesa, osobina i njihovih relacija (Krstić, 1988b). Ona mogu biti kratkotrajna, kao što su stanja umora, budnosti, panike; mogu trajati duži vremenski period, kao u slučaju depresivnog ili anksioznog poremećaja, ili biti trajna, kao u slučaju demencije.

Istraživačke metode u psihologiji

U psihološkim istraživanjima koriste se *kvantitativni*, *kvalitativni* i *mješoviti* istraživački pristupi. Oni su zasnovani na različitim teorijskim polazištima: u osnovi kvantitativnog pristupa leži *pozitivizam* i *postpozitivizam*, a u osnovi kvalitativnog pristupa *kritička teorija* i *konstrukcionizam*.

Pozitivizam polazi od postulata da je stvarnost objektivna i da se može opisati i mjeriti, te da se naše znanje o svijetu treba zasnivati na empirijskim činjenicama. Postpozitivizam zagovara ideju da objektivna stvarnost postoji, ali da ju je teško ili nemoguće potpuno dokučiti, te da je naše znanje o svijetu relativno. Kritička teorija ističe da je znanje kontekstualno i politički konstruirano, zbog čega je potrebno imati svijest i o idologijama. Konstrukcionizam počiva na pretpostavci da se stvarnost konstruiše kroz lična i društvena iskustva: u interakciju sa spoljnim svijetom, drugim ljudima i društvenim okvirom, pa je, zbog toga, subjektivno i kontekstom uslovljeno. Cilj konstrukcionizma je da se kroz istraživanje društvenih konstrukcija i identiteta dođe do spoznaje kako pridajemo smisao svijetu koji nas okružuje.

epistemološki pristupi



Slika 1. Istraživačke metode u psihologiji

Izbor istraživačkog pristupa i metoda zavisi od *problema* i *cilja* istraživanja. Kvantitativne metode omogućavaju realizaciju dobro kontrolisanih istraživanja, koja je lako ponoviti. Ne-eksperimentalne kvantitativne metode nude podatke na osnovu kojih se mogu izvoditi različita predviđanja, dok uz pomoć eksperimentalnih metoda otkrivamo uzročno-posljedične veze među pojavama (Slika 1). Ove metode odlikuje objektivnost, preciznost mjerenja i mogućnosti statističke analize podataka dobijenih na velikim uzorcima, što omogućava pouzdano testiranje hipoteza i generalizaciju nalaza. Njihov nedostatak ogleda se u ograničenoj sposobnosti da obuhvate svu složenost ljudskog iskustva, jer se ispitivani fenomeni moraju svesti na mjerljive varijable, pri čemu se često zanemaruje kontekst i individualna značenja.

Kvalitativne metode služe za opisivanje i dublje razumijevanje pojava i njihovog značenja za onog ko ih doživljava. Naročito su korisne kada se radi o složenim, subjektivnim iskustvima koja se teško mjere ili kada istraživač želi da razvije nove teorije i istražuje pojave koje nisu dovoljno proučene. Njihov nedostatak leži u ograničenoj mogućnosti generalizacije rezultata, većoj subjektivnosti u interpretaciji podataka i manjoj mogućnosti kontrole uslova istraživanja.

Metode predstavljaju opšti istraživački pristup koji se koristi za prikupljanje i analiziranje podataka, a biramo ih u zavisnosti da li želimo da opišemo pojave, da ispitujemo povezanost ili uzročno-posljedične veze. S druge strane, *tehnika* je konkretan postupak, alat ili instrument koji se koristi unutar određene me-

kvantitativne metode

kvalitativne metode

tehnike i procedure

tode. Tehnike su, na primjer, mjerenje vremena reakcije u eksperimentima, polustrukturirani intervju u kvalitativnim istraživanjima ili test inteligencije koji se može koristiti u različitim metodama. Varijacije, u okviru tehnika, nazivaju se *procedure*.

Iako se radi o naučnim metodama i tehnikama, važno je naglasiti da one nisu rezervisane isključivo za formalna istraživanja. Mnoge od njih mogu se korisno primjenjivati i u svakodnevnoj obrazovnoj i profesionalnoj praksi. Nastavnici mogu koristiti anketne upitnike kako bi prikupili povratne informacije o toku nastave; vođenje dnevnika može pomoći u praćenju napretka učenika, a strukturisani obrasci za posmatranje mogu poslužiti u procjeni učeničke aktivnosti i angažovanosti. Ključno je da se, i u praksi, pridržavamo osnovnih načela primjene metoda i tehnika, te etičkih standarda, kako bi prikupljene informacije bile relevantne i korisne za donošenje odluka.

Kvantitativne metode

Kvantitativne metode mogu biti *eksperimentalne* i *ne-eksperimentalne*, u okviru kojih razlikujemo *kvantitativno* (sistematsko) *posmatranje*, *analizu sekundarne građe* i *korelacione metode* (Milas, 2005).

Eksperimentalna metoda je postupak u okviru kojeg se, uz pomoć manipulacije nezavisnim varijablama, koje predstavljaju različite tipove stimulusa, i kontrolom uslova namjerno izaziva promjena u zavisnoj varijabli (ponašanju) kako bi se otkrile uzročno-posljedične veze među njima. Za izvođenje eksperimenta mogu se koristiti različiti aparati i softveri za prikazivanje stimulusa i prikupljanje odgovora, ali se mnogi eksperimenti mogu realizovati i uz pomoć papira i olovke. Eksperimenti se ne moraju ograničiti na laboratorijska okruženja, već se mogu realizovati i u školama, na radnim mjestima ili u prirodnim uslovima.

eksperimentalne
metode

Kvantitativno posmatranje podrazumijeva sistematično i objektivno bilježenje javljanja, frekvencije, inteziteta, trajanja i dugih karakteristika neke aktivnosti, kao i procjenu određenih svojstava ponašanja, u unaprijed pripremljene protokole. Najčešće se prati i procjenjuje *neverbalno ponašanje*, *prostorno ponašanje* (položaj koji neko zauzima u prostoru i u odnosu na druge ljude), *ekstralingvističko ponašanje* (propratni aspekti govornog čina) i *lingvističko ponašanje* (Weick, 1968).

kvantitativno
posmatranje

analiza sekundarne
građe

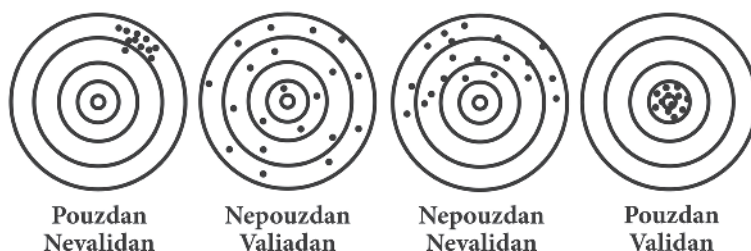
Analiza sekundarne građe predstavlja posrednu metodu istraživanja ponašanja, koja može obuhvatati analizu *sadržaja, arhivskih podataka i fizičkih tragova* (Milas, 2005). Analiza sadržaja primjenjuje se na različite oblike komunikacije, kao što su novinski članci, knjige, govori, intervjui, reklame, udžbenici, društvene mreže i filmovi u cilju ispitivanja značenja poruke, namjera, stavova, vrijednosti i interesovanja pošiljaoca. Analiza arhivskih podataka odnosi se na proučavanje istorijskih dokumenata i zapisa, kao što su pisma, dnevnici, fotografije, institucionalni zapisi, zapisnici, sudski dokumenti, stare studije, politički govori, izvještaji i novinski arhivi radi razumijevanja istorijskog, kulturnog, društvenog ili političkog konteksta određenog fenomena. Analizom fizičkih tragova, kao što su istrošenost knjiga, način na koji su podvučeni određeni dijelovi ili tragovi korištenja predmeta, moguće je izvesti zaključke o ponašanju i navikama pojedinaca.

korelacija

Korelaciona metoda je istraživački postupak koji se koristi kada želimo da ispitamo da li postoji odnos između dvije ili više varijabli, kao i kolika je jačina tog odnosa i u kom je on smjeru: pozitivnom ili negativnom. Pozitivna korelacija znači da se vrijednosti obje varijable kreću u istom pravcu: kada se jedna povećava, povećava se i druga, odnosno, kada jedna opada, opada i druga, dok negativna korelacija znači da se varijable kreću u suprotnim pravcima: kada se vrijednost jedne povećava, vrijednost druge opada. Za razliku od eksperimentalne metode, korelaciona metoda ne omogućava donošenje zaključaka o uzročno-posljedičnim odnosima, već samo o povezanosti među pojavama. Visoke korelacije, bilo pozitivne ili negativne, mogu biti korisne, jer omogućavaju predviđanje vrijednosti jedne varijable na osnovu jedne ili više drugih varijabli.

testovi sposobnosti i
znanja

U korelacione metode se svrstavaju *testovi sposobnosti i testovi znanja, ankete i upitnici samoprocjene* (Milas, 2005). Test je standardizovani postupak, što podrazumijeva da se test zadaje, ocjenjuje i tumači na isti način. Dvije ključne karakteristike testova i upitnika samoprocjene su *pouzdanost* – da test daje iste ili slične rezultate kada se primenjuje u različitim prilikama ili kod različitih grupa ljudi, pod istim uslovima, i *valjanost* – da podaci i teorija potvrđuju interpretaciju testnih skorova (Slika 2). Za razliku od anketa i upitnika samoprocjene, kod testova se ne javlja problem *socijalno poželjnog odgovaranja*, odnosno davanja odgovora u skladu s društvenim normama ili predstavljanja sebe u boljem svjetlu.



Slika 2. Pouzdanost i valjanost testova

Anketa predstavlja skup pažljivo formulisanih pitanja koja se postavljaju odabranoj grupi ljudi (uzorku), pri čemu taj uzorak treba da reprezentuje populaciju iz koje je izabran. Cilj ankete je prikupljanje podataka o nekom relevantnom psihološkom pitanju, odnosno ispitivanje mišljenja, stavova ili uvjerenja koje ispitanici imaju o određenoj temi. Podaci se mogu prikupljati na različite načine: neposredno (licem u lice), putem telefona, elektronske pošte, onlajn upitnika ili drugih pisanih formi komunikacije.

ankete

Upitnici samoprocjene su standardizovane procedure u kojima ispitanici procjenjuju vlastita stanja, kognitivne funkcije, emocije, motivaciju, osobine ličnosti, vještine i druge relevantne psihološke karakteristike. Pitanja u ovim upitnicima najčešće su *zatvorenog tipa*, gdje ispitanik bira jedan od ponuđenih odgovora. Ako se od ispitanika traži da sam formuliše odgovor radi se o pitanjima *otvorenog tipa*.

upitnici samoprocjene

Kvalitativne metode

Kvalitativne metode služe da se dođe do spoznaje o tome kako ljudi pridaju smisao svijetu koji ih okružuje i kako doživljavaju ono što im se dešava (Willig, 2013). Kvalitativne metode su: *kvalitativno posmatranje, dnevničke studije, intervjui i fokus grupe*.

Kvalitativno posmatranje se sprovodi u prirodnim uslovima, pri čemu posmatrač slobodno bilježi sve što smatra važnim i značajnim (Milas, 2005). Ovo je metoda koja je lako primjenjiva u nastavnom procesu, jer ne zahtijeva da se unaprijed definišu kategorije ponašanja koja će se posmatrati, već je prepušteno nastavniku da slobodno prati i opisuje tok časa, neverbalne reakcije uče-

kvalitativno posmatranje

dnevnička studija	nika, atmosferu u učionici i kontekstualne faktore koji mogu uticati na angažman i učeničko ponašanje. U okviru dnevničkih studija, ispitanici tokom dužeg vremena redovno bilježe svoja iskustva, aktivnosti, osjećanja, misli u određenim vremenskim intervalima, obično na dnevnom nivou. Vođenje dnevnika može pomoći studentima da povećaju svjesnost o vlastitom procesu učenja, dovesti do povećanja unutrašnje motivacije, ali biti koristan uvid nastavnicima o emocionalnim i kognitivnim izazovima koje studenti doživljavaju.
intervju	Intervju je istraživačka metoda u kojoj istraživač postavlja pitanja ispitaniku s ciljem dobijanja informacija o problemu koji istražuje. Intervjui mogu biti (Willis, 2006): • <i>nestrukturirani</i>, kada sagovornik ima veliki uticaj na tok i sadržaj intervjuja, • <i>polu-strukturirani</i>, kada se unaprijed priprema vodič za intervju, koji sadrži manji broj otvorenih pitanja, • <i>strukturirani</i>, u kojima su pitanja precizno formulisana i postavljaju se istim redom za sve sagovornike.
fokus grupa	Nestrukturirani i polustrukturirani intervjui su posebno važni u okviru <i>fenomenološke metode</i>, koja se oslanja na kvalitativne podatke dobijene iz ličnih opisa iskustava, jer omogućavaju ispitanicima da slobodno izraze svoja subjektivna opažanja, doživljaje i značenja vezana za određeni fenomen. Cilj fenomenološkog intervjuja nije samo prikupljanje informacija, već produbljivanje razumijevanje načina na koji pojedinac doživljava svijet oko sebe. Fokus grupa je metoda kvalitativnog istraživanja koja se koristi radi prikupljanja dubinskih informacija o određenoj temi kroz strukturisanu razmjenu mišljenja među 4 do 10 učesnika. Za razliku od grupnog intervjuja, fokus grupa se oslanja na <i>grupnu dinamiku</i>, odnosno na interakciju među učesnicima, kako bi se otkrile dodatne perspektive i uslovi pod kojima bi učesnici mogli promijeniti svoja mišljenja o pojedinim pitanjima (Fajgelj, 2007). Obučeni moderator, osim o sadržaju razgovora, mora voditi računa i o dinamici u grupi, koja zavisi od karakteristika sagovornika i strukture grupe. Postoje različiti tipovi sagovornika u zavisnosti od njihovog ponašanja tokom razgovora, kao što su „<i>stručnjaci</i>“, <i>dominantni sagovornici</i>, <i>sramežljivi sagovornici</i>, <i>brbljivci</i> (Krueger, 1994).

Psihološki pristupi

U prvih pola vijeka, od kada je psihologija postala samostalna nauka, javilo se više *psiholoških škola*, koje su se razlikovale prema predmetu, metodi i osnovnim postulatima, ali i drugim odlikama, kao što su viđenje odnosa duha i tijela, principima povezivanja psiholoških pojava, te principima selekcije draži i odgovora (McGeoch, 1933). Psihološke škole predstavljaju skup *filozofsko-psihološko-metodoloških* stavova, koji su usmjeravali šta da se istražuje, na koji način i s kojim ciljem (Radonjić, 1999).

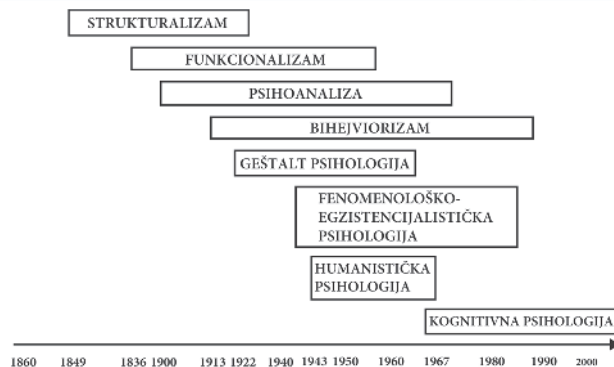
psihološke škole

Najpoznatije psihološke škole, koje su značajno doprinijele razvoju psihologije su (Tabela 1, Slika 3):

- strukturalizam,
- funkcionalizam,
- psihoanaliza,
- bihejviorizam,
- geštalt psihologija,
- fenomenološko-egzistencijalistička psihologija,
- humanistička psihologija,
- kognitivna psihologija.

Tabela 1. Predmet, metod i osnovni postulati psiholoških škola

Psihološke škole	Najznačajniji predstavnici	Predmet	Metoda	Osnovni postulati
Stukturalizam	Wilhelm Wundt, Edward Titchener	Sadržaji svijesti	Izvištavanje o procesima u svijesti tokom ili nakon zadataka	Svi sadržaji svijesti sačinjeni su od tri osnovna elementa: čulnih senzicija, jednostavnih osjećanja (npr. prijatno-neprijatno) i mentalnih predstava.
Funkcionalizam	William James, John Dewey, James Angell	Funkcije svijesti i ponašanja	Sve pouzane metode	Psihički procesi su sredstvo adaptacije na okolinu.
Psihoanaliza	Sigmund Freud	Nesvjesni mentalni život	Metoda slobodnih asocijacija	Nesvjesno upravlja ljudskim ponašanjem.
Bihejviorizam	John Watson, B. F. Skinner, Ivan Pavlov, Edward Thorndike	Ponašanje ljudi i životinja	Eksperiment i posmatranje	Ponašanje se može objasniti principima učenja, tj. klasičnim i operantnim uslovljavanjem
Geštalt psihologija	Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka, Kurt Lewin	Svijest i ponašanje	Fenomenološka metoda	Cjelina je primarna i nije svodljiva na elemente koji je grade.
Humanistička psihologija	Abraham Maslow, Carl Rogers	Neposredno iskustvo i doživljavanje	Sve metode	Cilj života je aktualizacija vlastitih potencijala.
Fenomenološko-egzistencijalistička psihologija	Edmund Husserl, Jean-Paul Sartre, Viktor Frankl	Neposredno iskustvo i doživljavanje	Fenomenološka metoda	Cilj je razumijevanje konkretne osobe.
Kognitiv na psihologija	Ulric Neisser, Jean Piaget, George A. Miller, Noam Chomsky	Kognitivni procesi	Eksperiment	Istražuju način na koji kognitivni sistem prima, selektuje, pohranjuje, izvlači i koristi informacije, s obzirom na njegove ograničene kapacitete.



Slika 3. Psihološke škole u vremenskoj perspektivi

Već 60-ih godina XX vijeka postojalo je uvriježeno mišljenje da je vrijeme psiholoških škola prošlo (Marx & Hillix, 1963). Psiholozi su se sve više okretali funkcionalnim teorijama i modelima, koji su usmjereni na pojedinačne fenomene i uža istraživačka polja. Iza psiholoških škola ostao je veliki broj empirijskih činjenica, ključnih ideje vezanih za predmet i metode psihologije, kao i određeni stavovi o samoj filozofiji nauke (Marx & Hillix, 1963). Danas su psihološke škole zamijenile *psihološke perspektive*. One predstavljaju različite uglove gledanja na psihički život, što podrazumijeva različite teorijske okvire i pristupe u proučavanju ponašanja i doživljavanja. U njihovom fokusu su različiti aspekti ljudskog iskustva, koje istražuju različitim metodama.

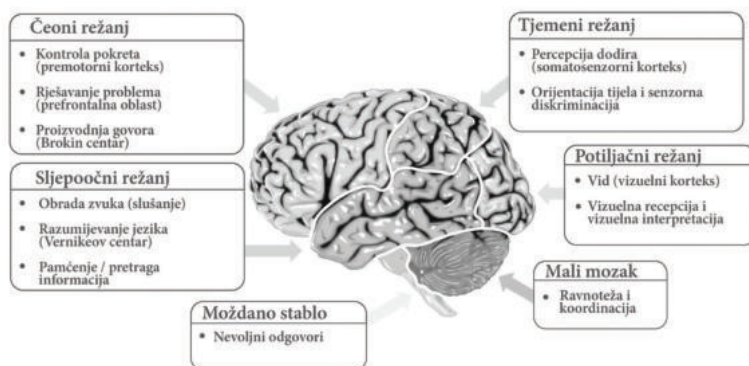
psihološke perspektive

Postoji veći broj psiholoških perspektiva, kao što su:

- biološka,
- evolucijska,
- bihejvioristička,
- humanistička,
- psihodinamska,
- kognitivistička,
- sociokulturalna.

Biološka perspektiva zasniva se na stavu da um ne postoji nezavisno od mozga (Slika 4). Ona objašnjava psihološke fenomene kroz *fiziološke procese*, koji omogućavaju održavanje života, *genetske procese*, koji određuju način na koji nasljeđujemo osobine od roditelja, i *neurobiološke procese*, koji se odnose na funkcije mozga i nervnog sistema. Pitanja, koja su od značaja za biološku perspektivu su: kako je psihički život povezan s ovim procesima, kako se on razvija kod pojedinca, kako je tokom evolucije došlo do razvoja kapaciteta za takav oblik psihičkog života, te koja je funkcija psihičkog života (Kalat, 2018). Ova perspektiva se nalazi u osnovi različitih disciplina, kao što su *fiziološka psihologija*, *psihofarmakologija*, *neuropsihologija*, *psihofiziologija*, *kognitivna neuronauka* i *komparativna psihologija* (Pinel & Barnes, 2021).

biološka perspektiva



Slika 4. Mozak i njegove funkcije (lijeva hemisfera)

evolucijska perspektiva

Evolucijska perspektiva u psihologiji polazi od principa da su naša čula, fiziološko funkcionisanje, fizičke odlike i mnoge psihološke karakteristike rezultat *prirodne selekcije*, odnosno procesa u kojem jedinke, s osobinama koje povećavaju šanse za preživljavanje i razmnožavanje, imaju veću vjerovatnoću da prenesu te osobine potomstvu. Kroz ovaj proces razvijaju se *adaptacije*, odnosno evolutivno korisne osobine koje se zadržavaju u populaciji, jer doprinose boljoj prilagođenosti jedinki njihovoj životnoj sredini. Adaptacije mogu biti *fizičke*, poput oblika kljuna; *ponašajne*, kao što je način lova, ili *psihološke*, kao što je razvoj straha kao mehanizma odbrane. U osnovi evolucijske perspektive nalazi se teorija Čarlsa Darvina, koji je smatrao da je za razvoj čovjeka bitna selekcija u psihološkom i socijalnom, više nego u biološkom smislu (Darwin, 1859, 1871). Darwinova teorija je uticala i na pojavu funkcionalizma u psihologiji, koji se bavi pitanjem kako i zašto svijest postoji i čemu ona služi. Funkcionalisti smatraju da je mentalna aktivnost jedinstven psihofizički proces (Carr, 1925). Uprkos tome što je Darwin isticao značaj kulture za društveni razvoj čovjeka, kroz procese *koordinacije*, odnosno usklađivanja ponašanja između pojedinaca radi postizanja zajedničkih ciljeva ili efikasnijeg funkcionisanja u grupi, i *simpatije*, odnosno osjećaja povezanosti i brige za druge, kod evolucijske, kao i biološke perspektive, postoji opasnost od *biološkog determinizma*, koji podrazumijeva svođenje ponašanja i psihičkog života samo na genetske, neurobiološke i evolutivne faktore, uz zanemarivanje uticaja kulture i društva (Rose & Rose, 2001).

Bihevioristička perspektiva orijentisana je na razumijevanje vidljivog ponašanja, te uslova koji ga kontrolišu i oblikuju. U fo-

kusu su podražaji i reakcije, čija se poveznost objašnjava oblicima učenja, kao što su klasično i operantno uslovljavanje. Ona je proistekla iz bihejvorizma, koji je ozvaničen 1913. godine, a čiji rodonačelnik je Džon Votson. Zbog imperativa da se dođe do objektivnog saznanja, bihejvoristi su koristili objektivne metode: spoljašnje posmatranje i registrovanje mišićnih pokreta u eksperimentalnim uslovima, što je suzilo predmet proučavanja na ponašanje ljudi i životinja. Ovo je dovelo do izbacivanja iz psihologije svih mentalističkih pojmova, odnosno pojmova zasnovanih na samoposmatranju, kao što su procesi mišljenja, emocije, uvjerenja, motivacija, snovi i drugi unutrašnji psihički fenomeni. Bihejvorizam je prošao kroz nekoliko faza, tokom kojih je došlo do ublažavanja stavova vezanih za to šta sve može biti predmet proučavanja psihologije. To je dovelo do toga da, odgovori na draži mogu biti ne samo ponašajne, već i kognitivne prirode.

bihevioristička
perspektiva

Psihodinamska perspektiva naglašava značaj nesusjesnih motiva i konflikata, koji su posljedica nezadovoljenih seksualnih nagona i agresivnih impulsa, u oblikovanju ponašanja i mentalnih procesa. Korijeni ove perspektive nalaze se u Frojdovoj dubinskoj psihologiji (Freud, 1895; 1900), poznatoj kao *psihoanaliza*. Prvobitnu ideju o ličnosti, sačinjenu od tri nivoa: *nesusjesnog*, kojeg čine urođeni nagoni i ugrožavajući sadržaji koji su potisnuti iz svijesti, *predsusjesnog* i *svusjesnog* (Freud, 1923), zamjenjuje s idejom o postojanju tri instance, odnosno grupe procesa, koje čine ličnost: *Id*, *Ego* i *Super-ego* (Freud, 1933). *Id* (Ono) je urođeni dio ličnosti, koji sadrži nagone i animalne aspekte čovjeka, vođen principom ugone; ne trpi odlaganje (želi sve odmah i sad), impulsivan je, iracionalan, ne vodi se principom realnosti i ne obraća pažnju na potrebe drugih. *Ego* (Ja) je veza sa spoljašnjim svijetom i djeluje po principu realnosti; racionalan je, pokušava da uspostavi ravnotežu između *Id*a i *Superega* i omogućava zadovoljenje potreba na društveno prihvatljiv način. *Superego* (Nad-ja) predstavlja internalizovane moralne norme i vrijednosti društva, koje dijete preuzima od roditelja. U sukobu je s *Id*om, koji ne djeluje po principu realnosti. *Id* dominira nesusjesnim i izvor je energije, pokretač ličnosti. *Ego* i *Superego* su uglavnom u *predsusjesnom*, ali njihovi sadržaji mogu biti i u svijesti. Zbog nesusjesnih sukoba i dominacije *Id*a, čovek je iracionalan i nema potpunu slobodu izbora (Freud, 1940). Frojdovoj teoriji upućene su brojne kritike. Jung i Adler odbacuju značaj urođenih nagona i seksualnosti, dok autori poput Ane Frojd i Eriksona smatraju da je *Ego* najvažnija komponenta ličnosti. Nedostatak empirijske potvrde i

psihodinamska
perspektiva

dovođenje u pitanje osnovnih teorijskih postulata doveli su do gubitka uticaja psihoanalize sredinom 70-ih godina XX vijeka.

humanistička
perspektiva

Humanistička perspektiva usmjerena je na lični rast i razvoj, stavljajući poseban akcenat na individualnost i subjektivno iskustvo. Proučava pitanja samopoštovanja, sreće i ostvarenja ličnih potencijala. Blisko je povezana s humanističkom psihologijom, koja se javila krajem 50-ih godina XX vijeka, kao reakcija na psihoanalizu i bihejviorizam. Za razliku od psihodinamskih i biheviorističkih pristupa, koji često posmatraju ljude kroz prizmu konflikata, nagona ili uslovljenih reakcija, principi humanističke psihologije su uvjerenja da su ljudska bića više od zbira svojih osobina, nesvodiva na jednostavne elemente koji ih čine; da ljudi egzistiraju u socijalnom kontekstu, ali su i dio šireg Univerzuma; da posjeduju svijest i meta-svijest, koje uključuju samosvijest u odnosu na druge ljude; da imaju sposobnost donošenja odluka, te su samim tim odgovorni za svoje postupke; da su usmjereni na ciljeve, svjesni da mogu uticati na buduće događaje, te da tragaju za smislom, vrijednostima i mogućnostima za izražavanje svoje kreativnosti (Bugental, 1964; Greening, 2006).

kognitivistička
perspektiva

Kognitivistička perspektiva ima za cilj razumijevanje načina na koji primamo, obrađujemo, pohranjujemo i koristimo informacije koje dobijamo preko čula o svijetu koji nas okružuje i o nama samima i načina na koji su kognitivni procesi povezani s ponašanjem. Kognitivni procesi su procesi percepcije, pažnje, učenja, pamćenja, jezika, suđenja, zaključivanja, donošenja odluka, rješavanja problema. Interes za više kognitivne procese javio se sredinom 50-ih godina XX vijeka, ne samo pod uticajem gestalt psihologije i novih shvatanja o njihovom značaju u procesu učenja unutar bihejviorizma, već i zbog razvoja telekomunikacija, teorije informacija, kibernetike, lingvistike, računarske tehnologije i vještačke inteligencije. Zbog ovih uticaja, viši kognitivni procesi ponovo postaju središte proučavanja u psihologiji. Kognitivistički pokret nije bio zaokružena psihološka teorija, već skup pretpostavki o prirodi i načinu funkcionisanja kognitivnog sistema.

Sociokulturalna perspektiva u psihologiji bavi se proučavanjem kako društveni i kulturni faktori utiču na psihički život ljudi. Značajan doprinos razvoju ove perspektive dao je ruski psiholog Lav Vigotski, koji je smatrao da se većina naših sposobnosti, uključujući mišljenje i govor, razvija kroz interakcije s drugima, naročito kroz *zonu narednog razvoja*, koja predstavlja razliku između onoga što dijete može postići samostalno i onoga što

može postići uz pomoć ili podršku roditelja, vršnjaka ili nastavnika (Vygotsky, 1978). U tom kontekstu, ključno mjesto zauzima pojam *kulturnih oruđa*, koji označava materijalna i nematerijalna sredstva koje ljudi koriste u mišljenju, učenju i komunikaciji. Kulturna oruđa uključuju psihološke alate, kao što su jezik, brojčane sisteme, pisanje, simbole, mitove, običaje, ali i fizičke alate poput računara, knjiga, medija, društvenih mreža. Ona ne samo da olakšavaju razmjenu znanja već i oblikuju način na koji pojedinci razmišljaju i percipiraju svijet. Kroz upotrebu kulturnih oruđa, djeca postepeno internalizuju obrasce mišljenja i ponašanja karakteristične za njihovu kulturu, što predstavlja osnovu za razvoj psihičkog života pojedinca. Kognitivni razvoj djece može se značajno razlikovati od zemlje do zemlje, zbog različitih vaspitno-obrazovnih sistema, vrijednosti i normi koje se podstiču u tim društvima (Rogoff, 2003). Različite kulture utiču i na načine na koji se ljudi ponašaju i interpretiraju svijet oko sebe (Triandis, 1995). Pitanje je i kako pojedinci razvijaju i održavaju svoje identitete u različitim kulturnim kontekstima i kako to utiče na njihovo mentalno zdravlje i psihičku dobrobit (Phinney, 1990).

sociokulturalna
perspektiva

Važno je naglasiti da se ove teorijske perspektive međusobno ne isključuju, već se često preklapaju i dopunjuju. Ipak, i dalje postoji ograničena integracija različitih aspekata ljudskog ponašanja i psihičkih procesa u okviru svih perspektiva, što otežava formiranje sveobuhvatnog uvida. Istraživači često ostaju unutar jedne, njima preferirane teorijske pozicije, umjesto da kombinuju pristupe radi dubljeg razumijevanja problema koji proučavaju.

Psihološke discipline

Psihološke discipline predstavljaju različita područja unutar psihologije koja se bave proučavanjem različitih aspekata ponašanja i psihičkog doživljavanja, koristeći pri tome različite teorijske i metodološke pristupe za njihovo objašnjenje i razumijevanje ili primjenom tih znanja u različitim sferama života i rada ljudi. Postoji veliki broj disciplina u psihologiji, što je rezultat složenosti psihičkog života, potrebe da se psihološki fenomeni razmatraju iz različitih uglova, kao i raznolikosti djelatnosti kojima se ljudi bave. Ova brojnost je odgovor na potrebu da se psihologija uključi u brojne sfere ljudskog života i rada.

Psihološke discipline dijelimo na *teorijske* i *primijenjene*, u zavisnosti šta im je *cilj* i na čemu je *fokus*. Teorijske discipline usmjerene su na istraživanja vođena željom za sticanjem novih saznanja o psihičkom životu ljudi i životinja, kao i na formulisanje teorija koje omogućavaju precizne predikcije. One se oslanjaju na *nomotetski pristup*, koji teži pronalaženju opštih zakona i principa koji su univerzalni ili gotovo univerzalni, koristeći pretežno kvantitativne metode. Cilj teorijskih disciplina je da objasne ponašanje i mentalne procese iz različitih uglova i u različitim kontekstima.

teorijske discipline

Primijenjene psihološke discipline koriste znanja iz teorijskih disciplina za rješavanje konkretnih problema u praksi. To ne znači da primijenjene discipline ne sprovode istraživanja. Naprotiv, često se nova saznanja iz primijenjenih disciplina vraćaju teorijskim disciplinama, bilo kroz usmjeravanje istraživanja na nova područja ili kroz razvoj teorija. Razlika u istraživanjima između

primijenjene discipline

teorijskih i primijenjenih disciplina ne leži u metodološkoj temeljnosti, već u motivaciji. Dok su istraživanja u primijenjenim disciplinama vođena praktičnim problemima i namjerom da se postigne korist za pojedince ili grupe, koristi se i *idiografski pristup*, fokusiran na dubinsko razumijevanje pojedinačnih slučajeva putem kvalitativnih metoda. Primijenjene discipline teže ne samo objašnjenju, već i razumijevanju ponašanja i mentalnih procesa kod pojedinaca i grupa, s ciljem poboljšanja kvaliteta života u različitim oblastima.

Najpoznatije teorijske psihološke discipline su:

- biološka psihologija,
- opšta psihologija,
- psihometrija,
- razvojna psihologija,
- socijalna psihologija,

a primijenjene psihološke discipline:

- klinička psihologija,
- industrijska i organizaciona psihologija,
- psihologija potrošača i marketinga,
- sportska psihologija,
- pedagoška i školska psihologija.

biološka psihologija

Biološka psihologija nastoji da otkrije kako su biološki, fiziološki i genetski procesi povezani s ponašanjem i doživljavanjem ljudi i životinja.

opšta psihologija

Opšta psihologija izučava psihičke procese i osobine zdravog odraslog pojedinca. U okviru opšte psihologije, u zavisnosti od predmeta proučavanja, razlikujemo *kognitivnu psihologiju*, *psihologiju učenja*, *psihologiju motivacije*, *psihologiju emocija*, *psihologiju ličnosti* i *psihologiju svijesti*.

psihometrija

Psihometrija se bavi teoretskim i tehničkim aspektima konstrukcije testova, pri čemu fokus može biti na izradi testova za specifične namjene poput selekcije, klasifikacije, dijagnostike ili testova namijenjenih procjeni osobina ličnosti (Rust & Golombok, 1999; Thissen & Wainer, 2001). Fokus je na izradi i evaluaciji psiholoških testova, a ne na njihovoj primjeni (Fajgelj, 2003).

razvojna psihologija

Razvojna psihologija proučava ljudski razvoj od rođenja do smrti, s ciljem da ga opiše, objasni, predvidi i utiče na njega. Kroz život prolazimo različite faze razvoja, koje zavise od bioloških, in-

dividualnih, socijalnih i kulturnih faktora. Svaka faza donosi promjene u fizičkom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom domenu razvoju (Boyd & Bee, 2015). Neka od ključnih pitanja u ovoj oblasti su pitanje međusobnog uticaja ljudske prirode i okoline na razvoj (faktori razvoja), pitanje kontinuiteta ili skokovitosti razvoja, te pitanje koliko se mijenjamo tokom života (Lally & Valentine-French, 2019).

Socijalna psihologija pokušava da razumije i objasni kako na psihičko doživljavanje i ponašanje pojedinca utiče stvarno ili zamišljeno prisustvo drugih ljudi (Allport, 1968). Predmet socijalne psihologije je neposredno iskustvo i ponašanje ljudi u odnosu na socijalnu situaciju, pojedince, grupe, proizvode materijalne i nematerijalne kulture (Sherif & Sherif, 1956). Pitanja koje izučava socijalna psihologija mogu se svrstati u četiri grupe. To su pitanja vezana za:

socijalna psihologija

- *socijalizaciju jedinke*, koja predstavlja proces sticanja određenih oblika ponašanja, karakterističnih za određenu kulturu, ali i formiranje jedinstvene ličnosti (Rot, 1994),
- *socijalnu percepciju*, koja se odnosi na načine kako donosimo zaključke i stvaramo dojmove o drugim ljudima (Aronson et al., 2013),
- *socijalnu kogniciju*, koja obuhvata procese tumačenja, analiziranja, pamćenja i korištenja informacija o društvenom okruženju (Branscombe & Baron, 2023),
- *socijalno ponašanje*, koje karakterišu odnosi koji se dešavaju između dvije ili više jedinki (Rubenstein & Rubenstein, 2013).

Predmet kliničke psihologije je mentalno zdravlje pojedinaca, parova, grupa i sistema (Berger, 2009; Mitić, 2009), koje je osnovno ljudsko pravo, ključno za lični, društveni i društveno-ekonomski razvoj. Mentalno zdravlje je stanje mentalnog blagostanja koje omogućava ljudima da se nose sa životnim stresovima, ostvare svoje sposobnosti i daju doprinos svojoj zajednici (WHO, 2022). Osnovni zadaci kliničke psihologije su (Berger, 2009): *dijagnostika, savjetovanje i psihoterapija*, te *prevencija mentalnih poremećaja*.

klinička psihologija

Industrijska i organizaciona psihologija ima za cilj održavanje radnika produktivnim i motivisanim, vodeći, pri tome, računa o njegovoj sreći i dobrobiti (Truxillo et al., 2021). U fokusu

industrijska i
organizaciona
psihologija

	industrijske psihologije su prvenstveno <i>kadrovska pitanja</i>, koja obuhvataju analizu posla, procjenu i selekciju zaposlenih, zapošljavanje, evaluaciju selekcijskih procedura i klasifikacije, ocjenjivanje radnog učinka i obuku zaposlenih. Organizaciona psihologija, s druge strane, usmjerena je na psihološke i socijalne aspekte rada, uključujući motivaciju zaposlenih, njihove stavove i ponašanja, doživljaj stresa, kao i dinamiku timskog rada i stilove rukovođenja (Riggio, 2013).
psihologija potrošača i marketinga	Psihologija potrošača proučava kako i zašto pojedinci i grupe učestvuju u potrošačkim aktivnostima, kako te aktivnosti utiču na njih, te kako i zašto se potrošači ponašaju na određeni način u specifičnim situacijama (Jansson-Boyd, 2010). Psihologija marketinga se više fokusira na prepoznavanje potreba i želja kupaca, kako bi se ponudili proizvodi koji mogu da ih zadovolje (Milas, 2007).
psihologija sporta	Psihologija sporta proučava psihički život (doživljavanje i ponašanje) sportista i rekreativaca, kao i psihološke faktore, kao što su motivacija i osobine ličnosti, koji utiču na sportsku uspješnost (Pajević, 2003).
školska psihologija	Kada je riječ o radu psihologa u vaspitno-obrazovnim ustanovama (vrtićima, osnovnim i srednjim školama), treba razlikovati pedagošku psihologiju i školsku psihologiju, bez obzira što u našim školama te poslove obično, obavlja, jedna osoba. Pedagoška psihologija ili psihologija obrazovanja proučava psihološke aspekte vaspitno-obrazovnog rada (Kodžopeljić & Pekić, 2017), s ciljem unapređenja obrazovnog sistema. Ovo se postiže kroz psihološku podršku učenicima u savladavanju gradiva, stvaranje optimalnog okruženja za učenje, saradnju s roditeljima i nastavnicima, unapređenje nastavnog procesa i metoda učenja i podučavanja, kao i kroz evaluaciju i kontinuirano praćenje napretka učenika. S druge strane, zadaci školskog psihologa obuhvataju aktivnost, ko što su (NASP, 2021):
psihologija obrazovanja i školska psihologija	• promocija blagostanja i preventivne aktivnosti, uključujući podučavanje socijalnih i emocionalnih vještina, unapređenje školske klime, rad na prihvatanju kulturoloških razlika i izgradnju podržavajuće sredine za sve učenike, • rana identifikacija mentalnih, ponašajnih i zdravstvenih poteškoća kroz edukaciju o traumama, procjenu rizika od suicida i aktivnosti usmjerene na prevenciju stigmatizacije i diskriminacije;

- ciljane školske intervencije, kao što su individualna i grupna savjetovanja, krizne intervencije, psihološke procjene i izrada individualizovanih obrazovnih planova,
- intenzivne školske i intervencije u zajednici, koje uključuju direktne terapijske usluge, podršku u slučajevima suicidalnog rizika, koordinaciju sa službama u zajednici, porodično savjetovanje, uključujući i dugotrajan individualni terapijski rad.

Neke od ovih aktivnosti realizuju se na nivou cijele škole, druge su usmjerene na određene grupe učenika, dok se pojedine primjenjuju individualno, u radu s pojedinačnim učenicima.

KOGNITIVNI SISTEM

U ovom poglavlju predstavljene su osnovne teorijske i metodološke pristupe proučavanju kognitivnih procesa, s posebnim naglaskom na kognitivnu obradu informacija, konekcionizam i međusobnu povezanost memorijskih sistema. Detaljno je razmotrena uloga radne memorije u rješavanju složenih kognitivnih zadataka i njen značaj za usvajanje i razumijevanje jezika. Također su obrađeni problemi učenika s ograničenim kapacitetom radne memorije i prikazane strategije koje mogu ublažiti ove poteškoće. Na kraju, razmotrena je i uloga dugotrajne memorije, uključujući organizaciju mentalnog leksikona kao prostora u kojem su pohranjene predstave riječi.

Po završetku izučavanja ovog poglavlja, studenti će moći da:

- identifikuju i razlikuju ključne pristupe ispitivanja kognitivnih procesa,
- objasne funkciju čulne memorije u selekciji i prenosu relevantnih informacija prema dubljim nivoima obrade,
- objasne osnovne strukture i funkcije radne memorije, uključujući najznačajnije modele i njihove komponente,
- prepoznaju kako individualne razlike u kapacitetu radne memorije mogu uticati na uspjeh u učenju i razumijevanju gradiva,
- predlože strategije i metode koje nastavnici mogu primijeniti u radu s učenicima s problemima u funkcionisanju radne memorije;
- razlikuju osnovne tipove dugotrajne memorije,
- uporede različite modele mentalnog leksikona i diskutuju njihove implikacije za razumijevanje jezičke obrade.

Pristupi u ispitivanju kognitivnih procesa

Uproučavanju kognitivnih procesa dominiraju dva osnovna pristupa, *kognitivna obrada informacija* i *konekcionizam*, koji se razlikuju po svojim teorijskim osnovama i metodološkim okvirima.

Pristup kognitivne obrade informacija razvijen je krajem pedesetih godina XX vijeka. Ovaj pristup polazi od pretpostavke da je ljudski kognitivni sistem ograničenih kapaciteta, što znači da je količina informacija koju možemo istovremeno obraditi, zadržati i koristiti u datom trenutku ograničena. Obrada informacija odvija se *serijalno*, kroz jasno razgraničene faze, pri čemu svaka faza i komponenta ima specifičnu ulogu u sistemu. Ova struktura omogućava precizno modelovanje funkcionalnih aspekata kognicije i analizu mehanizama prenosa informacija između različitih procesa (Anderson, 2005; Sternberg, 2008). Kognitivni procesi u okviru ovog pristupa organizovani su *hijerarhijski*, što podrazumijeva da složeniji oblici obrade zavise od prethodne aktivacije nižih, osnovnijih procesa. Poseban značaj pridaje se redoslijedu aktivacije procesa, jer se smatra da on ima presudan uticaj na efikasnost i tačnost obrade (Goldstein, 2011). Informacije se mentalno predstavljaju kroz *diskretne i formalno definisane reprezentacije*, koje su lokalizovane unutar specifičnih funkcionalnih domena kognitivnog sistema, kao što su jezički ili vizuelni do-

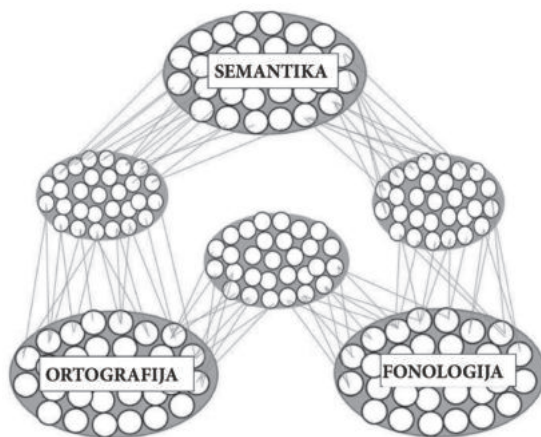
kognitivna obrada
informacija

men. Modeli koji se razvijaju u okviru ovog pristupa najčešće su *kibernetički* modeli, koji su zasnovani na formalnim opisima međusobno povezanih elemenata, s jasno određenim funkcijama i pravilima interakcije. Takvi modeli služe za opisivanje i predviđanje načina na koji funkcioniraju kognitivni procesi, objašnjavanje njihovih međusobnih povezanosti i otkrivanje mehanizama koji omogućavaju usvajanje, obradu i korištenje informacija u različitim uslovima. Osnovna metoda u okviru pristupa kognitivne obrade informacija jeste *laboratorijski eksperiment*, koji omogućava preciznu manipulaciju varijabli i kontrolu uslova, čime se obezbjeđuje pouzdana analiza specifičnih faza kognitivne obrade.

Konekcionalizam je teorijski pristup u kognitivnoj nauci koji se razvio tokom osamdesetih godina XX vijeka, kao reakcija na ograničenja tradicionalnog pristupa kognitivne obrade informacija. Konekcionalizam teži da modeluje kognitivne procese simulacijom međusobne aktivnosti velikog broja jednostavnih jedinica, koje predstavljaju analogije neuronima u mozgu (Rumelhart et al., 1986). Za razliku od modela koji pretpostavljaju serijalnu i hijerarhijski organizovanu obradu, konekcionalizam polazi od *paralelno distribuirane obrade* informacija, u kojoj se brojne jedinice mogu istovremeno aktivirati i međusobno uticati jedne na druge, što omogućava brzinu, fleksibilnost i adaptivnost sistema (Smith & Kosslyn, 2007). Modeli mogu da uče putem pokušaja i pogrešaka, prilagođavajući jačine veza među jedinicama na osnovu povratne informacije o tačnosti odgovora, (Rumelhart & McClelland, 1986). Konekcionalistički modeli ne pretpostavljaju postojanje centralizovanih, diskretnih mentalnih reprezentacija. Umjesto toga, znanje i reprezentacije proizlaze iz simultane aktivacije jedinica u mreži. Ne postoji stroga modularna podjela na funkcionalne domene, odnosno, mreža funkcionise kao cjelina bez stroge specijalizacije svojih dijelova. Osnovne istraživačke metode u okviru konekcionalizma jesu *računarske simulacije*, koje omogućavaju testiranje pretpostavki o strukturi i dinamici kognitivnih procesa. Konekcionalistički modeli posebno su korisni za objašnjenje *automatskih i intuitivnih* oblika kognicije, poput opažanja, prepoznavanja oblika, čitanja ili jezičke obrade, odnosno procesa koji se odvijaju brzo, bez svjesne kontrole i izvan dosega introspektivnog uvida (Baddeley, 2002; Pylyshyn, 1984).

Kao primjer konekcionalističkog modela, koji se zasniva na uvježbavanju, može poslužiti model *interaktivne aktivacije i kompeticije* (Slika 5), koji je, u svojoj inicijalnoj verziji, trebao da simulira izgovaranje napisane riječi (Seidenberg & McCle-

lland, 1989). Na istim teorijskim principima pristekao je veći broj modela, poznatih kao *trougaoni modeli*. U ovim modelima velike elipse označavaju slojeve jedinica koje kodiraju različite tipove informacija: ortografske, fonološke i semantičke. Ovi domeni sadrže skupove jednostavnih jedinica (čvorova) koje se aktiviraju kroz mrežu i nisu odvojeni kao nezavisni moduli, već su međusobno povezani u jedinstvenu mrežu. Manje elipse predstavljaju *skrivenne jedinice*, koje povećavaju računarsku sposobnost mreže i omogućavaju formiranje apstrakcija. Većina modela fokusirala se na povezivanje ortografije i fonologije, a razvijen je i model koji uključuje komponente za ortografiju–semantiku i ortografiju–fonologiju–semantiku, čime je proširena mogućnosti obrade i integracije značenja u model čitanja (Harm & Seidenberg, 2004).



Slika 5. Konekcionistička mreža zasnovana na trougaonom modelu
(preuzeto i prilagođeno iz Harm & Sidenberg, 2004)

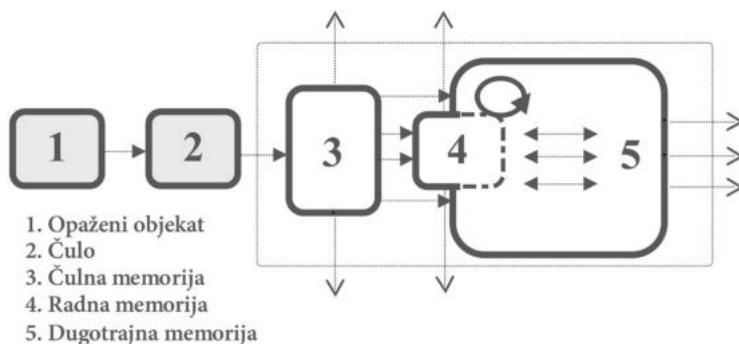
Kognitivna obrada informacija

Uprkos brojnim razlikama i neslaganjima među istraživačima, postoji širok konsenzus o nekoliko ključnih aspekata kognitivne obrade informacija (Kostić, 2010).

- Obrada informacija se odvija unutar kognitivnog sistema, zbog čega je nužno opisati strukturu i funkcionalne karakteristike kognitivnog sistema, identifikovati komponente, njihove funkcije i međusobne interakcije.
- Obrada se odvija kroz nekoliko faza, s brojnim operacijama i podoperacijama, počevši od obrade čulnih podataka do završnih, složenijih procesa. Ovakav pristup sugerije da kognitivni sistem funkcioniše korak po korak, odnosno *redno/serijalno*.
- Iako je faze obrade moguće podijeliti na rane i poznije, procesi koji se u njima odvijaju često su interaktivni, pri čemu kasniji procesi mogu retroaktivno uticati na prethodne, a prethodni oblikovati tok kasnijih. U takvim slučajevima govorimo o *paralelnoj obradi*, koja podrazumijeva da se informacije obrađuju istovremeno u različitim komponentama.
- Kognitivni sistem funkcioniše kao interaktivna cjelina, u kojoj je status svake komponente obrade informacija relativan.

memorijski domeni

Struktura kognitivnog sistema i proces obrade informacija biće prikazani preko kibernetičkog modela Atkinsona i Šifrina (1968). Prema ovom modelu, naš kognitivni sistem čine tri međusobno povezana memorijska domena: *čulna memorija*, *operativna memorija* i *dugotrajna memorija*. Sredinom 70-ih godina XX vijeka redefinisan je konstrukt operativne memorije, te se na njega sada gleda kao na komponentu jednog šireg i dinamičnijeg sistema obrade informacija, koji je nazvan *radna memorija* (Slika 6). Ova tri memorijska domena imaju svoje posebne karakteristike, po kojima se razlikuju i zbog čega se može govoriti o odvojenim memorijskim domenima. Razlike se odnose na vremensko trajanje informacija u memorijskim domenima, načinu reprezentovanja informacija, osmišljenosti informacija, tipu obrade i kapacitetu.



Slika 6. Model kognitivne obrade informacija

Postoji izvjesna terminološka neusklađenost u označavanju memorijskih domena, što je posljedica činjenice da su se istraživači tokom vremena fokusirali na različite aspekte njihovih karakteristika. Ako bi vremensko trajanje bilo kriterijum za imenovanje, razlikovali bismo *trenutnu*, *kratkotrajnu* i *dugotrajnu memoriju*. Međutim, ako bismo pošli od nekih drugih osobina ovih sistema, termin *dugotrajna memorija* mogao bi se zamijeniti terminom *strukturalna memorija*, jer bi tako bila naglašena njena uloga u organizovanju informacija koje trajno oblikuju naše znanje i iskustva. Osim toga, pojmom *memorija* obično se označavaju strukture koje stoje u osnovi pamćenja, dok se pojmom *pamćenje* upućuje na procese koji djeluju u okviru memorijskih sistema. Ipak, ovu dihotomiju ne treba shvatati doslovno, jer je u praksi često teško razdvojiti procese od strukture i obrnuto (Lalović, 2004).

Čulna memorija

Čulna memorija predstavlja memorijsko skladište u kojem se informacije registrovane čulima kratkotrajno zadržavaju, nakon čega bivaju proslijeđene u dublje nivoe obrade ili isčezavaju. Čulna memorija odnosi se na različite vrste čulnih modaliteta, kao što su *vizuelni* (ikonička memorija), *auditivni* (ehoička memorija), *haptički*, koji se odnosi na čulo dodira; *olfaktorni*, koji se odnosi na čulo mirisa; *gustativni*, koji se odnosi na čulo ukusa. Detaljnije su istražene vizuelna i auditivna čulna memorija, jer pomoću tih čula dobijamo najviše informacija, ali su ovi tipovi čulne memorije i najpodesniji za istraživanje. Postoji nekoliko karakteristika, koje se odnose na količinu, trajanje i osmišljenost informacija, koje čulnu memoriju izdvajaju od drugih memorijskih domena (Darwin et al., 1972; Sperling, 1960).

čulni modaliteti

- Kapacitet čulne memorije je relativno velik, zbog čega se u čulnoj memoriji zadržava gotovo cjelokupan materijal dobijen s čula, ali veoma kratko vrijeme, nakon čega bude ili proslijeđen na dalju obradu ili bude izgubljen.
- Informacije u čulnoj memoriji zadržavaju se vrlo kratko i zavise od modaliteta. Vizuelne informacije u ikoničkoj memoriji ostaju oko 250 do 500 milisekundi, dok auditivne informacije u ehoničkoj memoriji mogu trajati od dvije do četiri sekunde.
- Informacije u čulnoj memoriji su *prekategorijalne prirode*, odnosno neosmišljene. Materijal je moguće kategorisati na osnovu fizičkih, ali ne i značenjskih karakteri-

stika, što znači da materijal iz čulne memorije nije došao u kontakt s informacijama pohranjenim u dugotrajnoj memoriji. To implicira da se kapacitet i trajanje informacija u čulnoj memoriji ne mogu kontrolisati *odozgo-prema dole*, niti možemo svjesno birati koje informacije će biti sačuvane, niti koliko dugo će biti uskladištene (Winkler & Cowan, 2005).

- Obrada informacija u čulnoj memoriji može se posmatrati kao paralelna, jer istovremeno prima podatke iz različitih modaliteta, kao što su vizuelni, auditivni i taktilni, koji se simultano obrađuju, što omogućava efikasno prepoznavanje relevantnih informacija iz više izvora u isto vrijeme (Neisser, 1967).

Dva važna pitanja vezana za čulnu memoriju su *pitanje porijekla* i *pitanje funkcije* koju ima čulna memorija (Kostić, 2010).

dvojna priroda čulne memorije

Smatra se da je priroda čulne memorije *dvojna*. To znači da su za zadržavanje materijala odgovorni periferni procesi, odnosno trajanje aktivacije receptora odgovarajućeg čula (Banks & Barber, 1977; Sakitt, 1976), ali i centralni procesi u mozgu (DiLollo, 1977, 1980; DiLollo & Hogben, 1987).

selekcija i integracija

Funkcija čulne memorije ogleda se u kratkotrajnom zadržavanju informacija registrovanih čulima u integralnom obliku, čime se omogućava njihova selekcija i prenos relevantnih informacija u dalju obradu, kao i privremeno čuvanje dok se ne prikupe dovoljno podataka za interpretaciju. Na taj način čulna memorija doprinosi efikasnom funkcionisanju kognitivnog sistema, jer omogućava obradu velike količine informacija iz okruženja, bez preopterećenja neposrednim podacima (Baddeley, 2012).

Radna memorija

Operativna memorija je memorijski domen zadužen za privremeno zadržavanje i operisanje informacijama koje su u datom trenutku predmet pažnje, odnosno informacijama koje se trenutno nalaze u našoj svijesti. Ključna pitanja vezana za operativnu memoriju odnose se na njen kapacitet, trajanje sadržaja u odsustvu obnavljanja, te na načine pretraživanja i organizovanja informacija.

operativna memorija

Kapacitet operativne memorije se odnosi na količinu informacija koju možemo diskriminisati u jedinici vremena. On je ograničen i procjenjuje se da se radi o četiri do 7 ± 2 smisaonih jedinica (Cowan, 2001; Miller, 1956). Količina informacija kojima možemo operisati u operativnoj memoriji zavisi od fonološke i vizuelne složenosti informacija, kao i od pažnje i sposobnosti za organizaciju informacija u veće smisaone jedinice (Cowan, 2001; Gobet & Simon, 2000). U prosjeku možemo zapamtiti oko pet nepovezanih riječi, dok se povezivanjem u smisaonu cjelinu taj broj može povećati i do petnaest. Na sličan način, iako je prosječan kapacitet za ponavljanje cifara u tačnom redoslijedu oko sedam, neki pojedinci zahvaljujući uvježbavanju uspijevaju da reprodukuju i nizove od nekoliko desetina cifara. Ipak, to ne znači da je proširen kapacitet operativne memorije, već da je poboljšana sposobnost prenosa i izvlačenja informacija iz dugotrajne memorije (Ericsson & Kintsch, 1995).

kapacitet

Informacije u operativnoj memoriji, ako se ne obnavljaju, traju do 20-ak sekundi (Peterson & Peterson, 1959). Prvobitno se

trajanje informacije

smatralo da se gubitak javlja spontano, usljed samog protoka vremena, ali je to objašnjenje odbačeno. Pokazalo se da nestanak informacija pretežno nastaje zbog *retroaktivne inhibicije*, negativnog uticaja novog materijala koji ometa obnavljanje onoga što se uči, kao i zbog *proaktivne inhibicije*, kada ranije naučeni sadržaji otežavaju usvajanje novog materijala.

tip pretrage Kada je riječ o načinu pretrage informacija u operativnoj memoriji, Sternberg (1966) je predložio model redne (serijalne) pretrage do iscrpljenja, bez obzira da li se tražena informacija nalazi ili ne u radnom prostoru. Ovo znači da se svaki element u memoriji pretražuje jedan za drugim, sve dok se ne pregledaju svi elementi. Bedli smatra da serijalna pretraga do iscrpljenja, kao opšti model pretrage, ne odgovara stvarnosti, jer je obrada pod uticajem brojnih faktora, kao što su jačina memorijskog traga, usmjerenost pažnje, složenost zadatka i specifične strategije koje koriste ispitanici.

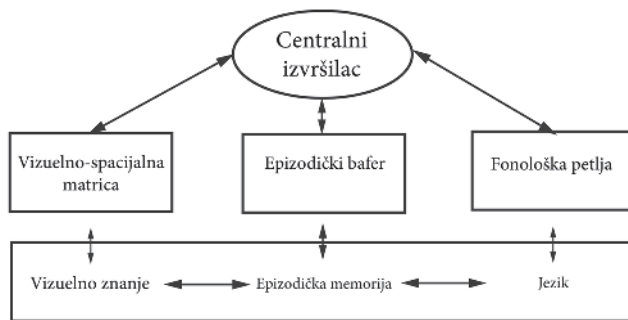
Operativna memorija smatrana je ograničenim, pasivnim, privremenim skladištem, čija je funkcija zadržavanje i obnavljanje informacija kojima se trenutno operiše. Ovako shvaćena operativna memorija nije mogla da objasni brojne eksperimentalne, ali i patološke nalaze, koji su pokazali da ozbiljna oštećenja funkcije operativne memorije, koja se ogledaju u nemogućnosti operisanja s više od dva elementa, nisu nužno praćena slabijim rezultatima u učenju, pamćenju i razumijevanju (Kostić, 2010). Zbog tih ograničenja, razvijen je konstrukt *radne memorije*.

radna memorija Radna memorija je domen u kojem se nalaze informacije koje se nalaze u našoj svijesti, informacije koje će u veoma kratkom vremenu postati dio naše svijesti i informacije koje prestaju biti predmet naše pažnje. Zadužen je za privremeno skladištenje i operisanje informacijama koje su nam potrebne u datom trenutku, ili dok obavljamo složene zadatke (Baddeley et al., 2015). Radna memorija omogućava da naša pažnja bude uvijek usmjerena na neki sadržaj, a preko nje smo u kontaktu sa svijetom koji nas okružuje, svjesni naše okoline, predmeta ili naših unutrašnjih stanja.

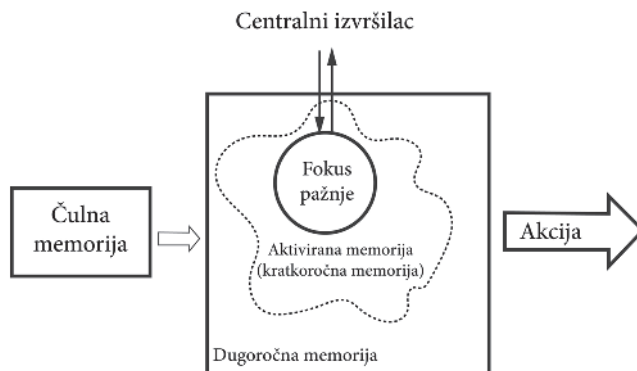
Dva su ključna pitanja vezana za radnu memoriju: da li je radna memorija zaseban memorijski prostor u odnosu na dugotrajnu memoriju i da li informacija iz čulne memorije dolazi prvo u radnu, a zatim u dugotrajnu memoriju ili obratno.

Postoje tri grupe modela koji postuliraju suštinski različite interakcije između radnog pamćenja i dugotrajne memorije:

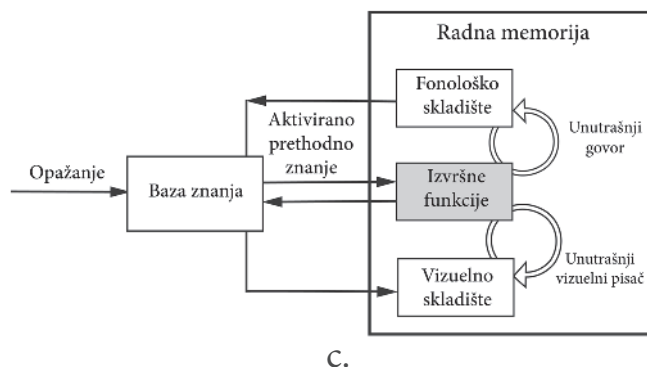
- *kapija modeli*, prema kojima radna memorija djeluje kao prolaz između čulne i dugotrajne memorije, čiji je predstavnik *multi-komponentni model* (Baddeley, 2000; Slika 7a);
- *unitarni modeli*, prema kojima radna memorija obuhvaća aktivirane oblasti dugotrajne memorije, čiji je predstavnik *model utisnutih procesa* (Cowan, 1988, 2005; Slika 7b);
- *modeli radnog prostora*, u kojima je radni prostor odvojen od dugotrajne memorije, ali se bavi aktiviranim sadržajem u dugotrajnoj memoriji (Logie, 1995, 2003; Slika 7c), u kojima se pretpostavlja da informacija dolazi prvo u dugotrajnu memoriju, a zatim se šalje u radnu memoriju.



a.



b.



Slika 7. Modeli radnog pamćenja: (a) multi-komponentni model (Baddeley, 2000), (b) model utisnutih procesa (Cowan, 1988); (c) model radnog prostora (Logie, 2003)

multi-komponentni
model

Badlijev model radne memorije predstavlja jednu od naju-
ticajnijih teorijskih koncepcija u oblasti kognitivne psihologije i
objašnjava način na koji se informacije privremeno skladište i ma-
nipulišu tokom obavljanja različitih zadataka (Baddeley, 2000). U
njegovoj proširenoj verziji, model obuhvata četiri osnovne kom-
ponente: *centralni izvršilac*, *fonološku petlju*, *vizuelno-spacijalnu*
matricu i *epizodički bafer*.

Centralni izvršilac je upravljačka komponenta sistema,
odgovorna za nadzor, raspodjelu pažnje i koordinaciju aktivno-
sti između podsistema. Iako ne posjeduje sopstveni kapacitet za
čuvanje informacija, ova komponenta upravlja pažnjom, inhibira
irelevantne impulse i omogućava fleksibilnu upotrebu strategija
rješavanja problema.

Fonološka petlja zadužena je za privremeno skladištenje i
obradu verbalnih i auditivnih informacija. Sastoji se od *fonološkog*
skladišta, koje zadržava informacije u fonološkom obliku, i *arti-*
kulacione petlje, koja omogućava njihovo obnavljanje kroz sub-
vokalnu artikulaciju. Ova komponenta igra ključnu ulogu u usva-
janju jezika i kratkoročnom pamćenju riječi.

Vizuelno-spacijalna matrica služi za obradu i održavanje
vizuelnih i prostornih informacija, kao što su mentalne slike, ob-
lici i prostorni odnosi među objektima. Ova komponenta omo-
gućava orijentaciju u prostoru, vizuelnu imaginaciju, te učestvuje
u procesima poput čitanja ili mentalnog rotiranja objekata.

Epizodički bafer funkcioniše kao integrativni mehanizam
koji objedinjuje informacije iz fonološke petlje, vizuospacijalne
matrice i dugoročne memorije u jedinstvene epizodne reprezent-

acije. On pruža privremeni prostor za svjesnu manipulaciju informacijama i omogućava njihov prijenos u dugoročnu memoriju, čime povezuje radnu memoriju sa širim sistemom znanja.

Funkcije fonološke petlje i vizuelno-spacijalna matrice odgovaraju funkcijama koje su pripisivane operativnoj memoriji (Kostić, 2010). Ove dvije komponente radne memorije uključene su i u model radnog prostora (Logie, 2003). Kad je riječ o modelu utisnutih procesa (Cowan, 1988), koji nudi više procesno orijentisano i ne-modularno tumačenje radne memorije, fonološka petlju i vizuelno-spacijalna matrica nisu zamišljeni kao odvojeni moduli, već se objašnjavaju kroz mehanizme pažnje i aktivacije verbalnih i vizuelno-spacijalnih reprezentacija iz dugoročne memorije. Ključne razlike između ova tri modela date su u Tabeli 2.

Tabela 2. Ključne razlike između različitih modela radne memorije

Karakteristike	Multi-komponentni model	Model utisnutih procesa	Model radnog prostora
Struktura	Sastoji se od centralnog izvršioca, fonološke petlje (fonološko skladište i artikulaciona petlja), vizuelno-spacijalne matrice i epizodičkog bafera	Radna memorija nije modularna, već je dio dugotrajne memorije.	Vizuelno-prostorna i verbalna komponenta su paralelne i nezavisne, ali djeluju unutar radnog prostora.
Uloga dugotrajne memorije	Interakcija radne i dugotrajne memorije se obavlja preko epizodičkog bafera.	Radna memorija je aktivni dio dugotrajne memorije	Dugotrajna memorija se koristi kao izvor za vizuelno-prostornu i verbalnu obradu.
Centralni izvršilac	Centralni izvršilac je ključna komponenta, koja upravlja pažnjom, podkomponentama, kontrolom resursa i donošenjem odluka.	Pažnja igra ulogu izvršioca, koji nije eksplicitno definisan, tako što selektivno aktivira ograničeni broj informacija iz dugotrajne memorije.	Centralni izvršilac ne postoji, a funkcije kao što su distribucija pažnje, održavanje, manipulacija i integracija informacija su decentralizovane između dva podsistema.

Osim ova tri dominantna modela radne memorije, postoje i drugi modeli koji proširuju naše razumijevanje ovog kompleksnog sistema. Svaki od ovih modela ima specifičan fokus i objašnjava različite aspekte radne memorije, uključujući ulogu pažnje, mehanizme aktivacije informacija, interakciju s dugotrajnom memorijom i uticaj individualnih razlika u kognitivnom funkcionisanju.

Značaj radne memorije za usvajanje i korištenje jezika

Radna memorija je neophodan kognitivni mehanizam za usvajanje i obradu jezika, bilo da je riječ o maternjem ili stranom jeziku. Njena sposobnost da privremeno skladišti i manipuliše informacijama omogućava obradu složenih jezičkih struktura, usvajanje vokabulara i razumijevanje sintakse.

razumijevanje jezika

Radna memorija omogućava privremeno zadržavanje dijelova rečenice, dok se obrađuju značenje i gramatička struktura (Daneman & Carpenter, 1980), te razumijevanje diskursa, povezujući informacije iz prethodnih rečenica s trenutnim kontekstom (Baddeley, 2012). Učenici stranog jezika često imaju poteškoće u obradi složenih rečenica, jer moraju zadržati više informacija u radnoj memoriji, što je izazovno kod nižeg kapaciteta radne memorije (Miyake & Friedman, 1998). Generalno, kognitivno opterećenje radne memorije je niže kada se radi o maternjem jeziku, zbog većeg stepena automatizacije, dok je veće u slučaju stranog jezika, zbog neautomatizovane obrade i prevodilačkih procesa.

usvajanje jezika

Kada je riječ o usvajanju maternjeg jezika, kapacitet fonološke petlje predviđa brzinu i obim razvoja rječnika (Gathercole & Baddeley, 1990), a pojedinci s većim kapacitetom fonološke petlje efikasnije usvajaju rječnik stranog jezika (Service, 1992).

sintaksa

Obrada gramatičkih pravila i složenih rečenica zahtijeva održavanje lingvističkih elemenata u radnoj memoriji, dok se obrađuju odnosi među njima, bez obzira da li se radi o maternjem (Felser & Clahsen, 2009), ili drugom jeziku (Ellis, 2001). Kod dvojezičnih pojedinaca, radna memorija podržava selektivnu aktivaciju jednog jezika dok inhibira drugi, omogućavajući fluentan prelazak između jezika (Bialystok et al., 2008).

Učenici sa smanjenim kapacitetom radne memorije imaju različite probleme pri praćenju nastave i izvršavanju školskih obaveza, kao što su (Houston, 2016):

- učenik se teško snalazi u složenim zadacima (ne obraća pažnju na detalje, preskače riječi, piše kratke rečenice),
- teško mu je samostalno da započne ili završi zadatak,
- teško pamti nove riječi i rječnik vezan za gradivo,
- ima poteškoća u donošenju zaključaka,
- ne uspijeva da prati niz koraka ili usmena uputstva, čak ni uz ponovljene podsjetnike,

- slabije vizuelno zamišlja problem i ima poteškoća s logičkim rasuđivanjem,
- teže mu je da zapamti činjenice i procedure (nove riječi, pravopis, glagolske oblike, matematičke postupke),
- ne uspijeva lako da primjeni naučene koncepte u novim situacijama,
- zaboravlja ono što je tek pročitao, čuo, htio da kaže ili dobio kao zadatak,
- često gubi ili zaboravlja svoje stvari.

Ne postoje jednostavni pristupi za razvoj efikasnijeg korištenja radne memorije, niti se te vještine lako usvajaju i primjenjuju na školske aktivnosti. Postoje načini da se učenicima pruži podrška, kako bi kompenzovali teškoće u radnoj memoriji, kao što je prikazano u Tabeli 3 (Houston, 2016), ali to nije iscrpna lista načina na koje nastavnici mogu da pomognu učenicima s teškoćama u funkcionisanju radne memorije. Kombinovanjem ovih postupaka stvara se podsticajno okruženje za efikasno učenje i bolje pamćenje.

Tabela 3. Nastavnička podrška učenicima s poteškoćama u funkcionisanju radne memorije

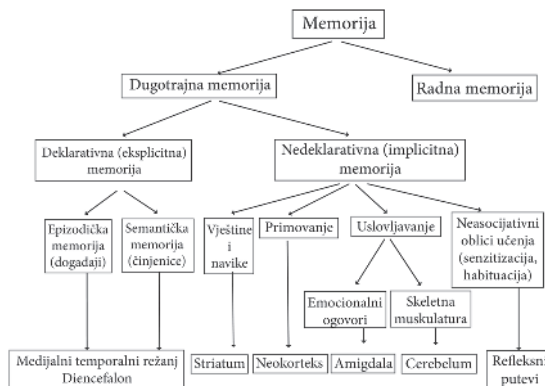
Strategija	Intervencije
Smanjenje opterećenja i razbijanje gradiva	- Smanjite broj elemenata ili zadataka koji opterećuju radnu memoriju. - Podijelite informacije na manje nastavne jedinice. - Smanjite obim rada i fokusirajte se na najvažnije.
Raznolikost predstavljanja informacija	- Predstavite koncepte na različite načine (vizuelno, verbalno, auditivno). - Koristite postere, rječnike, liste koraka, grafičke organizatore i modele. - Uključite vizuelnu podršku (slike, simbole) za lakše kodiranje i povezivanje informacija.
Aktiviranje prethodnog znanja i povezivanje	- Aktivirajte i obnovite ranije naučene koncepte. - Povežite nove informacije s postojećim znanjem i primjerima iz svakodnevnog života. - Organizujte česte revizije (ponavljanje gradiva) i provjeru razumijevanja.
Ponavljanje i provjeravanje razumijevanja	- Ponovite ključne informacije više puta na različite načine. - Zamolite učenika da preformuliše ili ponovi uputstva kako biste otkrili praznine u razumijevanju. - Obezbijedite dovoljno vremena za vježbu i provjeru naučenog.
Upravljanje pažnjom i podrška sjećanju	- Koristite kratke i jasne rečenice za uputstva. - Razvijte specifične rutine i postupke kako bi se učenik osjećao sigurnije. - Omogućite alatke za podsjećanje (poster, kontrolne liste, rječnici, vizuelni podsjetnici). - Podijelite zadatke na manje nastavne jedinice.

Strategija	Intervencije
Podsticanje samostalnosti uz nadzor	- Nadgledajte rad i pružite pomoć na vrijeme. - Ostavite prostor za samostalni rad, ali pratite proces i usmjeravajte po potrebi. - Podstičite učenika da opisuje korake i postavlja pitanja.
Igre i interaktivne aktivnosti	- Uključite vizuelne i auditivne igre za vježbanje pamćenja i pažnje. - Koristite praktične, smislene primjere i teme koje zanimaju učenika.
Postepeno vođenje kroz zadatak	- Podijelite kompleksne zadatke na manje korake. - Dajte usmene ili vizuelne tragove (ključne riječi, simbole) tokom rješavanja problema. - Pružite prilike učeniku da <i>reflektuje</i>, tj. da objasni svoj proces razmišljanja i da dopuni detalje.

Dugotrajna memorija

Dugotrajna memorija odnosi se na domen u kojem se zadržavaju informacije duži vremenski period: od nekoliko minuta, sati, dana, mjeseci, godina, pa do čitavog životnog vijeka. Zahvaljujući našoj memoriji možemo da odgovorimo na pitanja, kao što su *Ko sam ja?*, *Šta je ono što znam (ili ne znam)?*, *Kako učim nove stvari?* (Baddeley, 2002). Ona predstavlja stabilan i trajan rezervoar znanja, iskustava, vještina i navika.

Prema široko prihvaćenoj taksonomiji, zasnovanoj na radovima neuropsihologa Skvajera i njegovih suradnika (Squire, 1987, 2004; Squire & Zola, 1996), dugotrajna memorija se dijeli na dva glavna tipa *deklarativnu (eksplicitnu)* i *nedeklarativnu (implicitnu)* memoriju (Slika 8).



Slika 8. Dugotrajna memorija i njene neuralne osnove (Squire, 2004)

deklarativna memorija

Deklarativna memorija podrazumijeva svjesnu obradu, dok se različiti oblici nedeklarativne memorije često odvijaju izvan svjesne kontrole. Deklarativna memorija obuhvata znanja i sjećanja kojih smo eksplicitno svjesni i koje možemo opisati riječima. Dijelimo je na *epizodičku memoriju* i *semantičku memoriju*.

epizodička memorija

Epizodička memorija odnosi se na informacije o konkretnim događajima iz vlastitog života, koje uključuju i podatke o tome kada i gdje su se ti događaji odigravali, poput prvog dana u školi, prvog poljupca, proslave rođendana ili gubitka kućnog ljubimca. Ona se ne odnosi samo na prošlost, već je ključna za zamišljanje budućnosti (Addis & Schacter, 2012; Tulving, 2002). Iako često vjerujemo da su naša sjećanja vjerodostojna i tačna, brojna istraživanja pokazuju da su ova sjećanja nepouzdana. Prilikom svakog prisjećanja, epizodičke informacije mogu biti iskrivljene zbog kombinovanja s novim informacijama, semantičkim znanjem ili očekivanjima pojedinca (Loftus, 2003; Tulving, 2002). Sugestivna pitanja ili informacije dobijene nakon događaja mogu izmijeniti sjećanje na taj događaj (Loftus, 2003); možemo se sjećati događaja koji se nisu zaista dogodili (Roediger & McDermott, 1995); razgovori sa svjedocima mogu dovesti do usvajanja tuđih detalja kao sopstvenih (Gabbert et al., 2003); jaka emocionalna obojenost može učiniti sjećanja živopisnijim, ali ne nužno i tačnijim (Talarico & Rubin, 2003). Ovi nalazi ukazuju na to da sjećanja nisu stabilne kopije prošlosti, već dinamične rekonstrukcije podložne brojnim uticajima.

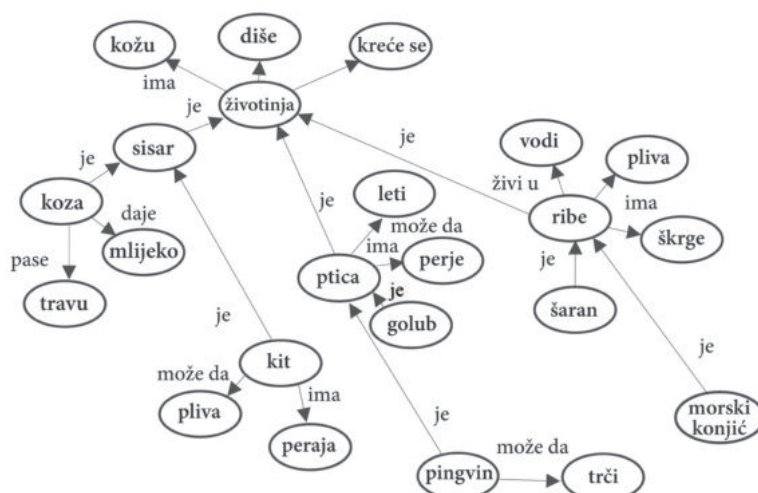
semantička memorija

U semantičkoj memoriji pohranjeno je naše znanje o svijetu. Prvi nivo čine *pojmovi*, koji su određeni preko svojih distinktivnih odlika. Drugi nivo su *propozicije*, koje predstavljaju minimalne jedinice znanja, koje mogu da stoje kao samostalne tvrdnje i za koje je moguće reći da li su tačne ili ne (Anderson, 1985). Treći nivo čine *šeme*: aktivne, dinamičke organizacije znanja, u čijem se centru nalazi određeni pojam, ali koje obuhvataju i veliki broj drugih povezanih pojmova, kao i reprezentacije situacija, događaja, akcija i tipičnih obrazaca ponašanja (Kostić, 2010). Na primjer, šema *školskog časa* uključuje povezane pojmove (tabla, udžbenik, učenik, nastavnik, pitanje, odgovor), tipične akcije (pozdravljanje, izlaganje gradiva, postavljanje pitanja, zapisivanje), kao i očekivane događaje (aktivnosti učenika, davanje zadataka, procjena znanja).

Postoje različiti modeli koji objašnjavaju organizaciju pojmova u semantičkoj memoriji (više u McNamara, 2005). Jedan od modela, koji uspješno objašnjava empirijske nalaze i na osnovu kojeg se mogu izvoditi različita predviđanja je *model šireće*

aktivacije (Collins & Loftus, 1975). Ovaj model se zasniva na prostornoj metafori, što podrazumijeva da se aktivacija s jednog pojma prenosi na ostale pojmove u mreži, u zavisnosti od *semantičke udaljenosti* pojmova (Slika 9). Ova razlika u brzini aktivacije odražava relativnu poziciju i jačinu povezanosti između pojmova u semantičkoj mreži. S obzirom na to da su pojmovi predstavljeni riječima, kada se govori o stepenu aktivacije, ne mogu se zanemariti niti ortografske, a posebno ne fonološke veze (Bybee, 1985, 2001, 2010). U slučaju da je osoba bilingvalna, biće u određenoj mjeri pobuđene i riječi drugog jezika na ortografskom, fonološkom, semantičkom i morfo-sintaksičkom nivou, kao i na drugim povezanim lingvističkim slojevima (više u Filipović Đurđević, 2022).

model šireće aktivacije



Slika 9. Organizacija pojmova prema modelu Kolinsa i Loftusove
(preuzeto i prilagođeno iz Kostić, 2010)

Nedeklarativna (implicitna) memorija razlikuje se od deklarativne (eksplicitne) memorije po tome što ne zahtijeva svjesno prisjećanje informacija (Squire, 2004). Zasnovana je na nesvjesnim procesima i automatizovanim rutinama koje se formiraju kroz iskustvo i praksu (Squire & Zola, 1996). Postoji više različitih oblika nedeklarativne memorije, kao što su *proceduralna memorija*, *primovanje*, *uslovljavanje*, *neasocijativni oblici učenja* (*habituacija* i *senzitizacija*).

Proceduralna memorija se odnosi na sposobnost učenja motornih vještina, čije se izvođenje vremenom automatizuje (Squire,

proceduralna memorija

1987). Ovakav vid pamćenja zahtijeva ponavljanje i praksu, a izvršavanje ovih radnji ne mora biti praćeno svjesnim prisjećanjem uputstava. To je znanje kako se nešto radi, na primjer, kako se vozi bicikl, vezuje pertla, peru zubi ili obavlja neka druga svakodnevna rutinska radnja. Kada je riječ o jeziku, postoje snažni argumenti da se primjena jezičkih pravila, bilo da se posmatraju kao *diskretne memorijske jedinice* ili kao dinamički obrasci koji *izranjaju* iz jezičke upotrebe, u velikoj mjeri oslanja na proceduralnu memoriju (Ullman, 2004). Osnovne odlike proceduralnog pamćenja, poput automatizacije i nesvjesnog upravljanja složenim pravilima, smatraju se temeljem jezičke kompetencije. S druge strane, autori koji ističu izranjajući karakter gramatičkih obrazaca naglašavaju da na deklarativnu i proceduralnu memoriju ne treba gledati kao na strogo odvojene i međusobno isključive sisteme, već kao na kontinuum (Bybee, 2010; Tomasello, 2003; Ullman, 2004).

Primovanje se odnosi na procese u kojima prethodni stimulus, odnosno kontekst, utiče na naknadnu obradu informacija obradu, bilo da je olakšava ili otežava (Bargh, 1997). Ovaj efekat može da se manifestuje na različitim nivoima, kao što je poboljšanje prepoznavanja vizuelnih oblika, povećanja vjerovatnoće da se određene riječi brže obrade, do toga da prethodni kontekst utiče na donošenje odluka (Neely, 1991).

U klasičnom uslovljavanju organizam uči da poveže dva podražaja, iako nije prisutna svjesna analiza tog odnosa, dok instrumentalno uslovljavanje uključuje učenje posljedica vlastitog ponašanja na temelju potkrepljenja i kazni.

Neasocijativno učenje uključuje promjene u ponašanju kao odgovor na ponovljenu stimulaciju, bez stvaranja asocijacija između više različitih podražaja. Habitucija je smanjenje odgovora na ponovljeni, bezopasni podražaj, dok je senzitivizacija pojačanje odgovora na ponovljeni podražaj, naročito ako je taj podražaj neugodan ili prijeteci.

Podjela na implicitno i eksplicitno znanje je veoma važna u kontekstu jezika, a ključna kada se radi o učenju stranog jezika, jer omogućava razumijevanje različitih kognitivnih procesa i strategija, koje učenici koriste prilikom usvajanja jezika (Tabela 4).

Tabela 4. Priroda proceduralnog i deklarativnog znanja u kontekstu učenja jezika (Ellis & Shintani, 2013, prema Smith & Conti, 2021)

Karakteristike	Implicitno (proceduralno) znanje	EksPLICITNO (deklarativno) znanje
Svijest	Učenik nije svjesno upoznat s lingvističkim pravilima, ali intuitivno zna šta zvuči ispravno.	Učenik je svjesno upoznat s pravilima i može ih objasniti.
Vrsta znanja	Proceduralno, tj. dostupno za automatsku obradu.	Deklarativno – činjenice o jeziku koje su dostupne samo kroz kontrolisanu obradu.
Sistematičnost	Varijabilno, ali sistematično.	Često nekonzistentno, budući da učenici mogu imati samo djelimično razumijevanje određenih jezičkih karakteristika.
Upotreba znanja stranog jezika	Vidljivo samo kada učenici koriste jezik za komunikaciju.	Koristi se za praćenje jezičke produkcije i kada učenicima nedostaje implicitno znanje.
Samoprovjera	Sastoji se od internalizovanih konstrukcija i procedura koje nije lako opisati.	Može se verbalizovati koristeći metajezicke sposobnosti (gramatičku terminologiju).
Mogućnost usvajanja	Mogu postojati starosna ograničenja u sposobnosti učenika da implicitno usvoje znanje, na primjer, gramatička pravila.	EksPLICITNO znanje je moguće usvajati u bilo kom životnom dobu.

Mentalni leksikon

U dijelu deklarativne memorije, koji se odnosi na naše znanje o svijetu, uskladišteni su pojmovi, bilo kao mentalne slike, apstraktne kategorije ili skup obilježja kojim osoba opisuje i razvrstava objekte, pojave i ideje iz okoline (Murphy, 2002). Svaki pojam je označen bar jednom riječju, čije značenje i upućuje na taj pojam. Taj odnos nije fiksiran, već je podložan promjenama kroz vrijeme i pod uticajem društvenih i kulturnih faktora (Geeraerts, 2010). Vitgenštajn ističe da se značenje riječi najbolje razumije kroz njenu upotrebu u jeziku, čime naglašava interaktivnu, promjenjivu vezu mentalne reprezentacije i onog što na tu reprezentaciju upućuje (Wittgenstein, 1953). Riječi, pored značenja, imaju i druge odlike, kao što su ortografske, fonološke, semantičke i morfološke karakteristike, zbog čega je opravdano postaviti pitanje gdje su i na koji način u kognitivnom sistemu reprezentovane mentalne predstave riječi sa svim svojim jezičkim i konceptualnim osobinama.

Prema prvom pristupu, predstava riječi, koju ćemo nazvati *logogen* (Morton, 1969, 1970), diskretna je memorijska jedinica, uskladištena u *mentalnom leksikonu*. Na mentalni leksikon se najčešće gleda kao na skladište leksičkih reprezentacija, hijerarhijski organizovanih u mreže jedinica različitog stepena granularnosti, uključujući foneme, slogove, *n-grame* (kombinacije dva ili više grafema) i riječi pri razumijevanju i produkciji jezika (Milin et al., 2017). Prilikom pobuđivanja logogena, dolazi do aktivacije i ostalih logogena, na osnovu grafemskih i fonoloških sličnosti, te asocijativno-semantičkih veza. Morton (1979) smatra da postoje dva

logogeni

centralizovani modeli

sistema logogena, jedan za auditivni, drugi za vizuelni modalitet. Ovaj pristup bi se, uslovno, mogao nazvati *centralizovanim*, jer polazi od ideje da svaka mentalna reprezentacija riječi ima svoje mjesto u mentalnom leksikonu.

distribuirani modeli

Distribuirani (konekcionistački) *modeli*, polaze od pretpostavke da mentalne reprezentacije riječi nisu diskretne memorijske jedinice, već se protežu kroz cijelu neuralnu mrežu. Veze između jedinica, koje čine mrežu, mogu biti pozitivno ili negativno ponderisane (mogu djelovati ekscitatorno ili inhibitatorno); mogu biti unaprijed definisane ili se do njih dolazi kroz veliki broj iteracija tokom procesa obuke neuralne mreže. Ovaj pristup od prethodnog se razlikuje po tome što su riječi distribuirane kroz mrežu povezanih jedinica bez centralizovanih zapisa; reprezentacije su fleksibilne i mogu se adaptirati kroz učenje i iskustvo; karakteriše ga paralelna obrada informacija, a ne obrada zasnovana na definisanim pravilima.

modeli zasnovani na upotrebi

Postoje i pristupi koji nude alternativne perspektive, koje naglašavaju dinamiku, integraciju i distribuciju leksičkih informacija u kognitivnom sistemu. Ovi pristupi, iako redefinišu strukturu i funkciju mentalnog leksikona, ne osporavaju nužno njegovo postojanje. Jedan od savremenih lingvističkih pravaca koji je u značajnoj mjeri uticao na razumijevanje načina na koji se jezičko znanje stiče, skladišti i koristi jeste pristup *zasnovan na upotrebi*. Prema ovom pristupu jezička znanja nisu strukturisana kao apstraktna pravila odvojena od konkretne upotrebe jezika, već su direktno utemeljena na frekvenciji i kontekstu jezičkih iskustava (Bybee, 2010; Tomasello, 2003). Drugim riječima, riječi, izrazi i gramatičke strukture ne skladište se u umu kao izolovane jedinice, već kao obrasci koji se formiraju, jačaju i organizuju tokom upotrebe. Ovaj pristup pretpostavlja da svi jezički nivoi, leksički, morfološki, sintaksički i semantički čine kontinuum, a ne strogo razgraničene kategorije (Bybee, 2010). Jezički obrasci su po prirodi *emergentni*, što znači da ne postoje unaprijed određena pravila ili strukture koje se internalizuju nezavisno od upotrebe, već da se obrasci razvijaju iz konkretnih instanci jezičke produkcije i obrade. Na primjer, često korištene konstrukcije, poput kolokacije *zauzeti stav* postaju automatski dostupne, jer se učvršćuju kroz učestalu upotrebu u jeziku. Ovakav način organizacije jezičkog znanja implicira da razlika između semantike i sintakse nije kvalitativna, već kvantitativna, odnosno, bazirana na učestalosti, predvidljivosti i generalizabilnosti upotrebe (Bybee, 2006; Goldberg, 2006).

U tom smislu, mentalni leksikon se može posmatrati kao sastavni dio šireg kognitivnog sistema, koji obuhvata potencijale za izvođenje i svjesnih i nesvjesnih leksičkih aktivnosti (Jarema & Libben, 2007). Ova definicija ukazuje na nekoliko važnih aspekata (Lalović, 2012):

leksikon = jezička
aktivnost

- elementi u mentalnom leksikonu međusobno su povezani,
- mentalni leksikon nije pasivni sistem u kojem su samo pohranjene riječi, već se sastoji od aktivnosti koje omogućavaju jezičko funkcionisanje,
- mentalni leksikon nije domen fiksiranih svojstava, niti statičan skup informacija, već dinamičan skup procesa koji omogućavaju prepoznavanje, produkciju i upotrebu riječi u jeziku,
- jezičke aktivnosti mogu biti svjesne, namjerno izvedene, ili nesvjesne, izvedene automatski.

Dvojezičnost i mentalni leksikon

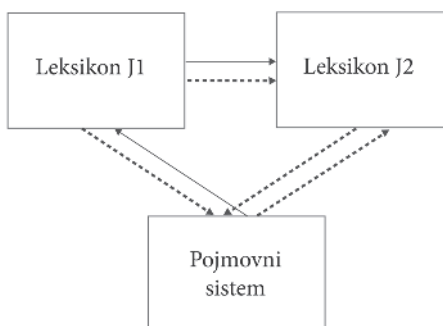
Jedno od ključnih pitanja, kada je riječ o reprezentaciji jezičkog znanja, jeste pitanje o načinu na koje je to znanje pohranjeno i organizovano u našem kognitivnom sistemu u slučaju dvojezičnih (bilingvalnih) govornika. Dva su važna aspekta tog problema (Filipović Đurđević, 2022):

- da li postoji jedinstven mentalni leksikon, ili dva odvojena leksikona za riječi iz dva jezika,
- da li se leksičke forme iz dva jezika mapiraju na jedno, zajedničko značenje ili se, uprkos podudaranju, u nekoj mjeri razlikuju značenja na koje riječi upućuju?

Revidirani hijerarhijski model predstavlja jedan od najuticajnijih teorijskih okvira u istraživanju dvojezičnosti (Slika 10; Kroll & Sholl, 1992; Kroll & Stewart, 1994). Ovaj model polazi od pretpostavke da dvojezične osobe obično raspolažu bogatijim leksikom u maternjem jeziku, te da između forme riječi u maternjem jeziku i njihovog značenja postoji snažna veza. Riječi drugog jezika u početku se povezuju sa svojim ekvivalentima u maternjem jeziku, dok je veza s pojmovnim sistemom slabija. Kako raste fluentnost u drugom jeziku, ove veze s pojmovnim sistemom mogu postati snažnije i direktnije. Među nedostacima

revidirani
hijerarhijski model

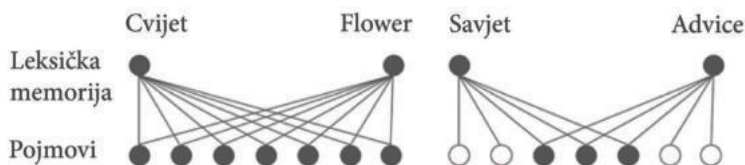
modela izdvaja se pretpostavka o odvojenim leksikonima, iako novija istraživanja sugerišu dijeljene resursa, te ideja da drugi jezik može postati autonomna jezička jedinica, dok empirijski nalazi ukazuju na međuzavisnost jezika, čak i kod visoko fluent-nih govornika (Filipović Đurđević, 2022).



Slika 10. Revidirani hijerarhijski model

model distribuiranih
odlika

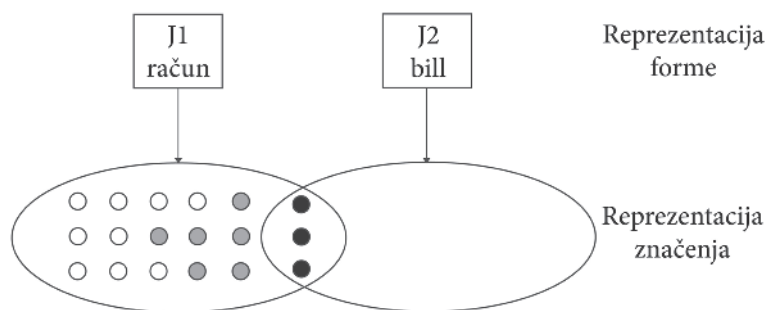
Rana istraživanja dvojezičnosti pokazala su da efekti u obradi jezika zavise od tipa riječi, pri čemu se konkretne riječi brže prevode i imaju bogatija asocijativna polja u poređenju s apstraktnim (de Groot, 1992; van Hell & de Groot, 1998). Ovi nalazi sugerisali su da ideja o zajedničkom pojmovnom sistemu za oba jezika može biti previše pojednostavljena, što je dovelo do razvoja *modela distribuiranih odlika* (Slika 11). On pretpostavlja da su značenja riječi predstavljena kao skupovi semantičkih odlika, odnosno čvorova unutar pojmovnog sistema. Model objašnjava djelimično preklapanje značenja između jezika, jer riječi često dijele samo dio svojih semantičkih odlika u različitim jezicima (Altarriba, 2003). Iako model uspješno objašnjava razlike u značenju i brzinu prevodenja, ograničen je time što je prvobitno razvijen samo u domenu konkretnih riječi i ne precizira jasno pojam *semantičke odlike* (Filipović Đurđević, 2022).



Slika 11. Model distribuiranih odlika (preuzeto i prilagođeno iz de Groot, 1992)

Semantička odstupanja između jezika često proizlaze iz *višeznačnosti riječi*, kada riječ iz jednog jezika i njen prevod u drugom jeziku dijele samo dio značenja. Ovakva djelimična semantička preklapanja motivisala su razvoj *modela višestrukog značenja* (Slika 12; Finkbeiner et al., 2004), koji se temelji na modelu distribuiranih odlika. U ovom modelu značenja višeznačne riječi predstavljena su kao skupovi semantičkih odlika, pri čemu su zajedničke odlike prikazane kroz zajedničke semantičke čvorove na pojmovnom nivou. Svaka riječ ima i jezički specifične odlike. Lakše prevođenje se očekuje kada je udio zajedničkih odlika veći, a taj se odnos može mijenjati s porastom fluentnosti. Model je uspješno predvidio brojne empirijske nalaze (Wang & Forster, 2010), ali mu se prigovara što, poput drugih sličnih modela, ostaje na deskriptivnom nivou i ne omogućava kvantitativne predikcije putem simulacija (Filipović Đurđević, 2022).

model višestrukog
značenja



Slika 12. Model višestrukog značenja (preuzeto i prilagođeno iz Finkbeiner et al., 2004)

TEORIJE UČENJA

Ovo poglavlje pruža sveobuhvatan pregled različitih psiholoških pristupa učenju, počevši od bihejviorističkog i kognitivističkog, preko socio-kognitivnog, do konstruktivističkog. U njemu se objašnjava kako se učenje definiše, na koji način se razlikuje od sazrijevanja, koje su njegove osnovne karakteristike i kako različite teorije tumače mehanizme usvajanja znanja, vještina i ponašanja. Poseban fokus stavljen je na implikacije tih teorija u obrazovnom kontekstu, uključujući ulogu nastavnika, načine prezentovanja gradiva, izbor nastavnih metoda i oblikovanje okruženja koje podržava učenje.

Po završetku izučavanja ovog poglavlja, studenti će moći da:

- razumiju šta je učenje i kako se razlikuje od sazrijevanja,
- prepoznaju osnovne odlike bihejviorističkih, kognitivističkih, socio-kognitivnih i konstruktivističkih teorija učenja,
- znaju kako različiti pristupi definišu ulogu učenika, nastavnika i obrazovnog konteksta,
- povežu teorijske postavke s konkretnim metodama učenja i podučavanja,
- budu sposobni da primijene teorijska saznanja u planiranju i analiziranju nastavnog procesa.

Određenje i teorijski pristupi učenju

Učenje se najčešće poistovjećuje sa zapamćivanjem školskog gradiva ili usvajanjem vještina poput pisanja. Ipak, ono obuhvata znatno širi spektar psiholoških procesa. Ključno je za lični razvoj, jer omogućava pojedincima da razviju kognitivne sposobnosti, kritičko mišljenje i kreativnost, te ostvare svoje potencijale. Učenje omogućava uspješnu adaptaciju na promjene u okolini i efikasno rješavanje problema, što je od posebne važnosti u savremenom svijetu, obilježenom brzim i često nepredvidivim promjenama. Ova sposobnost predstavlja ključnu komponentu uspjeha u ličnom i profesionalnom životu. Učenjem se prenosi kultura, vrijednosti i znanja s generacije na generaciju; ono oblikuje naš identitet i ponašanje. Kontinuirano učenje doprinosi psihološkom blagostanju i mentalnom zdravlju (Siegler, 2007), dok inovacije, koje proizlaze iz procesa učenja, imaju značajan uticaj na ekonomiju, zdravlje, tehnologiju i druge ključne sektore društva.

Postoje različiti načini određenja pojma učenje. Može se reći da je učenje relativno trajna promjena u ponašanju ili kognitivnim procesima, koja nastaje kao posljedica iskustva (Ormrod, 2020). Ovako definisano učenje naglašava nekoliko ključnih komponenti, koje su važne za njegovo razumijevanje (Gagné, 1985):

- promjene koje nastaju učenjem nisu privremene, već imaju dugotrajniji uticaj na ponašanje i kognitivne sposobnosti,

- učenje se manifestuje kroz promjene u ponašanju, znanju ili stavovima, koje ne moraju nužno da se ispolje,
- promjene su rezultat prethodnih iskustava, koja mogu biti *formalna* (obrazovanje), ili *neformalna* (svakodnevne interakcije i učenje praktičnih vještina), i predstavljaju adaptaciju na nove situacije.
- učenje može biti svjesno i namjerno, kao što je usvajanje gradiva u školi, ili nesvjesno i nenamjerno, kao što je formiranje navika kroz ponavljanje.

učenje vs. sazrijevanje

Iskustvo nije važno samo za učenje, već i za *sazrijevanje* (Milin, 2007). Sazrijevanje se odnosi na prirodni proces fizičkih, mentalnih i emocionalnih promjena koje se dešavaju kako osoba stari. Neke od odlika sazrijevanja (maturacije), koje ga razlikuju u odnosu na učenje, su:

- vođeno je genetskim faktorima i fiziološkim promjenama u tijelu,
- mnoge faze sazrijevanja su slične kod većine ljudi i prate određeni hronološki redoslijed,
- može se nastaviti čak i u odsustvu specifičnih iskustava ili učenja,
- uključuje rast, razvoj nervnog sistema i hormonske promjene koje utiču na ponašanje i kognitivne sposobnosti,
- nije lako promjenljivo pod uticajem spoljnih faktora.

Ponekad nije lako razdvojiti efekte učenja od posljedica sazrijevanja. Na primjer, djeca u ranom uzrastu počinju spontano da usvajaju gramatičke strukture i proširuju vokabular na materijem jeziku, čak i bez formalne nastave. Teško je sa sigurnošću reći da li se to dešava kao rezultat učenja kroz izlaganje jeziku, ili kao posljedica sazrijevanja bioloških i kognitivnih mehanizama koji omogućavaju razvoj jezika u određenom razvojnom periodu. Slično se može primijetiti i kod učenja drugog jezika u predškolskom uzrastu, kada djeca brzo usvajaju izgovor i osnovne strukture, što može biti posljedica intenzivne izloženosti, ali i biološke spremnosti mozga za jezičku obradu u tom periodu razvoja.

teorijski pristupi
učenju

Psihološke teorije o učenju pružaju različite perspektive o tome kako se proces učenja odvija, naglašavajući različite aspekte i mehanizme. One se razlikuju u zavisnosti od toga na šta stavljaju fokus, kakva je uloga učenika i nastavnika, kakvi se materijali i sadržaji koriste, koji se kognitivni mehanizmi aktiviraju prilikom

obrade informacija, internalizacije i primjene znanja, kao i koje se specifične vještine i kompetencije razvijaju tokom procesa učenja.

Uobičajeno se navodi četiri grupe teorijskih pristupa učenju:

- bihevioristički pristupi,
- kognitivistički pristupi,
- socio-kognitivni pristupi,
- konstruktivistički pristupi.

Ključne razlike između ovih pristupa prikazane su u Tabeli 5. U praksi se oni često kombinuju kako bi se odgovorilo na različite obrazovne ciljeve i potrebe učenika. S obzirom na složenost same problematike, određene teorije učenja sadrže karakteristike koje ih svrstavaju u više od jednog teorijskog okvira.

Tabela 5. Uporedni prikaz teorijskih pristupa učenju

Pristupi	Fokus	Uloga učenika	Uloga nastavnika
Bihevioristički	Ponašanje, nagrade i kazne	Pasivan primalac	Kontroliše podražaje
Kognitivistički	Obrada informacija i kognitivni procesi	Aktivni obrađivač	Organizuje i stimuliše
Socijalni kognitivni	Učenje posmatranjem i samoregulacija	Aktivni posmatrač	Model i podrška
Konstruktivistički	Aktivna konstrukcija znanja	Konstruktor znanja	Vodič i saradnik
Pristupi	Materijali i sadržaji	Procesi	Vještine
Bihevioristički	Sadržaji za pamćenje, jednostavni zadaci, pravila, osnovne vještine	Ponavljanje, vježbanje, automatsko reagovanje	Mehaničko učenje, precizne i rutinske vještine
Kognitivistički	Koncepti, apstraktne ideje, složeni problemi	Razumijevanje, analiza, organizacija informacija	Kritičko mišljenje, rješavanje problema, metakognitivne vještine
Socijalni - kognitivni	Socijalne vještine, obrasci ponašanja, moralni i etički koncepti	Posmatranje, modelovanje, diskusija, refleksija, internalizacija	Empatija, timski rad, saradnja, moralno rasuđivanje, samoregulacija
Konstruktivistički	Složeni, interdisciplinarni sadržaji, realni problemi iz prakse	Istraživanje, eksperimentisanje zajednička izgradnja znanja.	Kreativno razmišljanje, saradnja, samostalno učenje

Bihejvioristički pristupi učenju

Bhejvioristički pristupi učenju fokusiraju se na posmatranje i mjerenje spolja vidljivog ponašanja, pri čemu su vanjski događaji glavni uzrok tog ponašanja. Promjene u okruženju mogu dovesti do promjena u ponašanju učenika kroz proces uslovljavanja (Watson, 1913). Učenje se posmatra kao postepeni proces koji se dešava kroz ponavljanje i vježbanje, a kontinuirano ponavljanje vodi ka automatizaciji i stabilnosti ponašanja (Pavlov, 1927). Dva osnovna bihejvioristička oblika učenja su *klasično* i *instrumentalno* (operantno) *uslovljavanje*.

Klasično uslovljavanje

Klasično uslovljavanje je oblik učenja u kojem jedna draž postaje prediktor ili najava za drugu draž i počinje da izaziva reakciju koja je slična ili povezana s reakcijom koju izaziva ta druga draž (Wood & Wood, 1999). Organizmi mogu naučiti nove reakcije putem asocijacija između različitih stimulusa i odgovora, bez potrebe za učenjem putem nagrade ili kazne (Watson, 1913). Ovaj oblik učenja, pored toga što predstavlja učenje novih reakcija, može se opisati i kao sticanje znanja o odnosu među dražima (Milin, 2007).

Proces klasičnog uslovljavanja obuhvata nekoliko faza. Uzimimo, za primjer, klasično uslovljavanja kod pasa, na kojima je

draži i reakcija

ovaj metod prvi put i detaljno proučen (Pavlov, 1927). Neka *neutralna draž*, koja ne izaziva nikakav specifičan odgovor organizma, kao što je zvuk zvona, izlaže se zajedno više puta s *bezuslovnom draži*, koja ima određenu važnost za organizam, na primjer, hranom koja prirodno i automatski izaziva *bezuslovni odgovor*, odnosno reakciju, u ovom slučaju salivaciju (lučenje pljuvačke). Nakon što dođe do uslovljavanja, neutralna draž postaje *uslovna draž*, jer sama, bez bezuslovne draži, izaziva *uslovnu reakciju*, koja je veoma slična bezuslovnoj (u eksperimentima sa psima došlo je do lučenja pljuvačke, ali je intenzitet lučenja i količina pljuvačke bila manja, nego kad se izlaže bezuslovna draž). Nakon što se uslovni refleks uspostavi, izlaganje samo uslovne draži, bez povremenog izlaganja i bezuslovne draži, dovešće do slabljenja i *gašenja* tog refleksa. Gašenje uslovnog odgovora zavisi od okruženja, a ponekad i najmanja promjena u kontekstu može dovesti do toga da se ranije izgašena reakcija ponovo pojavi (Milin, 2007). Recimo da je dijete naučilo da osjeća strah (uslovna reakcija) svaki put kada mu nastavnik postavi pitanje pred odjeljenjem (uslovna draž), jer je ranije bilo ismijano (bezuslovna draž). Ako nastavnik u sigurnoj i podržavajućoj atmosferi često postavlja pitanja bez negativnih posljedica, strah će s vremenom nestati, odnosno doći će do gašenja. Ako se dijete premjesti u drugi razred ili dođe novi nastavnik, taj strah se može ponovo javiti, jer se kontekst promijenio.

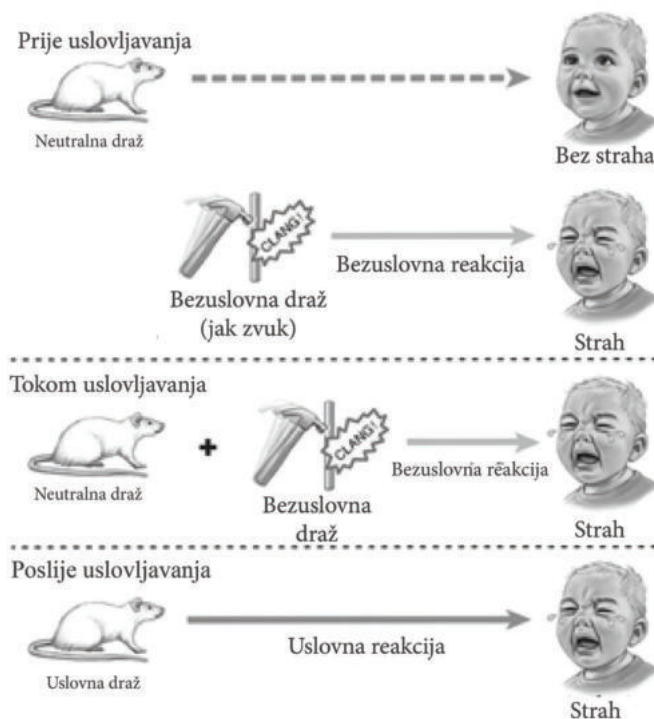
emocionalno
uslovljavanje

generalizacija

Poseban oblik klasičnog uslovljavanja je *emocionalno uslovljavanje*, u kojem se emocionalne reakcije povezuju sa specifičnim podražajima kroz proces asocijacije. Najpoznatiji primjer klasičnog emocionalnog uslovljavanja slučaj je Malog Alberta (Watson & Rayner, 1920). U eksperimentu, jedanaestomjesečna beba Albert je prvo izložena neutralnom stimulusu, bijelom mišu, koji nije izazivao nikakvu emocionalnu reakciju. Kroz mali broj ponovljenih izlaganja bijelog miša s glasnim zvukom, što predstavlja bezuslovnu draž koja izaziva strah, Albert je razvio strah od bijelih miševa (Slika 13), koji se potom *generalizovao* i na slične podražaje poput bijele kape, sijede kose i brade Djeda Mraza. (Watson & Rayner, 1920). Emocionalno uslovljavanja, pored toga što se lako generalizuje, brzo se stiče, kroz svega nekoliko zajedničkih izlaganja bezuslovne i neuralne draži, i teško gasi. Ovaj oblik uslovljavanja predstavlja mehanizam nastanka fobija, a igra veoma važnu ulogu i u školskom okruženju. Zahvaljujući njemu, učenici mogu školu povezati s prijatnim emocijama i doživljavati je kao ugodno i sigurno mjesto, ali i razviti anksioznost, praćenu fiziološkim reakcijama, te odbojnost prema školi (Vizek Vidović et al.,

2003). Moguće je da učenik pokazuje strah samo na jednom predmetu, na kojem je, na primjer, bio ismijan. U tom slučaju govorimo o *diskriminaciji* draži, što znači da učenik prepoznaje razlike između situacija i reaguje drugačije na slične, ali ne identične podražaje. Može doći i do generalizacije, pa će učenik osjećati anksioznost i na nekim drugim predmetima. Nelagodu i anksioznost može povezati i s prostorom, poput učionice ili same škole, kao i sa specifičnim zvucima i okidačima, poput zvona za početak časa ili koraka u školskom hodniku. Ključnu ulogu u tome šta će se desiti i kakve će reakcije učenici razviti ima nastavno osoblje i njihov odnos prema učenicima. Nastavnici treba da povežu pozitivne i prijatne doživljaje sa zadacima za učenje, da podrže učenike u tome da se dobrovoljno i uspješno suoče s rizicima u potencijalno stresnim situacijama, te da im pomognu da prepoznaju razlike i sličnosti među situacijama, kako bi razvili sposobnost precizne diskriminacije i funkcionalne generalizacije iskustava (Woolfolk, 2010).

diskriminacija



Slika 13. Klasično emocionalno uslovljavanje: eksperiment s Malim Albertom
(Preuzeto sa <https://shorturl.at/KeXNA>)

Instrumentalno učenje

zakon efekta Učenje putem pokušaja i pogrešaka, instrumentalno učenje, instrumentalno uslovljavanje i operantno uslovljavanje često se koriste kao sinonimi, iako među njima postoje određene razlike (Milin, 2007). Učenje metodom pokušaja i pogrešaka definiše se kao oblik učenja u kojem se, nakon niza neuspješnih reakcija, uspješna reakcija dovodi u vezu s rješanjem određenog problema. Ovaj oblik učenja eksperimentalno je prvi istraživao Torndajk u eksperimentima s mačkama zatvorenim u kavez. Mačke su, pokušavajući da izađu iz kaveza, isprobavale različita ponašanja, sve dok slučajno ne bi povukle polugu koja otvara vrata, nakon čega bi došle do hrane. Nakon više ponavljanja, vrijeme potrebno za bijeg iz kaveza je bilo kraće; ponašanje koje je vodilo ka rješenju postajalo je učestalije, dok su se neefikasne reakcije postepeno gasile. Torndajk je ovo nazvao *zakon efekta*, prema kojem se ponašanja koja dovode do zadovoljavajućeg ishoda (u ovom slučaju hrane) učvršćuju, dok ona koja ne dovode do pozitivnog ishoda slabe (Thorndike, 1911).

operantno uslovljavanje S druge strane, operantno uslovljavanje, označava oblik učenja kod kog se posljedice ponašanja sistematski mijenjaju s ciljem povećanja ili smanjenja vjerovatnoće njegovog ponavljanja (Wood & Wood, 1999). Ovaj oblik učenja eksperimentalno je proučavao Skinner koristeći kutiju, u kojoj je laboratorijski pacov mogao da dobije hranu, ako pritisne određenu polugu. Na početku, pritiskanje poluge je bilo nasumično, ali kako je pacov shvatao da ta radnja vodi do pozitivne posljedice (hrane), počeo je češće da je izvodi. Tako je pokazano da se ponašanje koje je potkrepljeno (nagrađeno) učvršćuje i češće se ponavlja, dok se ponašanja koja nemaju posljedice ili su kažnjena postepeno gase (Skinner, 1953). Dok je u eksperimentu s mačkama ponašanje bilo rezultat spontanog istraživanja i oblikovano kroz ponavljanje i greške, u eksperimentu s pacovima ponašanje je bilo sistematski potkrepljivano u kontrolisanim uslovima. Ono što je zajedničko u oba slučaja jeste postojanje određene stimulus-situacije, u kojoj različite reakcije dovode do različitih ishoda, a ponašanje koje slijedi potkrepljenje ili kazna se usvaja ili izbjegava, što dovodi do učenja (Anderson, 2000).

potkrepljenje Potkrepljenje je posljedica koja povećava vjerovatnoću pojavljivanja određenog ponašanja, a može biti, *primarno* i *sekundarno*, odnosno *pozitivno* ili *negativno* (Skinner, 1953). Primarno potkrepljenje zadovoljava naše osnovne potrebe, kao što je glad,

žed, san, dok sekundarno potkrepljenja učimo uparivanjem s primarnim ili nekim drugim sekundarnim potkrepljivačima (Vizek Vidović et al., 2003).

Pozitivna potkrepljenja povećavaju vjerovatnoću ponašanja, jer dovode do željenih i ugodnih posljedica. U obrazovnom procesu pozitivni potkrepljivači mogu biti ocjene, osmijeh, pohvala, pažnja od strane nastavnika, ohrabrujući komentari, specifične povratne informacije, naljepnice, diplome, značke, pristup omiljenim igračkama, vremenu za zabavu i igru, kao i mogućnost da učenici sami biraju zadatke u skladu sa svojim interesovanjima. Pozitivna potkrepljenja igraju ključnu ulogu u motivisanju učenika, podsticanju željenog ponašanja i razvijanju pozitivnog stava prema učenju. Ključ uspjeha je prilagoditi potkrepljenja potrebama i interesovanjima učenika, osiguravajući da budu relevantna, pravovremena i zaslužena (Skinner, 1953). Na taj način, nastavnik ne samo da podstiče uspjeh, već i gradi podržavajuće i motivišuće okruženje u učionici. Ako se pohvala koristi kao pozitivno potkrepljenje, potrebno je da to bude jasno i sistematično; da pohvala izražava priznanje, a ne evaluaciju; da postoje mjerila za pohvaljivanje na temelju sposobnosti i ograničenja učenika; da se uspjeh pripisuje naporu i sposobnostima učenika, kako bi stekao samopouzdanje da će moći ponoviti sličan rezultat; da pohvale budu zaista podsticajne i da se priznanje odaje postignućima, a ne samo učešću (Woolfolk, 2010).

pozitivno
potkrepljenje

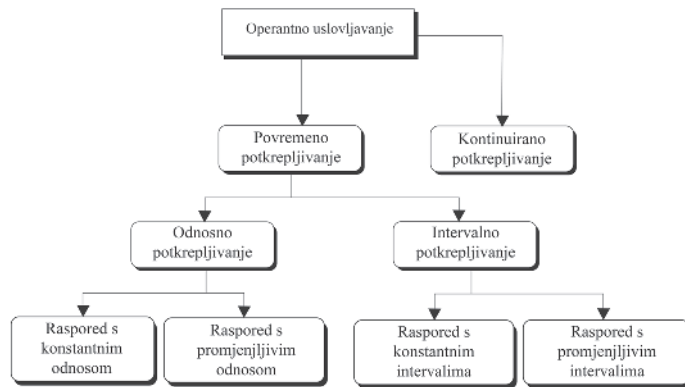
Negativno potkrepljenje povećava učestalost nekog ponašanja, zbog uklanjanja ili smanjenja nekog neugodnog podražaja. Na primjer, učenicima se pruži mogućnost da budu oslobođeni pisanja završnog kontrolnog rada ili domaćeg zadatka za vikend (izbjegnu neprijatnu situaciju), ako uspješno riješe više manjih testova tokom polugodišta, odnosno budu vrijedni u toku sedmice (Vizek Vidović et al., 2003).

negativno
potkrepljenje

Potkrepljenje u instrumentalnom učenju može se sprovesti prema različitim rasporedima koji utiču na učestalost i stabilnost ponašanja. Skinner (1953) je razvio četiri osnovna tipa rasporeda (režima) potkrepljenja: potkrepljenje s *konstantnim odnosom*, *promjenljivim odnosom*, *konstantnim intervalom* i *promjenljivim intervalom* (Slika 14). Kada se radi o rasporedu s konstantnim odnosom, potkrepljenje se pruža nakon određenog, fiksnog broja željenih ponašanja, dok kod rasporeda s konstantnim intervalom, potkrepljenje se pruža nakon fiksnog vremenskog intervala, pod uslovom da se željeno ponašanje desilo. U rasporedu s promjenljivim odnosom, potkrepljenje se pruža nakon promjenljivog

režimi
potkrepljenja

broja željenih ponašanja, pri čemu učenik ne zna kada će dobiti nagradu. S druge strane, u rasporedu s promjenljivim intervalom, potkrepljenje se daje nakon različitih vremenskih perioda, što znači da učenici ne znaju kada će nagrada uslijediti. Režim s fiksnim potkrepljenjem je efikasan za brzo uspostavljanje novog ponašanja, ali ga je teško održavati na duži rok, jer kada potkrepljenje izostane u očekivanom trenutku, ponašanje se brzo gasi. Nasuprot tome, režim s promjenljivim potkrepljenjem je otporniji na gašenje i često je praćen stabilnijim i dugotrajnijim ponašanjem (Skinner, 1953). To se dešava zato što osoba ne može tačno predvidjeti kada će doći nagrada, pa se ponašanje duže održava čak i kada potkrepljenje izostaje. Ovakav režim stvara oblik *psihološke neizvjesnosti* koji pojačava angažman i upornost, zbog čega se ovaj oblik potkrepljenja može iskoristiti u obrazovanju, na primjer, kroz povremene pohvale ili nenajavljene nagrade. Pored ova četiri režima potkrepljenja, postoji i *kontinuirano potkrepljenje*, koje slijedi svaki put kada učenik uradi nešto što od njega očekujemo, a njegova primjena se preporučuje u onim situacijama kada učenik usvaja neko potpuno novo ponašanje, znanje ili vještinu, koji od njega zahtijevaju napor.



Slika 14. Režimi potkrepljenja

Kazne, za razliku od potkrepljenja, smanjuju vjerovatnoću pojavljivanja određenog, neželjenog ponašanja, ali ne dovode do usvajanja novih, poželjnih oblika ponašanja. Postoje kazne koje se primjenjuju *zadavanjem neugodnih podražaja* nakon ponašanja koje želimo eliminisati, poput opomena, ukora ili pozivanja roditelja. Postoje i kazne koje podrazumijevaju *uskraćivanje ugodnih posljedica*, kao što je uskraćivanje pažnje, ignorisanjem učeni-

kazna

ka koji govori bez prethodnog javljanja za riječ ili isključivanjem iz aktivnosti koje inače smatra prijatnim. Kazne ne smiju obuhvatati bilo kakve oblike nasilja, kao što su fizičko kažnjavanje, ponižavanje i verbalno zlostavljanje, javno posramljivanje, ali ni postupke kao što su zadržavanje bez jasnog obrazloženja, uskraćivanje školskog odmora, zadavanje domaće zadaće i slično. Da bi kazna bila efikasna treba da neposredno slijedi nakon nepoželjnog ponašanja, da bude srazmjerna prekršaju, da ima dovoljan intenzitet da zaustavi neželjeno ponašanje, da se primjenjuje dosljedno, da se jasno odnosi na konkretno ponašanje, a ne na ličnost učenika, te da se sprovodi diskretno i u skladu s pedagoškim principima.

Kazne se sve više zamjenjuju postupcima koji se označavaju pojmom *logičke posljedice*, jer se smatra da kazne mogu imati negativne efekte na emocionalni razvoj učenika, dok logičke posljedice pomažu u razvoju odgovornosti i samodiscipline (Kohn, 2006). Logičke posljedice su prirodni i predvidivi ishodi ponašanja koji su jasno povezani s postupcima učenika i omogućavaju mu da razumije uzročno-posljedične veze u svom ponašanju (Dreikurs & Grey, 1998). Na primjer, ako učenik kasni na čas, kazna bi mogla biti opomena pred razredom. Suprotno, logička posljedica bila bi da učenik mora samostalno nadoknaditi propušteno gradivo. Na taj način, posljedica ima edukativni karakter i usmjerena je na rješenje, a ne na kažnjavanje. Za razliku od kazne, koja često izaziva kratkoročno pokoravanje i može dovesti do otpora ili osjećaja srama, logičke posljedice podstiču učenike da prepoznaju vezu između ponašanja i posljedica, razvijajući time unutrašnju motivaciju i osjećaj lične odgovornosti (Baumrind, 1996). Uvođenjem logičkih posljedica umjesto kazni u proces oblikovanja ponašanja uključuje se i kognitivna komponenta, što implicira da učenik aktivno razmišlja o svom postupku, sagledava njegove posljedice i donosi zaključke o budućem ponašanju.

logičke posljedice

Kognitivistički pristupi učenju

Za razliku od biheviorističkih pristupa učenju, koji u središtu zanimanja imaju ponašanje, u kognitivističkim pristupima to je svijest i kognicija. Postoje različiti kognitivistički pristupi učenju, kao što je *Pijažeova teorija razvoja* (Piaget, 1952), *geštalt teorija učenja* (Wertheimer, 1944), *teorija kognitivne obrade informacija* (Atkinson & Shiffrin, 1968), koja je, ujedno, ključni pristup u kognitivnoj psihologiji koji objašnjava kako ljudi primaju, selektuju, obrađuju, skladište i koriste informacije, kao i kontrolne procese koji nadziru cjelokupan protok informacija kroz sistem (Vizek Vidović et al., 2003).

Ključnu ulogu u odabiru informacija koje dobijamo s naših čula i prosljeđivanje u dalju obradu igra *pažnja*. Pažnja je kognitivni proces selektivnog fokusiranja na određene informacije iz okruženja, dok se istovremeno ignorišu druge, manje relevantne informacije (Posner & Petersen, 1990). Postoji nekoliko tipova pažnje, u zavisnosti od trajanja i intenziteta usmjerene aktivnosti koja se zahtijeva (Stiene; n.d):

pažnja

- *orijentaciona pažnja*, koja predstavlja sposobnost da se reaguje isključivo na određeni vizuelni, auditivni ili taktilni stimulus, što je ujedno i najniži nivo pažnje,
- *održana pažnja*, koja predstavlja sposobnost dugotrajnog fokusiranja na zadatak i koja ne zahtijeva nužno

visok nivo mentalnog napora, ali podrazumijeva otpornost na distraktore,

- *selektivna pažnja*, koja se odnosi na sposobnost održavanja pažnje uprkos prisustvu ometajućih ili konkurentnih stimulusa,
- *naizmjenična pažnja*, koja predstavlja mentalnu fleksibilnost prebacivanja fokusa između različitih zadataka,
- *podijeljena pažnja*, koja se ogleda u sposobnosti istovremenog odgovaranja na više zadataka ili obavljanja više aktivnosti odjednom,
- *koncentracija*, koja predstavlja intenzivni oblik pažnje, gdje osoba usmjerava sve mentalne resurse na jedan zadatak duži vremenski period uz duboku obradu informacija.

Postoje različite strategije za privlačenje pažnje, kako bi se učenici fokusirali na nastavni sadržaj, kao i strategije za zadržavanje pažnje, s ciljem da se obezbijedi dugotrajan fokus i angažovanost tokom cijelog časa. Pažnju učenika moguće je privući iznenađujućim ili intrigantnim uvodom, zapovjednim tonom, varijacijama u visini i jačini glasa, upotrebom vizuelnih stimulusa, fizičkim pokretima, kao i postavljanjem izazovnih i misaono stimulativnih pitanja. Zadržavanje pažnje može se podstaći jasnim objašnjenjem svrhe učenja i koristi koju učenici mogu imati, povezivanjem sadržaja s primjerima iz svakodnevnog života, redovnom promjenom aktivnosti (svakih 15 do 20 minuta, a kod mlađih učenika i češće), variranjem nastavnih metoda, primjenom *Pomodoro tehnike* (pauza nakon svakih 25 minuta intenzivnog rada), uvođenjem kratkih refleksivnih pauza za razmišljanje o naučenom, te kontinuiranim pružanjem pozitivnog ohrabrenja i kvalitetne povratne informacije (Roediger & Butler, 2011; Vizek Vidović et al., 2003; Sweller, 1988).

Radna memorija je ključna za obradu informacija pri učenju, ali ima ograničen kapacitet diskriminacije informacija u jedinici vremena, te vremensko ograničenje zadržavanja informacija, zbog čega može biti lako preopterećena prevelikom količinom informacija ili složenim zadacima (Sweller, 1988). Stoga je neophodno primijeniti strategije prilikom izlaganja gradiva i učenja, uzimajući u obzir ova ograničenja. Ove strategije će, ujedno, doprinijeti boljem usvajanju i pamćenju novih informacija.

ograničenost
kognitivnog
sistema

- Informacije, kao i zadatke, potrebno je podijeliti na manje cjeline, kako bi se smanjilo kognitivno opterećenje

i omogućilo učenicima da efikasnije obrade i zapamte sadržaj, te da ne budu preopterećeni cjelokupnim zadatkom odjednom.

- Potrebno je izbjegavati redundantne informacije, suvišan tekst na prezentacijama i nebitne detalje u objašnjenjima, kako bi učenici mogli da se fokusiraju na ključne koncepte i sažetu suštinu sadržaja.
- Raspoređivanjem učenja kroz duži vremenski period, umjesto intenzivnog učenja u kratkom roku, omogućava se bolja konsolidacija memorijskih tragova i smanjuju efekti interferencije, odnosno međusobnog uticaja jednog gradiva na drugo.
- Kombinovanjem verbalnih i vizuelnih informacija, kao što su fotografije, dijagrami i kratki video materijali, poboljšava se proces obrade i omogućava učenicima da koriste više kognitivnih resursa za razumijevanje gradiva (Paivio, 1991).
- Kada se novi pojmovi nadovezuju na ranije naučeno gradivo, učenici lakše razumiju i pamte nove informacije. Ovo se može učiniti tako što se pobude postojeće kognitivne šeme, koje se odnose na te pojmove. Na ovaj način se, ujedno, nove informacije povezuju s već postojećim znanjem.

Jednom zapamćene informacije ne ostaju nužno nepromijenjene ili trajno zadržane u našoj memoriji. Tokom vremena dolazi do zaboravljanja, što je složen proces koji zavisi od više faktora. Na njega utiču vrsta sadržaja i način njegovog kodiranja, pa se proces zaboravljanja razlikuje u zavisnosti od toga da li se radi o verbalnom ili vizuelnom materijalu, autobiografskim sjećanjima, pojmovnom znanju, kao i od toga da li su u pitanju kontinuirane ili diskretne motoričke vještine. Postojeća objašnjenja zaboravljanja obuhvataju teorije *interferencije*, *neuspjeha u prisjećanju*, *propadanja tragova* i *motivisanog zaboravljanja*.

zaboravljanje

- Najvažniji, ali ne i jedini faktor zaboravljanje je *interferencija*. Postoje dvije vrste interferencije: *proaktivna interferencija*, kada prethodno zapamćena informacija ometa učenje i prisjećanje nove informacije (Underwood, 1957) i *retroaktivna interferencija*, kada nova informacija otežava prisjećanje stare informacije (Anderson & Bower, 1973). Moguće objašnjenje procesa retroaktivne interferencije je da naknadno dobijena informa-

cija izobličava ili uništava postojeće memorijske tragove (Loftus & Loftus, 1980), ili da početna informacija biva pre pokrivena naknadnom informacijom (Bekerian & Bowers, 1983). Step en interferencije zavisi od stepena sličnosti starog i novog gradiva: što je gradivo sličnije, int erferencija je jača.

- Talving smatra da informacije nisu zaboravljene, već se ne mogu pronaći zbog nedostatka odgovarajućih znakova za prisjećanje (Tulving & Pearlstone, 1966). Efikasnost tih tragova zavisi od stepena poklapanja između informacija dostupnih u trenutku kodiranja i onih dostupnih u trenutku prisjećanja.
- Iako je nemoguće osmisliti eksperiment kojim bi se nedvosmisleno pokazalo da je sam protok vremena uzrok zaboravljanja, postoji hipoteza da do fizičkog propadanja memorijskih tragova dolazi tokom vremenom, ako nema njihovog aktivnog korštenja (McGeoch, 1932).
- Motivisano zaboravljanje uključuje svjesne ili nesvjesne napore da se zaboravi određena informacija, koja je emocionalno bolna ili neprijatna (Freud, 1915).

preslišavanje

Da bi preduprijedili zaboravljanje, potrebno je preslišavanje i aktivno korištenje naučenog. Preslišavanje može biti *preslišavanje radi održavanja*, kad se pobuđuju postojeće reprezentacije u memoriji i *elaborativno preslišavanje*, koje podrazumijeva reorganizaciju materijala i uklapanje s onim što je već poznato (Baddeley, 2002). Elaborativno preslišavanje, u odnosu na preslišavanja radi održavanja, u većoj mjeri dovodi do zapamćivanja na duži vremenski rok. Vremenski raspored preslišavanja zavisiće od težine i složenosti materijala, individualnih karakteristika učenika i cilja učenja. Generalno, primjena *raspoređenog ponavljanja*, kroz više sesija tokom vremena, olakšava dugoročno usvajanje informacija i sprečava preopterećenje memorije (Ebbinghaus, 1885).

Socio-kognitivni pristupi učenju

U okviru socijalnih pristupa učenju, možemo razlikovati *socijalne teorije*, koje naglašavaju važnost okruženja i zajedničkog rada i *socio-kognitivne teorije*, koje predstavljaju prelaz između kognitivnih i socijalnih pristupa, a koje, kao ključne elemente učenja, uključuju i unutrašnje kognitivne procese, poput uvjerenja, motivacije i samoregulacije. Oba pristupa su komplementarna i često se primjenjuju zajedno u obrazovnim kontekstima. Bandura je, tako, u prvim fazama razvoja svoje teorije isticao potkrepljenje i socijalne interakcije kao najvažnije faktore učenja, da bi u kasnijim fazama naglasak sve više stavljao na kognitivne procese. On smatra da učimo posmatranjem ponašanja drugih ljudi (modela) i posljedica, koje proizilaze zbog tih ponašanja. Za razliku od tradicionalnog biheviorizma koji naglašava učenje putem uslovljavanja i direktne nagrade ili kazne, socio-kognitivna perspektiva ističe važnost kognitivnih procesa i društvenog konteksta u učenju (Bandura, 1986).

Postoje dva osnovna oblika Bandurinog *opservacionog učenja*: *učenje po modelu* i *vikarijsko učenje*. Učenje po modelu podrazumijeva promjene u ponašanju na osnovu posmatranja ponašanja drugih, pri čemu ovo učenje ne zavisi od direktnog potkrepljenja, ali može biti pojačano njime. Klasičan primjer učenja po modelu je eksperiment s *Bobo lutkom* (Bandura et al., 1961), u kojem su djeca posmatrala odraslu osobu (modela) kako

učenje po modelu

agresivno udara i verbalno napada veliku napuhanu lutku. Nakon toga, djeca su pokazala slične oblike agresivnog ponašanja prema lutki, često imitirajući tačne pokrete i riječi koje su vidjela. Ovaj eksperiment je pokazao da djeca mogu usvojiti novo ponašanje samo posmatranjem, bez ikakvog direktnog potkrepljenja, što je suprotno shvatanju bihejviorista da je učenje moguće isključivo kroz potkrepljenje i kaznu. Oponašati se mogu ponašanja drugih, ponašanja prikazana u knjigama, filmovima, video-igrama; mogu se kombinovati opaženi dijelovi ponašanja, ali i stvarati složeni sistemi pravila (Vizek Vidović et al., 2003).

vikarijsko učenje

Kod vikarijskog učenja, koje je širi koncept od učenja po modelu, pojedinac posmatra posljedice koje model doživljava, na primjer, nagrade ili kazne, te na osnovu opaženih posljedica prilagođava vlastito ponašanje (Bandura, 1977). Za razliku od učenja po modelu, ovdje nije dovoljno samo vidjeti ponašanje modela, već je potrebno uočiti i interpretirati posljedice tog ponašanja.

Može se zaključiti da su socijalna interakcija i okruženje ključni za opservaciono učenje. Modeli za oponašanje mogu biti članovi porodice, vršnjaci, nastavnici, javne osobe, kao i likovi iz filmova, serija ili videoigara, dakle svi oni koje osoba smatra relevantnim i vrijednim pažnje (Bandura, 1977). Oponašanje se ne događa automatski, već zavisi od očekivanih ishoda, ličnih ciljeva i samopercepcije pojedinca (Bandura, 1986). Opservaciono učenje uključuje procese pažnje, pamćenja i razmišljanja: pojedinac usmjerava pažnju na model, zatim pohranjuje informacije o posmatranom ponašanju, te na kraju odlučuje hoće li i kako primijeniti naučeno ponašanje.

modeliranje u razredu

Kroz posmatranje modela, pojedinac može naučiti potpuno nove obrasce ponašanja ili olakšati ispoljavanje postojećeg. Opservaciono učenje može dovesti do inhibicije ili dezinhibicije određenog ponašanja, u zavisnosti da li se ono kažnjava ili nagrađuje. Posmatrajući druge, pojedinci pored ponašanja, mogu mijenjati stavove, vrijednosti i uvjerenja, ali i nivo i način ispoljavanja emocija. Kada je riječ o modeliranju u razredu, postoje tri opšta tipa (Vizek Vidović et al., 2003):

- modeliranje načina razmišljanja o gradivu koje se uči, kao i različitim društvenim, političkim i vrijednosnim pitanjima,
- modeliranje kognitivnih vještina, poput kreativnog mišljenja ili rješavanja problema koje se ne mogu naučiti korak po korak,
- modeliranje motornih i kognitivnih vještina.

Na opservaciono učenje utiče veći broj faktora, među kojima su uzrast posmatrača, prestiž i kompetentnost modela, priroda vikarijskih posljedica, očekivana vjerovatnoća ishoda, mogućnost da se kroz novousvojena ponašanja ostvare lični ciljevi, kao i stepen sličnosti između učenika i modela (Woolfolk, 2010). Kad je riječ o mladima, oni najčešće usvajaju obrasce ponašanja posmatrajući model koji percipiraju kao atraktivan i uticajan (Bandura, 1977). Ovo ima i svoju negativnu stranu, jer modeli često nisu osobe s pozitivnim karakteristikama i moralnim ponašanjem. Razvoj društvenih mreža dodatno pojačava mehanizam u kojem se provokativni sadržaji i ličnosti izdvajaju i dobijaju veću pažnju (Marwick, 2015). Kratkotrajna viralnost, koja se ogleda u broju pratilaca, pregleda i sponzorstava, mladima može stvoriti utisak da je dovoljno biti kontroverzan kako bi se ostvario uspjeh (Boerman, 2020). U situacijama u kojima tradicionalni uzori, poput roditelja i nastavnika, gube autoritet, mladi mogu intenzivnije težiti identifikaciji s figurama koje su medijski i javno prisutne, prikazane kao samostalne, moćne i finansijski uspješne. Zbog toga često dolazi do preuveličavanja njihovih pozitivnih odlika i zanemarivanja negativnih strana i posljedica njihovog načina života (McCutcheon et al., 2002). U društvima u kojima se promovišu vrijednosti, kao što su materijalni uspjeh i popularnost, bez mogućnosti da se one ostvare svojim radom i zalaganjem, uzorima mogu postati osobe iz kriminalnog miljea, kontroverzni biznismeni, političari i kontroverzne javne ličnosti iz svijeta zabave, zato što u takvim okolnostima, pojedinci smatraju da je devijantno ili kontroverzno ponašanje legitimna strategija postizanja ciljeva (Merton, 1968).

Konstruktivistički pristupi učenju

Konstruktivistički pristup učenju zasniva se na dvije osnovne ideje: da učenici aktivno grade svoje znanje i da se to dešava kroz interakciju s okolinom. Učenje se ne posmatra kao pasivno primanje informacija, već kao aktivna izgradnja značenja, pri čemu značajnu ulogu imaju prethodna znanja, socijalne interakcije i iskustveno učenje (Piaget, 1950; Vygotsky, 1978). Takav pristup podrazumijeva da je znanje subjektivna konstrukcija pojedinca, a ne objektivna činjenica koja se jednostavno prenosi s nastavnika na učenika (Bruner, 1966).

kognitivne šeme

Učenici posjeduju *kognitivne šeme*, koje predstavljaju strukture znanja koje nam omogućavaju brzo prepoznavanje i interpretaciju poznatih situacija; *mentalne modele*, odnosno, unutrašnje reprezentacije svijeta i stvarnosti koje koristimo za razumijevanje, predviđanje i rješavanje problema, kao i stavove, vrijednosti i uvjerenja koji utiču na način na koji će razumjeti novi materijal (Ausubel, 1968).

mentalni modeli

U ovako široko postavljen okvir konstruktivističkog pristupa uklapaju se i neke kognitivne i socio-kognitivne teorije učenja. Zbog toga se govori o *kognitivnom* ili *individualnom konstruktivizmu*. Žana Pijažea, koji se fokusira na individualni kognitivni razvoj i način na koji se nova saznanja uklapaju u postojeće mentalne modele, ili postojeći koncepti mijenjaju u skladu s novim informacijama (Piaget, 1950). Pijaže je smatrao da je dijete aktiv-

kognitivni konstruktivizam

ni konstruktor znanja, koje uči kroz interakciju s okruženjem, a ne pasivni primalac informacija. Kognitivni razvoj se, prema njemu, odvija kroz četiri univerzalna i uzrasno specifična stadijuma: *senzomotorni*, *predoperacionalni*, *konkretno-operacionalni* i *formalno-operacionalni* (Piaget, 1972), koji se razlikuju po vrstama misaonih operacija koje dijete može izvoditi, stepenu apstrakcije, kao i načinu na koji dijete razumije svijet. Svaki stadijum je razvojni uslovljen i nadovezuje se na prethodni. Osnovni mehanizmi učenja u njegovoj teoriji su *asimilacija* (uklapanje novih informacija u postojeće mentalne šeme) i *akomodacija* (prilagođavanje šema kada nove informacije ne mogu biti uklopljene). Proces uravnotežavanja između asimilacije i akomodacije naziva se *ekvilibracija* i predstavlja pokretač kognitivnog razvoja. Učenje je, prema Pijažeu, moguće tek kada dijete dostigne određeni stepen biološke zrelosti, jer je kognitivni razvoj preduslov za učenje, a ne njegova posljedica (Piaget, 1970).

socijalni
konstruktivizam

Socijalni konstruktivizam Lava Vigotskog ističe ulogu društvene interakcije u procesu učenja. O značaju ove interakcije govori i koncept *zone narednog razvoja*, koji sugerise da učenici mogu postići viši nivo znanja uz podršku kompetentnijeg partnera u interakciji, bilo da je to nastavnik ili iskusniji vršnjak, nego što bi to mogli samostalno (Vygotsky, 1978). Učenje je najefikasnije kada se dešava upravo u ovoj zoni, uz vođenje, podsticaje i saradnju, što omogućava da dijete postepeno internalizuje nova znanja i vještine.

teorija otkrića

Brunerova teorija, za koju se, takođe, može reći da je konstruktivistička, zasniva se na nekoliko ključnih principa, koji imaju značajan uticaj na savremene metode nastave. Prema Bruneru, učenici nisu pasivni primaoci informacija, već aktivni učesnici u procesu učenja, jer se znanje ne prenosi direktno s nastavnika na učenika, već se gradi kroz iskustvo i interakciju. On smatra da se najbolje pamti ono što je učenik sam otkrio kroz sopstvenu aktivnost i angažovanje. Svaki sadržaj može se naučiti na bilo kom razvojnom nivou, pod uslovom da se na odgovarajući način predstavi. Nastavnik nije samo prenosilac znanja, već facilitator koji usmjerava učenike kroz proces otkrivanja, tako što u početku pruža podršku učenicima, koju postepeno smanjuje kako oni postaju samostalniji u rješavanju problema (Bruner, 1960, 1961, 1966, 1996).

podupiranje

Ovakav pristup ogleda se i u konceptu *podupiranja*, koji podrazumijeva privremenu podršku koju nastavnik ili kompetentniji vršnjak pruža učeniku prilikom učenja (Wood et al., 1976). Ta

podrška omogućava učeniku da riješi zadatak koji sam još ne bi mogao savladati, a kako napreduje, podrška se postepeno povlači. Koncept je blisko povezan s konceptom zone narednog razvoja, jer upravo kroz podupiranje učenik prelazi iz zone onoga što može učiniti uz pomoć u zonu samostalnog djelovanja. U školskom kontekstu, ova strategija ima važnu ulogu u individualizaciji nastave i razvoju samostalnog mišljenja i učenja kod učenika.

Većina konstruktivističkih pristupa preporučuje pet osnovnih uslova za efikasno učenje (Woolfolk, 2010):

- učenje treba da se odvija u složenim, realnim i relevantnim kontekstima,
- potrebno je podsticati društveni dijalog i zajedničku odgovornost tokom procesa učenja,
- važno je omogućiti različite perspektive i obezbijediti više načina predstavljanja sadržaja,
- treba njegovati svijest o sopstvenom identitetu i ulozu u učenju,
- znanje se treba posmatrati kao aktivna konstrukcija, a ne kao pasivno primanje informacija, pri čemu je važno razvijati osjećaj kontrole i lične odgovornosti za sopstveno učenje.

Situacijsko učenje zasniva se na pretpostavci da je proces učenja neraskidivo povezan sa situacijom u kom se odvija, a ne samo s individualnim kognitivnim procesima učenika (Lave & Wenger, 1991). Potrebno je omogućiti da učenici imaju iskustva u rješavanju složenih problema, koji su autentični i primjenjivi na probleme iz stvarnog svijeta (Needles & Knapp, 1994), jer znanje nije lako prenosivo iz jedne situacije u drugu, već je usko povezano s konkretnim praksama i zajednicama u kojima se formira i koristi (Brown et al., 1989).

situacijsko učenje

Među pristupima u kojima učenik preuzima centralnu ulogu u procesu sticanja znanja nalaze se tri međusobno slične i povezane, ali ipak različite strategije: *istraživačko učenje*, *učenje zasnovano na problemu* i *učenje zasnovano na projektu*.

Fokus istraživačkog učenja jeste razvoj sposobnosti za samostalno istraživanje i naučno otkrivanje (Kolb, 1984; Savery, 2006), što omogućava istovremeno učenje i sadržaja i procesa (Woolfolk, 2010). Istraživačko učenje podrazumijeva proces u kojem učenici aktivno učestvuju u postavljanju istraživačkih pitanja i hipoteza, prikupljanju i analizi podataka, izvođenju zaključaka.

istraživačko učenje

učenje zasnovano na problemu	U problemskom učenju, učenici, radeći u malim grupama, usvajaju znanje o nekoj temi kroz rješavanje problema za koji često ne postoji jedno ispravno rješenje. Za razliku od učenja kroz projekte, koji često uključuje autentične zadatke koji rješavaju stvarne probleme, u ovom obliku učenja koriste se scenariji i slučajevi koji mogu biti u manjoj mjeri povezani sa stvarnim životom (Larmer, 2014).
projektno zasnovano učenje	Projektno učenje podrazumijeva rad na cjelovitom projektu, koji uključuje planiranje, istraživanje, razvoj i prezentaciju konačnog proizvoda ili rješenja. Projekti se često sprovode u više faza, integrišu više disciplina, te podstiču učenike da primijene naučena znanja u stvarnom kontekstu, razvijajući pritom i vještine upravljanja vremenom, resursima i timski rad (Thomas, 2000). Učenici imaju određenu kontrolu nad projektom na kojem rade, načinom na koji će projekat biti završen, kao i nad krajnjim proizvodom.
	Prema konstruktivističkim pristupima, obrazovanje je i priprema učenika za život i saradnju s najrazličitijim tipovima ljudi (Woolfolk, 2010). Ove vještine učenici stiču kroz <i>zajedničko</i>, <i>grupno</i> i <i>saradničko učenje</i>. Ovi oblici učenja razlikuju se prema načinu organizacije, ulozi nastavnika i nivou interakcije među učenicima.
zajedničko učenje	Zajedničko učenje odnosi se na proces učenja u okviru šire zajednice ili grupe u kojoj pojedinci dijele znanja i iskustva kako bi se razvili kolektivno. Ovaj koncept se oslanja na ideju da znanje nije samo individualni proces već rezultat interakcije unutar grupe ili zajednice (Wenger, 1998). Naglasak je na razmjeni informacija i iskustava kroz diskusije, refleksiju i zajedničke aktivnosti, odnosno na tome kako se povezati s drugima i kako učiti i raditi.
grupno učenje	Grupno učenje je pristup u kojem učenici rade u manjim grupama s ciljem zajedničkog ostvarivanja određenog ishoda učenja, iako mogu obavljati zadatke i individualno unutar grupe. Ovaj pristup može, ali ne mora, uključivati visok nivo interakcije i međuzavisnosti među članovima (Dillenbourg, 1999). Iako ima brojne prednosti, grupno učenje nosi i određene nedostatke, kao što su: tendencija da brzina izvršavanja zadatka postane važnija od procesa razumijevanja i učenja, mogućnost da učenici međusobno potkrepljuju netačna uvjerenja, dominacija socijalnih odnosa nad obrazovnim ciljevima, prevelika oslonjenost na najposobnijeg člana grupe i jačanje statusnih razlika među učenicima (Woolfolk, 2010).

Saradničko (kooperativno) učenje podrazumijeva aktivnu, interaktivnu i međuzavisnu saradnju među učenicima kako bi postigli zajednički cilj. U ovom pristupu, svaki član grupe preuzima aktivnu ulogu u učenju i doprinosi zajedničkom razumijevanju teme. To se dešava u situacijama u kojima su elaboracija, interpretacija, objašnjavanje i argumentovanje procesi koji se odvijaju u toku rada grupe, pri čemu učenje pojedinca podupiru drugi članovi te grupe (Woolfolk, 2010). Pravo saradničko učenje karakteriše (Johnson & Johnson, 1999, 2009): interakcija licem u lice, pozitivna međuovisnost, individualna odgovornost, vještina saradnje i grupni procesi. Za razliku od zajedničkog učenja, gdje je uloga nastavnika facilitatorska, slično kao i kod grupnog učenja, gdje, pored facilitatorske može zadržati i tradicionalnu ulogu, u saradničkom učenju nastavnik učestvuje kao mentor i podrška u radu grupe.

saradničko učenje

Učenje kroz volontiranje omogućava učenicima da razvijaju refleksivnost, odnosno sposobnost da analiziraju svoje iskustvo i povežu ga s akademskim znanjem, (Eyler & Giles, 1999). Ono podrazumijeva da su aktivnosti organizovane, da zadovoljavaju stvarne potrebe zajednice, da su uključene u nastavni plan i program, da pružaju vrijeme za promišljanje i pisanje o iskustvu volontiranja, da pružaju mogućnost za primjenu akademskih vještina i znanja, da povećavaju nivo akademskog učenja i osjećaja brige za druge (Woolfolk, 2010). Ovakve aktivnosti treba da budu dugoročne; da učenje bude u fokusu kroz jasno definisane ciljeve, kriterijume ocjenjivanja i kontinuiranu refleksiju o iskustvima tokom volontiranja; da se tokom aktivnosti primjenjuju prethodno stečena znanja i vještine, kako bi korisnici imali stvarnu korist, a učenici doživjeli osjećaj postignuća i svrhovitosti u pomaganju drugima, te da aktivnosti budu inkluzivne i dostupne svim učenicima, bez obzira na njihove individualne sposobnosti i socijalne okolnosti.

učenje kroz
volontiranje

Digitalne tehnologije i učenje

Mediji, društvene mreže i vještačka inteligencija postali su sastavni dio vaspitno-obrazovnih metoda, omogućavajući veću dostupnost obrazovnih resursa, personalizovano učenje, brzu razmjenu informacija i poboljšanu interakciju između nastavnika i učenika (Holmes et al., 2021; Selwyn, 2019).

mediji u obrazovanju

Televizijski programi, podkasti, obrazovni filmovi, dokumentarci i digitalne platforme s edukativnim video sadržajima,

koji pokrivaju širok spektar tema, omogućavaju vizuelizaciju složenih koncepata, poboljšavaju razumijevanje i pamćenje informacija, te pomažu učenicima da povežu teoriju s praksom (Buckingham, 2015; Mayer, 2021). Mediji se mogu koristiti za vježbanje kritičkog mišljenja i opažanja različitih perspektiva, podsticanje interesa o novoj temi, prepoznavanje krivih uvjerenja, utvrđivanja uticaja na različite događaje, ali i kao standardni pedagoški alati (Woolfolk, 2010)

Korištenje društvenih mreža u obrazovnom kontekstu može značajno poboljšati angažovanost učenika i podstaći saradničko učenje (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Ovakav vid komunikacije nosi i brojne izazove, među kojima se izdvajaju smanjena koncentracija usljed distrakcija, pristup nerelevantnim ili nepouzdanim izvorima informacija, kao i potencijalni rizici po digitalnu privatnost učenika, zbog čega je neophodno razvijati digitalnu pismenost na sistematski način (Selwyn, 2019).

digitalna pismenost Digitalna pismenost obuhvata više kompetencija: razvijanje vještine pronalaženja, procjene i korištenja informacija s interneta; kritičko razmišljanje o validnosti i vjerodostojnosti izvora; razumijevanje načina na koji digitalni mediji oblikuju informacije i javno mnjenje; analizu i tumačenje sadržaja na društvenim mrežama, portalima i video-plattformama; odgovorno i etički prihvatljivo stvaranje i dijeljenje digitalnog sadržaja; korištenje digitalnih alata za saradnju i komunikaciju; razumijevanje potencijalnih rizika u onlajn okruženju i zaštite ličnih podataka; kao i sposobnost prepoznavanja i reagovanja na sajber-nasilje, digitalno uznemiravanje i druge oblike nepoželjnog ponašanja u digitalnom prostoru.

vještačka inteligencija Vještačka inteligencija se koristi u obrazovanju na različite načine, pri čemu su najznačajniji aspekti njene primjene *personalizacija učenja*, *automatizacija zadataka* i *primjena analitike* u obrazovnom procesu (Zawacki-Richter et al., 2019). Prednosti koje vještačka inteligencija donosi obrazovanju su brojne (University of San Diego, 2024):

- poboljšano personalizovano učenje kroz prilagođavanje obrazovnog sadržaja tempu svakog učenika,
- automatizacija administrativnih zadataka, kao što su ocjenjivanje, planiranje rasporeda i generisanja izvještaja, što značajno smanjuje opterećenje nastavnika,
- veća angažovanost učenika, kroz interaktivne i zanimljive sadržaje,

- inkluzivnije okruženje za podučavanje,
- upotrebljivi analitički podaci, koji pomažu nastavnicima da identifikuju slabosti u znanju i prilagode strategije nastave,
- efikasnije upravljanje učionicom,
- veća sigurnost i integritet ocjenjivanja,
- kontinuirano cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj,
- primjena vaspitno-obrazovnih programa na veći broj učenika bez smanjenja kvaliteta.

EMOCIJE I MOTIVACIJA

Ovo poglavlje pruža sveobuhvatan uvid u psihološke aspekte emocija, motivacije i socio-emocionalnih kompetencija, s posebnim naglaskom na njihovu ulogu u razvoju pojedinca u obrazovnom kontekstu. U poglavlju se razmatraju načini na koje emocije nastaju, njihove osnovne komponente i funkcije, kao i različite teorijske perspektive iz kojih se emocije tumače. Objašnjeni su osnovni pojmovi povezani s motivacijom, faze i teorije koje osvijetljavaju šta pokreće, usmjerava i održava ljudsko ponašanje. U tekstu su predstavljene neke od najznačajnijih teorija motivacije koje imaju primjenu u obrazovanju i svakodnevnom životu. Završni dio poglavlja posvećen je socio-emocionalnim kompetencijama, s posebnim osvrtom na pet ključnih domena koji omogućavaju efikasno emocionalno i socijalno funkcionisanje.

Po završetku izučavanja ovog poglavlja, studenti će moći da:

- prepoznaju ključne karakteristike, komponente i funkcije emocija,
- uporede različite psihološke pristupe emocijama,
- klasifikuju emocije prema funkcionalnim kriterijumima,
- definišu osnovne pojmove motivacije,
- primijene teorije motivacije na obrazovne situacije,
- identifikuju frustracione i konfliktne motivacione situacije i predlože konstruktivne strategije suočavanja,
- opišu domene socio-emocionalnih kompetencija i procijene njihovu ulogu u razvoju i obrazovanju.

Emocije

Emocije predstavljaju kompleksne psihofiziološke reakcije koje se javljaju kao odgovor na procjenu značajnih događaja za pojedinca (Izard, 2007). One ne nastaju automatski, kao refleksne reakcije na spoljašnje događaje, već su rezultat subjektivne interpretacije situacije u odnosu na lične ciljeve, potrebe i dobrobit (Lazarus, 1991). To su kratkotrajne reakcije na specifične događaje i situacije, koje uključuju izražene fiziološke i ponašajne promjene, kao i jasnu kognitivnu evaluaciju uzroka (Larsen & Diener, 1992). Razlikuju se od *raspoloženja*, koja su difuznija i dugotrajnija emocionalna stanja, koja često nemaju prepoznatljiv vanjski uzrok, slabijeg su intenziteta i utiču na opšte emocionalno funkcionisanje pojedinca (Russell & Barrett, 1999). Raspoloženja oblikuju način na koji osoba interpretira buduće događaje, pri čemu pozitivno raspoloženje može povećati osjetljivost na pozitivne podražaje, a negativno raspoloženje može dovesti do pesimističke interpretacije neutralnih situacija.

emocije vs.
raspoloženje

Imajući u vidu specifične karakteristike emocija, postavlja se pitanje šta uzrokuje emocije i kako one nastaju. Odgovore na ovo pitanje nude različite psihološke perspektive, među kojima se posebno izdvajaju biološki i kognitivni pristupi. *Biološka perspektiva* polazi od pretpostavke da su emocije rezultat urođenih, neurofizioloških mehanizama koji su se razvili tokom evolucije s ciljem preživljavanja i adaptacije. Emocije se posmatraju kao automatski odgovori koje pokreću specifične moždane strukture u odgovoru na određene podražaje iz okoline, bez potrebe za

biološka perspektiva

kognitivna perspektiva

svjesnom obradom. Osnovne emocije, kao što su strah, ljutnja, radost, smatraju se univerzalnim, s biološki utemeljenim obrascima ekspresije i prepoznavanja, što potvrđuju i kros-kulturna istraživanja (Ekman, 1992). Nasuprot tome, *kognitivistička perspektiva* naglašava da emocije proizlaze iz kognitivne procjene situacije, što znači da emocionalni odgovor zavisi od načina na koji pojedinac interpretira značenje događaja. Emocije nisu samo biološki programirane, već uključuju procese kao što su pažnja, pamćenje, procjena kontrole i atribucije uzroka.

eklektički pristup

U pokušaju da prevaziđu isključivost pojedinačnih pristupa, *eklektički modeli* kombinuju biološke i kognitivne faktore, tvrdeći da su emocije rezultat interakcije između urođenih neuroloških sistema i načina na koji osoba interpretira, procjenjuje i daje značenje nekom događaju ili situaciji. Emocije nastaju kroz sinhronizaciju više sistema: kognitivne procjene, fiziološke aktivacije, motorne ekspresije, subjektivnog doživljaja i pripreme za djelovanje (Plutchik, 1985; Scherer, 2001). Takvi modeli prepoznaju biološku osnovu kao temelj, ali naglašavaju da se značenje i specifičan emocionalni doživljaj oblikuju kroz kognitivnu interpretaciju i socijalni kontekst.

socijalizacija emocija

Upravo u tom socijalnom kontekstu, kroz proces socijalizacije, djeca od najranijih godina uče prepoznati i razumjeti vlastite i tuđe emocije, što predstavlja osnovu emocionalne pismenosti (Denham et al., 2015). Interakcije s roditeljima, vršnjacima i širom zajednicom pružaju priliku da, putem imitacije, povratnih informacija i razgovora o osjećanjima, usvajaju obrasce emocionalnog reagovanja usklađene s vrijednostima i očekivanjima njihove kulture. Time se postepeno razvija i *emocionalna regulacija*, sposobnost svjesnog upravljanja emocionalnim odgovorima radi ostvarivanja ličnih i socijalnih ciljeva (Thompson, 2011). Kontrola emocionalne ekspresije, koja se zasniva na međudjelovanju bioloških predispozicija i kulturno oblikovanih pravila, omogućava pojedincima da izbjegnu konflikte, grade stabilne odnose i uspješno odgovore na zahtjeve različitih socijalnih situacija.

Polazeći od toga da emocije nastaju kao rezultat složene međusobne aktivnosti više sistema, njihovo razumijevanje podrazumijeva analizu osnovnih komponenti koje zajedno oblikuju emocionalni doživljaj. Emocije predstavljaju višedimenzionalne procese koji obuhvataju najmanje četiri međusobno povezane dimenzije: *subjektivnu*, *biološku*, *funkcionalnu* i *socijalno-ekspresivnu* komponentu (Izard, 1993; Reeve, 2018).

Subjektivna komponenta emocija odnosi se na unutrašnji, svjesni doživljaj emocionalnog stanja, koji može varirati u inten-

zitetu i kvalitetu čak i kada su spoljašnji uslovi isti. Ova komponenta obuhvata fenomenološku svjesnost emocije, odnosno iskustveni osjećaj *kako je biti* u određenoj emociji. Iako se prvenstveno odnosi na lični doživljaj emocije, subjektivna komponenta predstavlja osnovu za razvoj emocionalne svijesti, odnosno sposobnosti pojedinca da prepozna, imenuje i razumije vlastite emocije.

subjektivna
komponenta

Biološka komponenta emocija odnosi se na promjene u nervnom, endokrinom i autonomnom sistemu koje prate emocionalne reakcije. Emocije uključuju fiziološku aktivaciju, poput ubrzanog rada srca, napetosti mišića, znojenja ili promjena u disanju. Ove reakcije često nastupaju automatski i omogućavaju tijelu da se brzo pripremi za odgovarajuće ponašanje. Neurološka istraživanja pokazala su da su određene strukture mozga, poput amigdale, ključne u obradu emocionalnih informacija.

biološka komponenta

Funkcionalna komponenta emocija odnosi se na njihovu ulogu u prilagođavanju i regulaciji ponašanja. Svaka osnovna emocija ima specifičnu funkciju koja doprinosi preživljavanju i efikasnom djelovanju u različitim situacijama. Na primjer, strah signalizira opasnost i priprema organizam za izbjegavanje prijetnje, dok ljutnja mobilizuje energiju za suočavanje s preprekama. Ova komponenta utiče na motivaciju za poduzimanje aktivnosti nužnih za suočavanje s okolnostima koje su izazvale emociju.

funkcionalna
komponenta

Socino-ekspresivna komponenta emocija odnosi se na način na koji se emocije, putem izraza lica, govora tijela, tona glasa i ponašanja, izražavaju i komuniciraju prema drugima. Ova komponenta omogućava ljudima da neverbalno, preko izraza lica, tona glasa i položaja tijela, prenesu informacije o svojim unutrašnjim stanjima, čime se olakšava međuljudska komunikacija i koordinacija. Socijalna ekspresija emocija ima, pored komunikacione i regulatornu funkciju, u smislu da može izazvati suosjećanje, podršku, distanciranje ili promjenu ponašanja kod drugih.

socino-ekspresivna
komponenta

Klasifikacija emocija

Broj emocija nije univerzalno određen, jer zavisi od toga kako ih teorijski definišemo i koje kriterijume koristimo za njihovu klasifikaciju. Različiti autori i pristupi predlažu različit broj emocija, od nekoliko osnovnih do stotina nijansiranih emocionalnih stanja. Tokom XX vijeka ponuđeno je više sistematizacija emocija, u osnovi kojih stoje različiti kriterijumi: neurološke osnove, ekspresivni obrasci, subjektivni doživljaj ili društvene funkcije koje imaju.

Jedna od takvih klasifikacija dijeli emocije u četiri funkcionalne grupe, pri čemu je važniji kontekst i svrha emocija, od njihovih tjelesnih manifestacija (Kreč & Kračfeld, 1958/1976):

- primarne emocije,
- emocije koje se odnose na sopstvenu ličnost,
- emocije koje se odnose na druge ljude,
- emocije izazvane procjenjivanjem.

Primarne emocije su emocije koje se javljaju rano u životu; situacije koje ih izazivaju su relativno jednostavne; mogu se identifikovati na osnovu izraza lica, ne samo kod ljudi, već i kod životinja, posebno viših primata (Žiropađa, 2016). Najčešće se navodi da postoji između pet i osam primarnih emocija, među kojima su *strah*, *ljutnja*, *radost* (sreća), *tuga*, *gađenje*, *iznenađenje* i *prezir*.

primarne emocije

emocije usmjerene ka
sopstvenoj личности

Emocije usmjerene ka sopstvenoj личности razvojno se javljaju kasnije u odnosu na primarne emocije, jer je preduslov za njih postojanje *svijesti o sebi*, koja se pojavljuje oko 18-og mjeseca. One proizilaze iz procjene sopstvenog ponašanja i ličnih osobina u odnosu na određene unutrašnje ili društvene kriterijume. U ovu kategoriju spadaju emocije poput *osjećaja uspjeha* i *neuspjeha*, *ponosa*, *stida*, *krivice*, *kajanja* i *inferiornosti*. One odražavaju unutrašnji doživljaj lične vrijednosti, moralne (ne)adekvatnosti i postignuća, te pomažu pojedincu da svoje ponašanje uskladi i sa sopstvenim osjećajem dostojanstva i očekivanjima i normama koje nameće društvena sredina. Uključuju procese samoprocjene i samorefleksije, mogu se javiti i u odsustvu konkretnih ljudi ili neposredne situacije.

emocije koje se odnose
na druge ljude

Emocije koje se odnose na druge ljude ispoljavaju se u interpersonalnom kontekstu, odnosno u okviru odnosa koje pojedinac uspostavlja s drugima. U ovu grupu ubrajaju se emocije poput *ljubavi*, *mržnje*, *ljubomore*, *zavisti*, *divljenja*, *prezira* i *saosjećanja*. One su usmjerene ka drugim osobama ili predstavljaju emocionalni odgovor na njihovo ponašanje, ali istovremeno mogu reflektovati i sliku o sebi. Ove emocije imaju izraženu socijalnu funkciju: mogu doprinositi učvršćivanju bliskosti, povjerenja i međusobnog razumijevanja, ali i dovesti do narušavanja odnosa kroz distanciranje, konflikt ili isključenje. One podstiču i različite obrasce ponašanja, od prosocijalnih reakcija poput brige i solidarnosti, do odbrambenih i agresivnih odgovora.

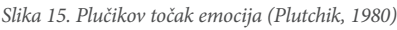
emocije izazvane
procjenjivanjem

Emocije izazvane procjenjivanjem nastaju kao rezultat kognitivne procjene događaja ili situacije. U ovu grupu spadaju emocije poput *razočarenja*, *uzbuđenja*, *ravnodušnosti*, *dosade*, *nade*, *očajanja*, *zadovoljstva* i *usamljenosti*. Njihovo javljanje zavisi od toga kako osoba procjenjuje situaciju u odnosu na svoja očekivanja, ciljeve i lične interese. Drugim riječima, ove emocije ne proizlaze direktno iz samog događaja, već iz značenja koje mu pojedinac pripisuje.

Pored funkcionalne klasifikacije emocija koju su predložili Kreč i Kračfeld, postoje i druge tipologije, kao što je Plučikov *evolucijski model emocija* (Plutchik, 1980). Ovaj model polazi od pretpostavke da su osnovne emocije biološki urođene i univerzalne, jer su se razvile kroz evoluciju kako bi pomogle organizmima da prežive i prilagode se izazovima iz okruženja, što podrazumijeva da je svaka emocija povezana s evolutivno korisnim obrascem ponašanja.

Emocije su sistematizovane u vidu točka emocija (Slika 15). Plučik smatra da postoji osam primarnih emocija: radost, tuga,

složene emocije



Motivacija

Motivacija predstavlja psihološki proces koji inicira, usmjerava i održava ponašanje usmjereno ka postizanju određenog cilja. Ovaj proces uključuje unutrašnje i spoljašnje podsticaje koji utiču na pojedinca da preduzme određene radnje kako bi zadovoljio svoje potrebe ili ostvario željene ishode (Schunk et al., 2014). Da bismo preciznije razumjeli motivaciju, važno je razlikovati nekoliko osnovnih pojmova, kao što su *potreba*, *motiv*, *cilj* i *motivacija*. Potreba je nedostatak ili neravnoteža u organizmu čije zadovoljenje donosi dobrobit, dok je nezadovoljenje štetno (Reeve, 2018). Motiv je unutrašnji pokretač ponašanja koji proizlazi iz potrebe i vodi ka ostvarivanju cilja. Cilj je konkretan objekat, stanje ili rezultat koji osoba nastoji da postigne kako bi zadovoljila potrebu. Motivacija predstavlja cjelokupan proces, od prepoznavanja potrebe, preko formiranja motiva, do aktivacije i usmjerenog ponašanja ka cilju. Na primjer, osoba koja osjeća glad (potreba) razvija želju za hranom (motiv), odlučuje da pojede obrok (cilj) i odlazi u kuhinju da pripremi jelo (ponašanje vođeno motivacijom). Motiv je neposredni uzrok ponašanja, dok motivacija obuhvata sve kognitivne, emocionalne i bihevioralne procese koji podstiču, usmjeravaju i održavaju aktivnost u pravcu ostvarenja cilja (Reeve, 2018).

potreba

motiv

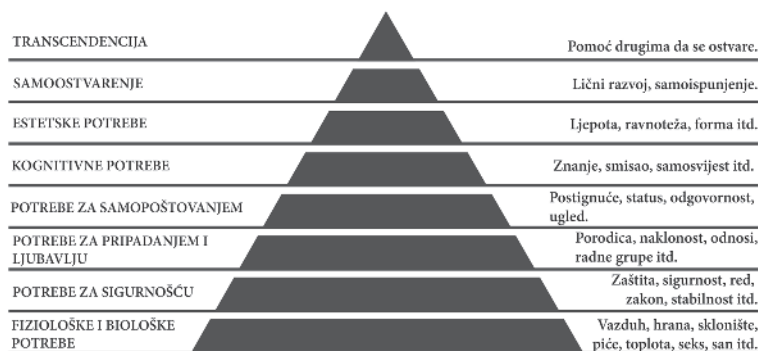
Motivacija se često predstavlja kao linearan proces koji počinje uočavanjem potrebe, formiranjem motiva, aktivacijom motivacije i postizanjem cilja. U realnim uslovima ovi procesi funkcionišu znatno složenije, dinamično, međusobno uslovlje-

no i uz povratne veze. Motivacija može da postoji bez eksplicitne svjesnosti o potrebi, ali i bez jasno definisanog cilja. Ciljevi mogu prethoditi motivaciji, te retroaktivno uticati na redefinisanje potreba i budućih motiva. Istovremeno, emocionalni i kognitivni faktori tokom djelovanja mogu mijenjati intenzitet motivacije i usmjerenost ponašanja.

Postoji veliki broj teorija motivacije, koje su zasnovane na različitim psihološkim pristupima i naglašavaju različite aspekte ljudskog ponašanja. Psihoanalitičko viđenje motivacije, utemeljeno u Frojdovoj teoriji, naglašava ulogu nesvjesnih nagona i unutrašnjih konflikata, pri čemu su seksualni (*eros*) i agresivni (*thanatos*) nagoni primarni pokretači ljudskog ponašanja (Freud, 1923). Prema ovom pristupu, motivacija proizlazi iz tenzije izazvane nezadovoljenim nagonima, a ponašanje ima funkciju smanjenja te napetosti. Nasuprot tome, bihevioristički pristup motivaciju objašnjava kroz principe učenja, pri čemu vanjski podražaji i posljedice ponašanja (nagrade i kazne) oblikuju obrasce djelovanja (Skinner, 1953). U ovom okviru, motivacija se ne posmatra kao unutrašnje stanje, već kao rezultat naučenih asocijacija i kontingencija između ponašanja i posljedica. Humanistički pristup, razvijen u radovima Maslova i Rodžersa, polazi od pretpostavke da su ljudi inherentno usmjereni ka rastu, samoaktualizaciji i ostvarenju svojih potencijala (Maslow, 1943; Rogers, 1961). Ovaj pristup naglašava unutrašnju motivaciju, lične vrijednosti i potragu za smislom, ističući slobodu izbora i subjektivno iskustvo pojedinca kao ključne faktore motivisanog ponašanja. Iako se psihoanalitički i bihevioristički pristupi danas smatraju prevaziđenim u objašnjenju motivacije, Maslovljeva *teorija hijerarhije potreba* ostaje jedna od najuticajnijih i najčešće primjenjivanih teorija u savremenoj psihologiji.

hijerarhija potreba

U okviru ove teorije obuhvaćen je širok spektar potreba, od osnovnih fizioloških do potreba za samoostvarenjem i transcencijom. (Slika 16; Maslow, 1970). Potrebe su organizovane hijerarhijski i tek kada su relativno zadovoljene potrebe na nižem nivou mogu se aktualizovati i zadovoljavati potrebe na sljedećem nivou. Aktualizacija ljudskih potencijala i mogućnosti je dio ljudske prirode i svrha života.



Slika 16. Maslovljeva hijerarhija potreba

Maslov pravi razliku između *motiva nedostatka* (*D-motivi*) i *motiva rasta* (*B-motivi*). D-motivi se aktiviraju kada su osnovne fiziološke i psihološke potrebe, odnosno potrebe koje se nalaze u prvoj polovini piramide, nezadovoljene. Oni podstiču ponašanje usmjereno na uklanjanje deficita i prestaju djelovati čim je potreba zadovoljena. Nasuprot tome, B-motivi ne proizlaze iz nedostatka, već iz unutrašnje težnje ka ličnom razvoju i ostvarenju potencijala. Ovi motivi vezuju se za više potrebe, poput samoaktualizacije i transcendencije i predstavljaju pokretačku snagu ličnog rasta i samonadilaženja.

D i B motivi

Nezadovoljene potrebe na određenom nivou mogu imati različite psihološke i funkcionalne posljedice. Nezadovoljenje osnovnih psiholoških potreba (potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanošću), povezano je s lošijim mentalnim zdravljem, pojavom depresivnih i anksioznih simptoma, smanjenom kognitivnom efikasnošću i poteškoćama u emocionalnoj regulaciji. Nezadovoljenje socijalnih potreba, kao što su potreba za pripadanjem i ljubavlju, može dovesti do emocionalnih poremećaja, osjećaja otuđenosti i povećane vjerojatnoće za ispoljavanje agresivnog ponašanja, naročito kod adolescenata (Rodríguez-Meirinhos et al., 2020; Xia & Chen, 2025). Ignorisanje viših potreba, uključujući potrebu za ličnim razvojem, estetikom, spoznajom i samoostvarenjem, može rezultirati doživljajem stagnacije, unutrašnje praznine i egzistencijalne anksioznosti (Frankl, 1985; Deci & Ryan, 2000).

nezadovoljenje potreba

Pored Maslovljeve teorije, razvijen je čitav niz različitih teorija motivacije, među kojima se ističu *teorija samoodređenja* (Ryan & Deci, 2000), *teorija postavljanja ciljeva* (Locke & Latham, 2002), *teorija očekivanja i vrednovanja* (Wigfield & Ecc-

les, 2000), *teorija atribucije* (Heider, 1958; Weiner, 1985), kao i brojne druge.

teorija samoodređenja

Teorija samoodređenja polazi od pretpostavke da je kvalitet motivacije važniji od njenog intenziteta, te da najpovoljnije efekte po razvoj, učenje i dobrobit ima *intrinzička motivacija*. Riječ je o motivaciji koja dolazi iznutra, iz ličnog interesovanja, uživanja u aktivnosti ili osjećaja unutrašnje važnosti. Nasuprot tome, *ekstrinzička motivacija* podrazumijeva ponašanje koje je podstaknuto spoljnim faktorima, kao što su nagrade ili kazne. Ključni uslov za razvoj intrinzičke motivacije jeste zadovoljenje tri osnovne psihološke potrebe:

- *potrebe za autonomijom*, koja podrazumijeva osjećaj izbora i samostalnosti u ponašanju,
- *potrebe za kompetencijom*, odnosno osjećaj sposobnosti i efikasnosti,
- *potrebe za povezanošću*, što se odnosi na emocionalnu bliskost i prihvatanje od strane drugih.

Kada su ove potrebe zadovoljene, pojedinac doživljava unutrašnju motivisanost, pokazuje veću upornost, više uživa u učenju i postiže viši nivo emocionalnog blagostanja (Ryan & Deci, 2000).

teorija postavljanja ciljeva

Teorija postavljanja ciljeva naglašava da su specifični i izazovni ciljevi snažan podsticaj za ponašanje i ostvarenje rezultata. Ključna pretpostavka je da jasni ciljevi usmjeravaju pažnju, mobilizuju napor, podstiču upornost i olakšavaju razvoj strategija. Najefikasniji su ciljevi koji su konkretni, dovoljno izazovni, ali i dostižni, jer omogućavaju osobi da prati svoj napredak i ostvari osjećaj kompetentnosti. Pored toga, povratna informacija o napredovanju je važna za održavanje motivacije i prilagođavanje ponašanja. Ova teorija posebno naglašava ulogu lične posvećenosti cilju, kao i vjerovanja da je cilj važan i ostvariv (Locke & Latham, 2002).

teorija očekivanja i vrednovanja

Teorija očekivanja i vrednovanja (Wigfield & Eccles, 2000) objašnjava motivaciju kroz dva ključna faktora: *očekivanje uspjeha* (koliko osoba vjeruje da može uspješno da izvrši zadatak) i *vrednovanje zadatka* (koliko joj je taj zadatak važan, koristan ili interesantan). Ove dvije komponente djeluju međusobno i zajedno određuju nivo motivacije za određeno ponašanje. Ako osoba visoko procjenjuje i sopstvenu sposobnost i značaj zadatka, biće snažno motivisana da ga izvrši. Vrednovanje obuhvata više dimenzija, kao što su:

- *intrinzička vrijednost* – zadovoljstvo koje zadatak donosi,
- *instrumentalna vrijednost* – korisnost zadatka za buduće ciljeve,
- *lična važnost* – koliko zadatak doprinosi pozitivnoj slici o sebi,
- *percipirana cijena angažmana* – napor, odricanja ili emocionalni stres koji zadatak može izazvati.

Teorija atribucije (Heider, 1958; Weiner, 1985) tvrdi da motivacija zavisi od toga kako učenici tumače svoje prethodne uspjehe i neuspjehe. Tri osnovne dimenzije prema kojima ljudi klasifikuju uzroke svojih uspjeha ili neuspjeha su:

teorija atribucije

- *lokus*, koji se odnosi se na to da li se uzrok nalazi unutar osobe (unutrašnji lokus), kao što su sposobnosti, trud ili napor, ili izvan osobe (spoljašnji lokus), kao što su sreća, pomoć drugih ili težina zadatka,
- *stabilnost*, koja označava da li je uzrok ishoda stalna karakteristika koja se ne mijenja kroz vrijeme, kao što je urođeni talenat, ili promjenljiva okolnost koja se može mijenjati, kao što je trenutni nivo motivacije,
- *kontrolabilnost*, koja govori o mogućnosti upravljanja uzrokom.

U obrazovnom kontekstu, kombinacija ovih dimenzija oblikuje motivaciju učenika: uspjeh pripisan unutrašnjem, nestabilnom i kontrolabilnom uzroku, poput truda, obično podstiče dodatni angažman, dok neuspjeh pripisan unutrašnjem, stabilnom i nekontrolabilnom uzroku, poput nedostatka sposobnosti, može umanjiti motivaciju.

Frustracija motiva

Konflikt motiva nastaje kada se dva ili više motiva međusobno isključuju, pa ostvarenje jednog podrazumijeva odricanje od drugog. Konflikti motiva mogu biti (Lewin, 1935; Atkinson & Birch, 1970):

- *konflikt dvostrukog privlačenja*, kada pojedinac treba da odluči između dva približno jednako privlačna cilja,
- *konflikt dvostrukog odbijanja*, kada pojedinac treba da odluči između dvije približno jednako loše opcije,
- *konflikt istovremenog privlačenja i odbijanja*, kada je cilj istovremeno privlačan i odbojan.

Konflikti motiva mogu dovesti do osjećaja unutrašnje napetosti i neodlučnosti, a njihovo dugotrajno prisustvo često povećava vjerovatnoću pojave frustracije. Naime, kada se zbog konflikta onemogućiti ostvarenje željenog cilja ili zadovoljenje potrebe, javlja se frustracija motiva, što izaziva emocionalnu napetost i psihološku nelagodu (Franken, 2007). Ona može biti rezultat:

frustracija

- *vanjskih prepreka*, kao što su zabrane, diskriminacija, nepravednost;
- *unutrašnjih faktora*, kao što su osjećaj nesigurnosti, straha,
- *bihevioralnih ograničenja*, kao što je nedostatak vještina.

Frustracija može imati *pozitivne* ili *negativne posljedice*, u zavisnosti od individualnih faktora i konteksta. Pozitivna frustracija javlja se kada prepreke podstiču osobu da razvija nove strategije, uči, jača istrajnost i redefiniše ciljeve. Ovaj oblik frustracije, ako je doživljen kao izazov, a ne kao prijetnja, može doprinijeti ličnom razvoju i jačanju unutrašnje motivacije (Deci & Ryan, 2000). Četiri konstruktivne posljedice frustracije mogu biti (Kreč & Kračfeld, 1958/1976):

- ulaganje više napora da se postavljeni cilj dostigne,
- nalaženje alternativnih rješenja za postizanje cilja,
- zamjena ciljeva, sa sličnim ostvarivim ciljevima,
- redefinisane situacije, što podrazumijeva promjenu načina na koji se interpretira frustrirajuća situacija.

naučena bespomoćnost

Negativna frustracija može dovesti do disfunkcionalnih oblika ponašanja, uključujući agresiju, povlačenje, apatiju te razvoj anksioznih i depresivnih obrazaca ponašanja (Dollard et al., 1939; Berkowitz, 1989). U ekstremnim slučajevima, dugotrajna i nerazriješena frustracija može dovesti do razvoja *naučene bespomoćnosti* (Seligman, 1975). To je stanje pasivnosti i odustajanja, koje nastaje kada osoba više puta doživi da nema kontrolu nad ishodima svojih postupaka, bez obzira na to koliko se trudila. Zbog takvog iskustva, osoba prestaje da ulaže napor i u budućim situacijama, jer vjeruje da je svaki pokušaj uzaludan.

Mehanizmi odbrane

Kada dođe do frustracije motiva, mogu se aktivirati nesvjesni psihološki mehanizmi s ciljem da se smanji osjećaj anksioznosti, ublaže unutrašnji konflikti, sačuva samopoštovanje i zaštititi slika o sebi (Cramer, 1991). Značaj i uloga ovih mehanizama posebno su prepoznati u okviru psihodinamskog pristupa, koji naglašava njihovu funkciju u očuvanju psihičke ravnoteže i smanjenju unutrašnje napetosti. Mehanizmi odbrane se ne javljaju isključivo u stanjima frustracije, već i u drugim emocionalno zahtjevnim situacijama. Aktiviraju se kada postoji unutrašnji emocionalni konflikt, kada je ugroženo samopoštovanje ili narušena slika o sebi, u trenucima osjećaja krivice i srama, prilikom doživljavanja intenzivne traume ili stresnih životnih događaja, kao i u kontekstu socijalnih prijetnji i međuljudskih konflikata. Mehanizmi odbrane mogu biti pokrenuti i pri

suočavanju s egzistencijalnim pitanjima, kao što su gubitak, smisao i prolaznost života.

Mehanizmi odbrane mogu imati i *adaptivnu* i *patološku funkciju*, u zavisnosti od njihove učestalosti, fleksibilnosti i konteksta u kojem se javljaju. Postoje određeni pokazatelji koji upućuju na to da su odbrambene strategije poprimile patološki karakter. Prvo, to je pretjerana i rigidna upotreba jedne ili više odbrana koje nisu primjerene razvojnem stadiju u kojem se pojedinac nalazi. Drugo, takve odbrane mogu imati negativan uticaj na doživljaj sopstvenog identiteta. Treće, na ponašajnom nivou može doći do regresije ličnosti, što se često manifestuje kroz narušene međuljudske odnose i smanjenu radnu učinkovitost (Davidson & MacGregor, 1998).

funkcija

Postoji veliki broj različitih mehanizama odbrane, kao i klasifikacija koje ih sistematizuju prema različitim kriterijumima (vidi detaljnije u: Kolenović-Đapo et al., 2015). Kolenović-Đapo i saradnici odlučili su se za hijerarhijski model koji je razvio Vajlant (Vaillant, 1971, 2000), prema kojem su mehanizmi odbrane raspoređeni u četiri nivoa prema stepenu njihove adaptivnosti:

hijerarhija mehanizama

1. *psihotične odbrambene reakcije*: negiranje vanjske realnosti, iskrivljavanje i deluzijske projekcije,
2. *nezreli mehanizmi odbrane*: projekcija, fantazija, izolacija, racionalizacija, premještanje, regresija, hipohondrija, poricanje,
3. *neurotični načini odbrane*: intelektualizacija, represija, reaktivna formacija, pseudoaltruizam i idealizacija,
4. *zreli mehanizmi odbrane*: sublimacija, humor, altruizam, anticipacija i supresija.

Hijerarhijska organizacija mehanizama odbrane opravdana je iz najmanje tri komplementarna razloga (Kolenović-Đapo et al., 2015):

- prema efektima koje imaju na funkcionisanje pojedinca: različiti mehanizmi odbrane imaju različite ishode po psihološko i socijalno funkcionisanje pojedinca,
- prema njihovoj dinamičkoj ulozi u procesu psihološkog sazrijevanja i liječenja – sposobnost adaptacije značajno zavisi od vrste psiholoških odbrana koje pojedinac koristi,

- prema njihovoj povezanosti s razvojnim stadijima: nezrele odbrane češće se viđaju kod djece i adolescenata, dok zrelije mehanizme pretežno koriste odrasli u kasnijim fazama psihološkog sazrijevanja.

Socio-emocionalna kompetentnost

Socio-emocionalne kompetencije predstavljaju spoj znanja, vještina, stavova i sposobnosti potrebnih za razumijevanje i upravljanje emocijama, postavljanje i postizanje pozitivnih ciljeva, osjećanje i iskazivanje empatije prema drugima, uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa, te donošenje odgovornih odluka (CASEL, 2020).

One se razvijaju postepeno, kroz složenu interakciju između bioloških predispozicija, porodičnog okruženja, obrazovnih iskustava i šireg društvenog konteksta. Njihov razvoj započinje u ranom djetinjstvu kroz odnos s roditeljima i primarnim starateljima, kao i vršnjacima, a značajno se oblikuje u vaspitno-obrazovnim ustanovama tokom djetinjstva i adolescencije (Denham et al., 2014; Domitrovich et al., 2017). Nastavnici imaju ključnu ulogu u razvoju socio-emocionalnih kompetencija učenika, jer njihovo ponašanje, emocionalna dostupnost i način upravljanja učionicom, služe kao model emocionalne i socijalne pismenosti (Jennings & Greenberg, 2009). One se mogu i sistematski podsticati kroz eksplicitno podučavanje socijalnih i emocionalnih kompetencija, integraciju socio-emocionalnih ciljeva u nastavu, i kroz kulturu zajedništva i međusobnog poštovanja u učionici.

Socio-emocionalne kompetencije obuhvataju pet ključnih domena: *samosvijest, samoregulaciju, socijalnu svijest, vještine odnosa i odgovorno donošenje odluka* (CASEL, 2020).

samosvijest	Samosvijest podrazumijeva sposobnost pojedinca da prepozna vlastite emocije, misli i vrijednosti, kao i da uoči kako one utiču na ponašanje. Uključuje i realističnu procjenu vlastitih sposobnosti i zdrav osjećaj samopouzdanja. Razvijena samosvijest omogućava pojedincima da uoče promjene u vlastitom emocionalnom stanju i da prepoznaju kako te promjene utiču na njihove reakcije u učioničkom i životnom kontekstu. Samosvijest predstavlja važan preduslov za razvoj intrinzičke motivacije, jer omogućava djelovanje u skladu sa ličnim uvjerenjima i vrijednostima, a ne samo spoljnim pritiscima ili očekivanjima (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009).
samoregulacija	Samoregulacija označava sposobnost pojedinca da upravlja vlastitim emocijama, stresom i impulsima, kao i da postavlja i ostvaruje lične ciljeve. Ovaj domen obuhvata strategije samokontrole, samomotivacije i sposobnosti da se održi stabilnost i funkcionalnost i u zahtjevnim situacijama. U obrazovnim kontekstima, razvijena samoregulacija omogućava učenicima da se uspješnije nose sa frustracijama, pokazuju veću upornost i postižu bolje rezultate. Ova kompetencija pomaže u upravljanju emocionalnim smetnjama, odlaganju trenutnih zadovoljstava radi dugoročnih koristi, kao i u održavanju fokusa na ciljeve uprkos preprekama (Duckworth & Gross, 2014). Samoregulacija je blisko povezana s voljnom komponentom motivacije, jer omogućava pojedincima da istraju u aktivnostima koje vode ka dugoročnim vrijednostima i ispunjenju ličnih potencijala.
socijalna svijest	Socijalna svijest odnosi se na razumijevanje i uvažavanje perspektiva drugih ljudi, uključujući one iz različitih kultura i društvenih grupa, a uključuje empatiju, prepoznavanje društvenih normi i angažman za pravdu i jednakost. Ona omogućava učenicima i nastavnicima da grade inkluzivna i podržavajuća okruženja i da djeluju u skladu s vrijednostima zajednice. Socijalna svijest i empatija olakšavaju stvaranje pozitivnih odnosa sa vršnjacima i nastavnicima, a osjećaj pripadnosti i povezanosti sa školom je jedan od najvažnijih prediktora motivacije za učenje (Wentzel, 1998).
odnosi	Vještine odnosa obuhvataju sposobnosti uspostavljanja i održavanja zdravih i konstruktivnih odnosa sa drugima. To uključuje aktivno slušanje, verbalnu i neverbalnu komunikaciju, saradnju, rješavanje konflikata i traženje pomoći kada je potrebno. Ove vještine su ključne za timski rad, interakcije i ukupnu socijalnu adaptaciju. Istraživanja pokazuju da emocionalna podrška i prihvatanje unutar kolektiva doprinose većoj angažovanosti i

spremnosti pojedinaca da preuzmu odgovornost i učestvuju u ostvarivanju zajedničkih ciljeva (Roeser et al., 2000).

Odgovorno donošenje odluka odnosi se na sposobnost donošenja konstruktivnih izbora u skladu sa etičkim standardima, sigurnošću i društvenim normama. Uključuje analizu posljedica različitih opcija, prepoznavanje odgovornosti prema sebi i drugima, te donošenje odluka koje promovišu dobrobit pojedinca i zajednice. Ova kompetencija uključuje sposobnost da se promišljeno biraju akcije u skladu sa ličnim i društvenim vrijednostima, što pozitivno utiče na motivaciju, jer omogućava osjećaj autonomije, kontrole i usmjerenosti ka lično značajnim ciljevima (Deci & Ryan, 2000; Eccles & Wigfield, 2002).

odgovorno donošenje
odluka

MIŠLJENJE

U ovom poglavlju razmatraju se različiti aspekti mišljenja, počev od definicije i ključnih procesa, preko uloge kognitivnih heuristika i pristrasnosti u misaonom procesu, pa sve do analize izvršnih funkcija koje omogućavaju planiranje, organizaciju i kontrolu ponašanja u skladu s postavljenim ciljevima. Posebna pažnja posvećena je različitim vrstama zaključivanja: induktivno, deduktivno, abduktivno, odlučivanju u uslovima izvjesnosti, rizika i neizvjesnosti, te specifičnim oblicima misaonih procesa poput algoritamskog, istraživačkog, inovacijskog i umjetničko-vizionarskog mišljenja.

Nakon izučavanja ovog sadržaja, očekuje se da studenti budu u stanju da:

- razlikuju i definišu osnovne procese mišljenja i njihove kognitivne mehanizme,
- objasne ulogu heuristika i kognitivnih pristrasnosti u svakodnevnim i profesionalnim odlukama,
- identifikuju različite tipove problema i adekvatne strategije njihovog rješavanja,
- prepoznaju komponente izvršnih funkcija i njihovu važnost u obrazovnom kontekstu,
- primijene stečena znanja u ocjenjivanju i unapređenju sopstvenog misaonog i učeničkog rada.

Određenje mišljenja

U naučnoj literaturi nalazimo brojna određenja pojmo-
va *misao* i *mišljenje*. Oni su svjesni odgovor na našu
sumnju ili neznanje (Baron, 1985), odnosno sistematsko manip-
ulisanje znanjem, radi identifikovanja distinktivnih karakteristi-
ka događaja koji značajno utiču na naše ponašanje, često u svrhu
postizanja određenih ciljeva (Holyoak & Morrison, 2005). Misli se
mogu odrediti kao simbolički odgovori na unutrašnje ili spoljašnje
podražaje, dok se mišljenje može posmatrati kao proces koji te
simbole integriše, preoblikuje i organizuje u koherentne cjeline
(Peters & Killcoyne, 2016). Zajednički imenilac u ovim definicija-
ma je posmatranje mišljenja kao složene, svrsishodne kognitivne
aktivnosti koja obuhvata manipulaciju mentalnim reprezentaci-
jama radi sticanja uvida, rješavanja problema, donošenja odluka
ili razumijevanja svijeta oko nas.

Složenost fenomena mišljenja može se ilustrovati matr-
joškama, rasklopivim drvenim lutkama unutar kojih se nala-
ze manje lutke (Slika 17). Mišljenje je, s jedne strane, analogno
najvećoj matroški, jer objedinjava niz drugih fenomena u jednu
cjelinu, dok, s druge strane, otvaranje i otkrivanje jednog aspekta
mišljenja vodi ka drugom, koji je s prethodnim u neraskidivim
vezama (Dimitrijević, 2020). Ovu analogiju, u nešto drugačijem
kontekstu, upotrijebili su i Mejdin i Ros (Medin & Ross, 1992),
smatrajući da se za svako objašnjenje neke mentalne aktivnosti
povezane s mišljenjem može pronaći dublje objašnjenje unutar
samog mišljenja.

Kognitivni procesi, koje objedinjava pojam mišljenje, a koji se ne mogu svesti jedni na druge su:

- *suđenje*: psihofizičko suđenje, semantičko suđenje, moralno suđenje,
- *zaključivanje*: induktivno zaključivanje, deduktivno zaključivanje i abduktivno zaključivanje,
- *donošenje odluka*: donošne odluka u izvjesnosti, riziku i neizvjesnosti,
- *rješavanje problema*: algoritmi i heuristike,
- *stvaralačko mišljenje*: algoritamsko mišljenje, istraživačko mišljenje, inovacijsko mišljenje, umjetničko-vizionarsko mišljenje.

kritičko mišljenje

Iako pojedini autori smatraju da je *kritičko mišljenje* poseban oblik mišljenja, koji podrazumijeva skup kognitivnih, refleksivnih i metakognitivnih procesa usmjerenih na analizu, provjeru informacija, vrednovanje i refleksiju (Brookfield, 2012; Paul & Elder, 2002), u ovom kontekstu se ono posmatra kao sastavna komponenta svih navedenih oblika mišljenja. Drugim riječima, nije moguće donijeti optimalnu odluku, riješiti problem ili stvoriti originalno djelo bez primjene kritičkog promišljanja.



Slika 17. Ilustrativni prikaz procesa koje objedinjava termin mišljenje

suđenje

Pod suđenjem se podrazumijeva donošenje suda, odnosno iskaza koji se može utvrditi da li je tačan ili ne, na osnovu neposredno datih informacija, pri čemu se sud odnosi na ono što je sadržano u tim informacijama. Prilikom donošenja suda, radi se o procjenjivanju karakteristika objekata ili događaja koji se porede. Suđenje obuhvata različite kognitivne procese i kriterijume poređenja, a najčešće se izdvajaju tri osnovne vrste: *psihofizičko*

suđenje, koje se tiče procjene intenziteta, trajanja ili drugih fizičkih karakteristika podražaja, odnosno objekata, *semantičko suđenje*, koje se odnosi na značenje i jezičke i kognitivne reprezentacije i *moralno suđenje*, koje obuhvata vrijednosno i kulturološko prosuđivanje, u vezi s ispravnim ili pogrešnim ponašanjem.

Zaključivanje je proces kojim se na osnovu raspoloživih, poznatih, podataka dolazi do uvida o nečemu nepoznatom, što se ne nalazi u tim podacima, ali neposredno slijedi iz njih. Za razliku od suđenja, koje predstavlja procjenu neposredno datog, zaključivanje je izvođenje implikacija na osnovu činjenica kojima raspolažemo. U logici se, uobičajeno, razlikuju tri vrste zaključivanja: *induktivno*, *deduktivno* i *abduktivno zaključivanje*. Induktivno zaključivanje podrazumijeva izvođenje opšteg zaključka, na osnovu užih premisa, odnosno osnovnih iskaza ili pretpostavki, dok deduktivno zaključivanje podrazumijeva specifičniji zaključak na osnovu opštih premisa. Deduktivno zaključivanje može biti *uslovno*, kod koga se zaključak donosi na osnovu hipotetičkih sudova *ako-onda* i *silogističko*, kada se zaključak donosi na osnovu dvije (velike i male) premise (Sternberg & Sternberg, 2012). Kod deduktivnog zaključivanja istinit zaključak nužno slijedi iz istinitih premisa, dok kod induktivnog zaključivanja to ne mora biti slučaj, kao i kod abduktivnog zaključivanja (Minnameier, 2010), kod kojeg zaključak predstavlja najvjerovatnije moguće objašnjenje za dati set podataka i postavljenu hipotezu (Walton, 2005). Jedan od oblika abduktivnog zaključivanja je zaključivanje po analogiji (Schvaneveldt & Cohen, 2010), kada je zaključak izvođen na osnovu sličnosti s primjerima iz iskustva.

zaključivanje

Donošenje odluka obuhvata proces identifikovanja različitih opcija i izbor opcije koja najviše odgovara našim ciljevima, željama i vrijednostima (Harris, 1998). Iako se zasniva na suđenju i zaključivanju, zbog svojih specifičnosti ne može se u potpunosti svesti na ta dva procesa. Javlja se gotovo u svakoj fazi rješavanja problema, od definisanja njegovih okvira i ciljeva, preko prepoznavanja mogućih akcija i prikupljanja informacija, do evaluacije ponuđenih alternativa i konačnog čina izbora (Pavličić, 2007). U zavisnosti od stepena poznatosti mogućih ishoda akcija, odnosno u kojoj je mjeri donosilac odluke svjestan i u stanju da identifikuje i predvidi sve relevantne posljedice određene radnje ili izbora (Kahneman & Tversky, 1979), govorimo o donošenju odluka u (Knight, 1921, prema Pavličić, 2007):

donošenje odluka

- *uslovima izvjesnosti*, kada unapred poznajemo rezultate svih raspoloživih akcija,
- *uslovima rizika*, kada su definisana stanja u okruženju koja se mogu pojaviti tokom realizacije izabrane akcije,
- *uslovima neizvjesnosti*, kada je moguće pretpostaviti buduće događaje, ali ne i njihove vjerovatnoće.

Postoje tri osnovne grupe teorija u proučavanju procesa donošenja odluka, pri čemu se one međusobno razlikuju u pogledu predmeta istraživanja, teorijskih polazišta, obuhvata i kriterijuma za procjenu odluke (Keeney, 1992; Tang, 2006). *Normativne teorije* prikazuju kako bi odluke trebalo donositi ako se poštuju logička načela i pravila. Nasuprot njima, *deskriptivni (bihejvioralni) modeli* nastoje da objasne kako se odluke stvarno donose, uzimajući u obzir psihološke, kognitivne i socijalne faktore, dok *preskriptivni (savjetodavni) modeli* imaju za cilj da pomognu ljudima u donošenju što adekvatnijih odluka.

Kada želimo da postignemo neki cilj a ne znamo direktan, jednostavan način da to učinimo, govorimo o problemu. Problem čine četiri elementa: *cilj, ono što je zadato* (objekti, uslovi, ograničenja), *način promjene uslova* i *prepreke* (Medin & Ross, 1992). Rješavanje problema je namjerno, odnosno usmjereno ka cilju; uključuje kontrolisane procese i ne može se, u potpunosti, osloniti na automatske procese, a postojeće znanje za njegovo rješenje nije dovoljno (Eysenck & Keane, 2015). Prema Vallasovom modelu, rješavanje problema prolazi kroz pet faza (Wallas, 1926):

- priprema,
- inkubacija,
- nagovještaj,
- iluminacija,
- verifikacija.

Pripremna faza podrazumijeva uočavanje, formulisanje, razumijevanje i pokušaj da se problem riješi. Ako problem ne može biti odmah riješen, privremeno prestajemo aktivno da radimo na njemu. Tada nastupa faza inkubacije u kojoj se odvijaju nesvjesni procesi. U fazi nagovještaja, koja se odvija na rubu svijesti osjećamo da smo na pragu rješenja i da je uspjeh neminovan. Iluminacija je faza (javljanja) rješenja, dok se u fazi verifikacije provjerava ispravnost i održivost nađenog rješenja. Postoje i al-

rješavanje problema

ternativni pristupi, koji su proistekli iz kognitivne obrade informacija i računarske simulacije rješavanja problema i koji u fokus stavljaju procese koji se mogu formalizovati. Pavličić navodi devet faza rješavanja problema (2007):

- posmatranje trenutne situacije i uočavanje problema,
- precizno definisanje problema,
- definisanje ciljeva,
- identifikovanje alternativa,
- prikupljanje informacija,
- evaluacija alternativa,
- izbor,
- sprovođenje akcije,
- analiza rezultata.

Uobičajeno je da se pri rješavanju problema dešava povratak na neku od prethodnih faza, radi njenog redefinisavanja.

Problemi se mogu rješavati *nasumično* (putem pokušaja i pogrešaka), kada isprobavamo različita rješenja sve dok problem ne bude riješen ili dok ne odustanemo od pokušaja da ga riješimo, i *primjenom određene strategije*, s ciljem reorganizacije odnosa između elemenata, kako bismo došli do potrebnih informacija za njegovo rješavanje (Kostić, 2010). Dvije opšte strategije su *algoritmi*, kada se striktno primjenjuju jasno definisane procedure koje vode tačnom rješenju i *heuristike*, koje su različiti postupci koji mogu, a ne moraju, dovesti do tačnog rješenja.

Postoji veći broj faktora koji otežavaju rješavanje problema, kao što su:

- *kognitivno usmjerenje ili direkcija u mišljenju*, kada primjenjujemo rješenja koja su se pokazala uspješnim u prošlosti, bez detaljnije analize i evaluacije problema koji rješavamo,
- *pristrasnost potvrđivanja*, kada se traže informacije koje potvrđuju naše polazne pretpostavke, odnosno koje odgovaraju rješenju za koje mislimo da će biti uspješno,
- *funkcionalna fiksiranost*, kada zbog primarne funkcije elemenata problema nismo u mogućnosti da ih sagledamo iz drugih uglova,
- *samonametnuta ograničenja*, koja se ogledaju u postavljanju ograničenja koja nisu eksplicitno zadata kao uslov za rješavanje problema,

algoritmi

heuristike

kognitivne prepreke

- *irelevantne informacije*, kada se u fokusu nađu informacije koje nisu potrebne za rješavanje problema, zbog čega dolazi do usporavanja procesa dolaska do rješenja.

tipovi problema

Jedan od načina klasifikacije problema zasniva se na tome da li je put do rješenja jasan ili ne. Prema tom kriterijumu, razlikujemo *dobro definisane* i *loše definisane* probleme (Minsky, 1961/1995; Reitman, 1965). Dobro definisan problem karakteriše jasno određeno početno stanje, raspon mogućih poteza, strategije i ciljevi, kao što je slučaj s matematičkim i logičkim zadacima ili šahom. Nasuprot tome, loše definisani problemi nisu precizno specificirani: oni nemaju jasno formulisane ciljeve, smjernice za rješavanje i očekivane ishode. Posebnu kategoriju loše definisanih problema čine *rezistentni problemi*, u kojima ne postoji saglasnost među akterima o tome šta zapravo predstavlja problem. Rezistentne probleme ne treba miješati s *kompleksnim* ili *teškim problemima*, kod kojih je u fokusu traženje rješenja, dok se kod rezistentnih prvenstveno nastoji razumjeti priroda samog problema (Conklin et al., 2007).

Stvaralačko mišljenje

U različitim fazama rješavanja problema oslanjamo se na procese suđenja, zaključivanja i donošenje odluka, ali rješavanje problema nije svodivo samo na te procese. Različiti problemi ispred nas stavljaju različite zahtjeve. Za rješavanje različitih problema ne odgovaraju uvijek isti misaoni procesi. Neki problemi imaju samo jedno ispravno rješenje, pa se u tom slučaju oslanjamo na *konvergentne misaone procese*; da bi riješili neke druge probleme, potrebno je da razmotrimo više različitih mogućnosti, pa se u tom slučaju oslanjamo više na *divergentne misaone procese*; neki problemi, kao na primjer, pisanje književne kritike više traži *analitičko mišljenje*, dok pisanje poezije zahtijeva *kreativno mišljenje*. S jedne strane, može se primijetiti da rješavanje različitih problema traži različite pristupe, dok, s druge strane, rješenje nekih problema predstavlja nešto novo, originalno, što ranije nije postojalo. U tom slučaju možemo govoriti o *stvaralačkom mišljenju*. Stvaralačko mišljenje nije svodivo samo na proces rješavanja problema; ono je nešto više, što nije lako operacionalizovati, kao kad govorimo o suđenju, zaključivanju, donošenju odluka.

Postoje tri izazova vezana za pitanje stvaralaštva i stvaralačkog mišljenja: terminologija u ovoj oblasti nije jednoznačna; veoma teško je precizno odrediti šta predstavlja novo i kreativno rješenje, te koji su to kognitivni procesi uključeni u kreativni akt. Termini, kao što su kreativnost, kreativno mišljenje, stvaralaštvo, stvaralačko mišljenje, originalnost itd., iako se često koriste kao

sinonimi, imaju različita značenja (Drobac Pavićević, 2020, 2022). Kreativnost se može odrediti kao sposobnost da se proizvede nov, kvalitetan i odgovarajući koncept ili proizvod (Sternberg, 2005), dok se pod stvaralaštvom podrazumijeva proces realizacije ideje i dolaska do tog koncepta ili proizvoda. Na tragu toga, pod stvaralačkim mišljenjem mogu se podrazumijevati kognitivni procesi koji stoje u osnovi stvaranja kreativnog djela, odnosno nečega što je originalno (novo, drugačije) i vrijedno (Kostić, 2010) ili za šta eksperti iz te oblasti procijenjuju da je kreativno (Amabile, 1982).

Kada je riječ o stvaralačkom mišljenju može se govoriti o dvije dihotomije: konvergentno nasuprot divergentnom i analitičko nasuprot kreativnom mišljenju. Dok se prva podjela (konvergentno–divergentno) odnosi na *obim i smjer razmatranja rješenja*, druga (analitičko–kreativno) tiče se *pristupa i primarne orijentacije* kognitivnih procesa.

Konvergentno mišljenje usmjereno je na pronalaženje jedinstvenog, najčešće tačnog ili optimalnog rješenja nekog problema, za razliku od divergentnog mišljenja koje predstavlja sposobnost generisanja većeg broja originalnih, neočekivanih ili nekonvencionalnih ideja, rješenja ili interpretacija nekog problema (Guilford, 1956, 1967).

Dimenzije preko kojih se može mjeriti divergentno mišljenje su (Torrance, 1974):

- *fluentnost* (količina ideja),
- *fleksibilnost* (sposobnost mijenjanja pristupa),
- *originalnost* (stepen odstupanja od uobičajenih rješenja),
- *razrada ili elaboracija* (nivo detaljisanja ideje).

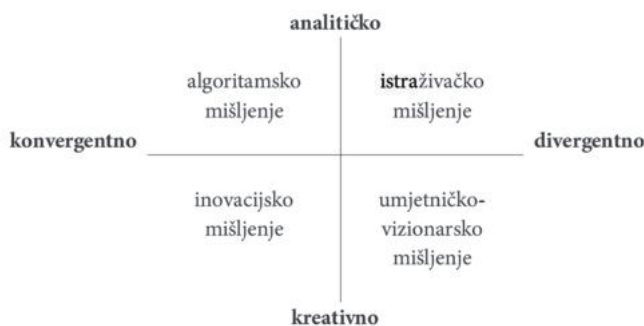
Analitičko mišljenje se oslanja na logiku, sistematičnost i razlaganje problema na manje cjeline, dok kreativno mišljenje podrazumijeva stvaranje originalnih i vrijednih ideja, često odstupajući od uobičajenih pravila i obrazaca (Cropley, 2006). Iako djeluju suprotstavljeno, analitičko i kreativno mišljenje često se nalaze u dinamičnom odnosu (Sternberg & Sternberg, 2012), tako što se u prvoj fazi stvaralačkog procesa generišu različite ideje, koje se zatim kritički preispituju, birajući one koje su optimalne.

Ukrštanjem dimenzija konvergentnog i divergentnog mišljenja s kreativnim i analitičkim mišljenjem, dobijamo četi-

konvergentno vs.
divergentno mišljenje

analitičko vs. kreativno
mišljenje

ri različita tipa stvaralačkog mišljenja (Slika 18). Svaki tip ima specifične karakteristike i manifestuje se u različitim načinima rješavanja problema, donošenja odluka ili pristupa učenju i stvaralaštvu.



Slika 18. Tipovi stvaralačkog mišljenja

Algoritamsko mišljenje, koje se dobija kombinacijom konvergentnog i analitičkog mišljenja, fokusira se na detaljnu analizu problema s ciljem pronalaženja jednog, ispravnog rješenja. Ovaj tip mišljenja podrazumijeva primjenu logičkih i strukturisanih pristupa, gdje se oslanjamo na dokaze i činjenice kako bismo metodološki razložili problem. Posebno je korisno u oblastima koje zahtijevaju preciznost, tačnost, mjerljivost i jasnoću, kao što je kreiranje mjernih instrumenata ili softverskih programa, kao, na primjer, dizajniranje nove aplikacije za učenje jezika, gdje bi autori na osnovu znanja iz psiholingvistike kreirali logički strukturiran algoritam koji prilagođava težinu sadržaja u zavisnosti od korisnikovog uspjeha.

algoritamsko mišljenje

Istraživačko mišljenje, koje nastaje kombinacijom divergentnog i analitičkog pristupa, karakteriše se sposobnošću razmatranja problema iz više uglova, bez nužnog sužavanja mogućnosti na jedno rješenje. Ovaj tip mišljenja omogućava generisanje brojnih hipoteza i alternativnih pristupa, pri čemu se svaka ideja analitički razlaže i ispituje. Takav pristup je naročito primjenjiv u naučnom istraživanju, gdje se istraživač u početnoj fazi bavi postavljanjem i sistematskim analiziranjem više teorijskih okvira prije donošenja konačnog zaključka.

istraživačko mišljenje

Inovacijsko mišljenje, koje predstavlja spoj konvergentnog i kreativnog pristupa, usmjereno je na pronalaženje inovativnih, ali istovremeno praktičnih rješenja unutar definisanih granica. U

inovacijsko mišljenje

ovom tipu mišljenja generisanje ideja kombinuje se s brzim sužavanjem mogućnosti kako bi se izabrala jedna, najbolja opcija. Primjeri ovakvog pristupa mogu se vidjeti u razvoju novih tehnologija, dizajnu proizvoda, različitim softverskim aplikacijama, gdje se kreativnost koristi za osmišljavanje originalnih rješenja, a zatim se ta ideja evaluira i prilagođava, kako bi bila primjenljiva u realnom svijetu.

Umjetničko-vizionarsko mišljenje, koje predstavlja kombinaciju divergentnog i kreativnog pristupa, karakteriše potpuna sloboda u generisanju ideja i koncepta, bez neposredne potrebe za njihovom evaluacijom ili sužavanjem. Ovaj tip mišljenja omogućava maštovitost i razvoj novih, često radikalnih konceptata, što je posebno važno u umjetničkom stvaralaštvu, dizajnu, ali i u formiranju revolucionarnih naučnih teorija. Ovakav pristup ne postavlja granice, već otvara prostor za inovacije koje mogu značajno transformisati ono što već postoji, ali i unaprijediti način na koji doživljavamo i razumijemo svijet.

Heuristike i kognitivne pristrasnosti

Kada govorimo o mišljenju treba naglasiti da postoje nepomirljivi stavovi o važnim pitanjima, kao što je broj kognitivnih procesa kojima se može objasniti mišljenje, kakva je priroda ljudske racionalnosti, koliko mišljenje zavisi od svjesnih procesa, a koliko od automatskih, nesvjesnih mehanizama itd.

Jednoprocesni modeli mišljenja polaze od ideje da se izvođenje zaključaka, donošenje odluka, rješavanja problema odvija u okviru jednog, kontinuiranog kognitivnog mehanizma. Pretpostavka je da kognitivne operacije mogu funkcionisati na različitim nivoima intenziteta, dubine obrade i trajanja. Nekad će te operacije biti brze i heurističke, dok će u drugim situacijama zahtijevati temeljniju i analitičniju razradu. Bez obzira na te razlike, i dalje se sve dešava u sklopu jedinstvenog misaonog kolosijeka. Nasuprot tome, dvoprocesne teorije ističu da postoje dva međusobno povezana, ali kvalitativno različita puta obrade informacija, koji se označavaju kao *Sistem 1* i *Sistem 2* (Kahneman, 2011; Evans & Stanovich, 2013). Sistem 1 karakterišu brzina, automatizam, emotivnost i nesvjesna heuristička obrada, dok se Sistem 2 opisuje kao spor, analitičan i svjestan, pri čemu angažuje više kognitivnih resursa kada je u pitanju rješavanje složenih ili novih zadataka.

U psihologiji i ekonomiji, tradicionalni pristup pretpostavlja da je ljudsko ponašanje često ograničeno raspoloživim kogni-

jednoprocesni modeli

dvoprocesni modeli

neracionalnost

ekološka racionalnost

tivnim resursima i vremenom, te tako na sistematične i predvidljive načine može odstupati od racionalnih modela (Kahneman & Tversky, 1979; Tversky & Kahneman, 1981, 1992). Umjesto strogo racionalnog pristupa, ljudi često koriste mentalne prečice, poznate kao *heuristike*, kako bi što brže i efikasnije donijeli odluke. Suprotno tvrdnjama da je ovo ponašanje nužno neracionalno, koncept *ekološke racionalnosti* naglašava da ljudi koriste mentalne prečice prilagođene stvarnim životnim prilikama, čime se često ostvaruju povoljni ishodi u nesigurnom okruženju (Gigerenzer, 2008a, 2008b; Gigerenzer et al., 1999).

heuristike

Heuristike predstavljaju mentalne prečice koje ljudi koriste kako bi brzo i efikasno donijeli odluke, procijenili informacije i rješavali probleme (Tversky & Kahneman, 1974). Iako se heuristike često dovode u vezu s kognitivnim pristrasnostima i potencijalnim greškama u mišljenju, one mogu smanjiti kognitivni napor, naročito kada su u pitanju složeni i vremenski ograničeni zadaci (Gigerenzer, 2008a, 2008b). Tri najpoznatije heuristike su:

- *heuristika dostupnosti*, koja podrazumijeva procjenu vjerovatnoća i učestalosti događaja prema lakoći kojom se prisjećamo primjera,
- *heuristika reprezentativnosti*, kada se procjena vjerovatnoće zasniva na sličnosti situacije ili objekta s tipičnim predstavnikom te kategorije,
- *heuristika sidrenja*, kada se procjena neke vrijednosti vrši polazeći od *sidra*, odnosno inicijalne informacije.

kognitivne pristrasnosti

Primjena heuristika može dovesti do kognitivnih pristrasnosti, koje predstavljaju sistematske greške u mišljenju (Tversky & Kahneman, 1974), kao i do prebrzog odustajanja od traganja za boljim rješenjem, odnosno ograničenog korištenja kritičkog mišljenja (Simon, 1986). Kognitivne pristrasnosti su sistemski obrasci odstupanja od norme ili racionalnosti u prosuđivanju. One su inherentno svojstvo rada mozga i u njihovoj osnovi stoje stabilne predispozicije, zbog čega se teško koriguju. Posljedica su, ne samo korištenja nesvjesnih mentalnih prečica, već i emocionalnih, te društvenih i kulturnih faktora. Razlikuju se od logičkih pogrešaka u argumentaciji, odnosno pogrešaka u zaključivanju koje se događaju u datom trenutku i koje možemo uvježbanjem izbjeći.

Nastavnici, kao i svi drugi ljudi, podložni su kognitivnim pristrasnostima: sistematskim greškama u mišljenju koje nesvjes-

no oblikuju njihovu percepciju učenika, procese ojcenjivanja i način vođenja nastave. Ove pristrasnosti mogu značajno uticati na kvalitet interakcije između nastavnika i učenika, doprinoseći nesvjesnim preferencijama, nejednakom tretmanu i formiranju pogrešnih očekivanja.

Najčešće kognitivne pristrasnosti u nastavnom procesu su:

- *efekat prvog utiska* odnosi se na sklonost da na osnovu prve interakcije s nekom osobom formiramo stabilan i trajan dojam o njenim osobinama i sposobnostima,
- *halo efekat* je tendencija da se utisci o jednoj pozitivnoj izraženoj osobini prenesu na druge osobine, pa čak i na ukupni utisak o toj osobi, dok se o *rog efektu* govori kada dominantna osobina ima negativno obilježje (Nisbett & Wilson, 1977),
- *potvrđujuća pristrasnost* ogleda se u težnji da se aktivno traže, interpretiraju i pamte informacije koje potvrđuju već postojeća uvjerenja, dok se istovremeno zanemaruju ili odbacuju informacije koje tim uvjerenjima protivreče (Nickerson, 1998),
- *efekat sidrenja* podrazumijeva oslanjanje na početno, često slučajno izabrano sidro prilikom donošenja kasnijih procjena, čak i kada ono nije racionalno opravdano (Tversky & Kahneman, 1974),
- *Pigmalion efekat* ili *Rozentalov efekat* odnosi se na situaciju u kojoj očekivanja jedne osobe, često nesvjesna, utiču na ponašanje druge osobe, navodeći je da postepeno ispunjava ta očekivanja, pri čemu nastaje fenomen *samoispunjavajućeg proročanstva* (Rosenthal & Jacobson, 1968),
- *negativna pristrasnost* označava sklonost da se negativnim informacijama i iskustvima pridaje veći značaj nego pozitivnim, što može dovesti do iskrivljene percepcije i negativnog vrednovanja pojedinaca ili događaja (Baumeister et al., 2001),
- *efekat lažne saglasnosti* odnosi se na sklonost pojedinaca da pretpostave da su njihova uvjerenja, vrijednosti i stavovi šire dijeljeni nego što to objektivno jeste slučaj, što može rezultirati pogrešnim procjenama tuđeg razumijevanja i ponašanja (Ross et al., 1977).

Greške u mišljenju nisu posljedica isključivo prisustva kognitivnih pristrasnosti, već i *šuma u mišljenju*, koji predstavlja grešku koja se odnosi na varijabilnost u našim procjenama, koje bi, teorijski, trebalo da budu konzistentne (Kahneman et al., 2021). Za razliku od kognitivnih pristrasnosti, šum je varijabilna, nepredvidiva i nekonzistentna greška, koja se javlja u različitim oblicima. Ove nasumične varijacije mogu se javiti pri procjenjivanju i donošenju odluka kod različitih pojedinaca u istim situacijama ili istog pojedinca u različitim situacijama. Na primjer, dva nastavnika mogu različito ocijeniti isti pismeni rad, ne zbog pristrasnosti, već zbog individualnih varijacija u načinu ocenjivanja, ali i jedan nastavnik, istu pismenu vježbu, može različito ocijeniti u različitim danima ili u zavisnosti od raspoloženja. Osim u školskom ocenjivanju, velike količine šuma prisutne su u svim sferama života, kao što je medicina, odluke o starateljstvu nad djecom, sudske presude, forenzička nauka itd. *Higijena odlučivanja* je skup pravila i procedura koje pomažu u minimalizovanju kognitivnih pristrasnosti i šuma u procesima donošenja odluka. Kako bi smanjili rizik od nekonzistentnih i neobjektivnih odluka, potrebno je (Kahneman et al., 2021):

- razdvajati informacije,
- sekvencionalno ih procjenjivati,
- uključiti veći broj procjenitelja,
- imati jasne i precizne kriterijume,
- ne žuriti s donošenjem odluka,
- umjesto donošenja jedne sveobuhvatne odluke, koristiti se serijom manjih, nezavisnih procjena različitih aspekata problema.

U kontekstu grešaka koje se javljaju u procesu mišljenja, važno je naglasiti da naš mozak ne funkcioniše poput računara, koji precizno obrađuje velike količine informacija, niti mu je primarni cilj da nas dovede do potpune istine o svijetu koji nas okružuje. Uloga našeg kognitivnog sistema jeste da što bolje pripremi organizam za prilagođavanje u svakoj konkretnoj situaciji. To ne podrazumijeva nužno da naša procjena situacije, koja je osnova za reakciju, mora biti apsolutno ispravna. S jedne strane, kognitivni sistem raspolaže ograničenim čulnim i memorijskim resursima, kao i ograničenom količinom energije. S druge strane, njegovo funkcionisanje oblikovano je evolucijom, dok se savremenom okruženje razlikuje od onoga u kom se ljudska vrsta raz-

optimizacija
kognitivnog
funkcionisanja

vijala. Imajući to u vidu, kada se jave odstupanja od logičkih i drugih unaprijed zadatih standarda, ona ne svjedoče o manjkavosti kognitivnog aparata, već o težnji ka optimalnom korištenju njegovih kapaciteta. Upravo ideja optimizacije kognitivnog funkcionisanja treba da bude polazna tačka u razumijevanju mišljenja. Ovakva perspektiva omogućava dublje sagledavanje misaonih procesa, zahvaljujući kojima je čovečanstvo dostiglo svoj trenutni nivo razvoja (Dimitrijević, 2020).

Izvršne (egzekutivne) funkcije

Postoji opšti konsenzus da izvršne funkcije predstavljaju skup kognitivnih procesa koji omogućavaju pojedincu da planira, organizuje, nadgleda i prilagođava svoje ponašanje u skladu s postavljenim ciljevima (Meltzer et al., 2007). Za razliku od kognitivnih funkcija, koje daju odgovor na pitanje *šta* i *koliko* osoba zna i može, izvršne funkcije tiču se pitanja, *kako* i *da li* osoba može da izvrši određene aktivnosti. Lezak (1982) identifikuje četiri ključna izvršna kapaciteta:

- postavljanje ciljeva,
- planiranje aktivnosti,
- sposobnost realizacije planova i postizanja ciljeva (usmjerenost na dovršavanje zadataka),
- kapacitet za efikasno sprovođenje aktivnosti, što podrazumijeva organizovano, fokusirano i kontrolisano izvršavanje zadataka.

Kad je riječ o razlici između mišljenja i izvršnih funkcija, mišljenje obuhvata širi spektar mentalnih aktivnosti koje uključuju suđenje, zaključivanje, donošenje odluka, rješavanje problema, stvaralaštvo, dok izvršne funkcije predstavljaju specifičan skup kognitivnih procesa koji omogućavaju kontrolu i regulaciju ponašanja, uključujući usmjeravanje pažnje, postav-

regulacija ponašanja

ljanje ciljeva i organizaciju zadataka, održavanje fokusa, prilagođavanje strategija u skladu s povratnim informacijama, fleksibilnost u razmišljanju itd. (Anderson, 2002; Diamond, 2013; Miyake et al., 2000).

Izvršne funkcije se razvijaju od ranog djetinjstva do odraslog doba, s tim da je *ponašajna inhibicija*, koja podrazumijeva razvoj sposobnosti da se inhibiraju impulsivne reakcije i odloži zadovoljstvo i koja se razvija već od prve godine, osnova za razvoj ostalih izvršnih funkcija (Barkley, 1997). Najveći napredak dešava se između 3. i 7. godine, ali se puni razvoj izvršnih funkcija proteže do kasne adolescencije (18-25 godina), jer je prefrontalni korteks, koji je zadužen za izvršne funkcije, posljednja regija mozga koja sazrijeva (Diamond, 2013).

Izvršne funkcije igraju ključnu ulogu u svakodnevnom životu, ali su posebno važne i u obrazovnom procesu, jer omogućavaju učenicima i studentima efikasno učenje, razumijevanje i primjenu stečenog znanja. Najznačajnije izvršne funkcije su (Dawson & Guare, 2010):

- *planiranje* podrazumijeva sposobnost osmišljavanja jasnog i strukturisanog plana za postizanje cilja ili izvršavanje zadatka, a uključuje određivanje prioriteta, raspodjelu resursa i izbor aktivnosti na osnovu njihove važnosti, kao i procjenu potencijalnih prepreka i strategija za njihovo prevazilaženje,
- *organizacija* je sposobnost kreiranja efikasnog sistema za upravljanje informacijama i resursima, što omogućava postizanje maksimalne produktivnosti i smanjenje osjećaja preopterećenosti,
- *upravljanje vremenom* predstavlja sposobnost procjene i pravilne raspodjele vremena, praćenja rokova i ostajanje u okvirima vremenskih ograničenja, te prilagođavanja vremenskom okviru u slučaju nepredviđenih okolnosti,
- *funkcionalno radno pamćenje* predstavlja sposobnost zadržavanja i manipulacije informacijama koje se nalaze u fokusu pažnje tokom obavljanja složenih zadataka, a ključno je za praćenje uputstava, rješavanje problema i donošenje odluka u realnom vremenu,
- *metakognicija* je sposobnost razmišljanja o sopstvenom razmišljanju, odnosno sagledavanja vlastitih postupaka iz šire perspektive, a obuhvata vještine samopraćenja i

samoevaluacije, koje se ogledaju u postavljanje pitanja kao što su *Kako mi ide?*, *Da li radim na pravi način?*, *Šta bih mogao poboljšati?*

- *inhibicija odgovora* je sposobnost kontrolisanja impulsa i promišljanje prije preduzimanja akcije, što omogućava odlaganje trenutnih želja i donošenje promišljenih odluka na osnovu procjene dugoročnih posljedica,
- *emocionalna kontrola* (samoregulacija afekta) je sposobnost upravljanja emocijama, kako bi se postigao cilj ili završio zadatak, bez obzira na frustracije, stres ili neočekivane prepreke, što podrazumijeva sposobnost smirivanja, prepoznavanja i regulacije emocionalnih reakcija u izazovnim situacijama,
- *održana pažnja* podrazumijeva fokusiranost na zadatak ili situaciju uprkos ometanjima, umoru ili dosadi, a ključna je za kontinuirani rad na zadacima koji zahtijevaju koncentraciju i istrajnost,
- *započinjanje zadatka* podrazumijeva započinjanja zadatka na vrijeme, bez prekomjernog odlaganja, a uključuje motivaciju za početak rada i efikasno korištenje vremena u inicijalnoj fazi zadatka,
- *fleksibilnost* je sposobnost brzog usklađivanja i prilagođavanja planova u promjenljivim uslovima i okolnostima kako bi se nastavilo s realizacijom aktivnosti i dostizanjem cilja,
- *upornost u ostvarivanju ciljeva* je istrajavanje u postizanju cilja, uprkos smetnjama, frustracijama ili drugim interesovanjima, što uključuje posvećenost i motivaciju za dugoročne ciljeve, kao i sposobnost da se održi fokus i motivacija i u izazovnim situacijama.

Sljedeći znakovi mogu upućivati na poteškoće u izvršnim funkcijama, ali pojedini od njih mogu biti i dio prirodnog procesa odrastanja i tipičnog razvoja djece i adolescenata, što je važno imati na umu (*Special education and inclusive learning*, 2023):

poteškoće u izvršnom funkcionisanju

- slaba kontrola impulsa i teškoće u regulaciji emocija,
- neuredni i neorganizovani školski materijali i radni prostor,
- zaboravljanje materijala, uputstava, rokova, domaće zadatke,
- neprovjeravanje tačnosti i potpunosti urađenih zadata-

- ka,
- poteškoće u planiranju, određivanju prioriteta i organizaciji zadataka,
- problemi sa započinjanjem ili završavanjem rada na vrijeme.
- nedostatak strategija za samostalno rješavanje problema.

Budući da izvršne funkcije igraju ključnu ulogu u učenju i akademskom uspjehu, nastavnici treba da koriste strategije i metode koje pomažu učenicima da razviju svijest o značaju izvršnih funkcija i izgrade sopstveni skup vještina za njihovo unapređenje. Svrha strategija koje se odnose na razvoj izvršnih funkcija je da nauče učenike kako da uče i da prate svoj proces učenja, da podstiču samostalno učenje, stave fokus na procese i razumijevanje, promovišu fleksibilno mišljenje, te da pomognu učenicima da prevaziđu svoje slabosti (Meltzer et al., 2007). Ove vještine i rutine mogu se podučavati u kontekstu svakodnevnog rada i domaćih zadataka koji su već sastavni dio kurikuluma, a krajnji cilj je pomoći učenicima da postanu dobri donosioci odluka, što je suština zrelog izvršnog funkcionisanja (Dawson & Guare, 2010).

Odnos mišljenja i jezika

Odnos između jezika i mišljenja jedno je od centralnih pitanja u kognitivnoj nauci, filozofiji i psiholingvistici. Ključno pitanje koje se postavlja jeste da li jezik oblikuje naše mišljenje ili je mišljenje nezavisno od jezika. Ovo pitanje se može razložiti na veći broj podpitanja, kao što su: *U kojoj mjeri jezik utiče na percepciju i kogniciju? Da li postoje univerzalni misaoni obrasci nezavisni od jezika? Kako se razvija jezik, a kako mišljenje?* U proučavanju odnosa između jezika i mišljenja izdvojila su se četiri teorijska pristupa koja nude različita objašnjenja njihove međusobne povezanosti (detaljno u Savić, u štampi):

- jezik determiniše kogniciju,
- kognicija je nezavisna od jezika,
- kognicija je preduslov razvoja jezika,
- jezik i mišljenje su međuzavisni.

Prema Sapir-Vorfovoj hipotezi (Sapir, 1929; Whorf, 1956), jezik koji pojedinac govori oblikuje način na koji on percipira i interpretira svijet, pri čemu se pretpostavlja da govornici različitih jezika razvijaju različite kognitivne obrasce. Ova hipoteza se pojavljuje u tri različite verzije: *jakoj*, *slaboj* i *najslabijoj* (Lucy, 1992). Jaka verzija Sapir-Vorfove hipoteze tvrdi da jezik potpuno

jezik determiniše
kogniciju

određuje način na koji ljudi misle i ona nema empirijsku potvrdu. Slaba verzija tvrdi da jezik utiče samo na percepciju, dok najslabija verzija hipoteze tvrdi da jezik utiče samo na rješavanje određenih zadataka za koje je potreban jezik (Tutnjević & Savić, 2019). Dok jaka verzija hipoteze nije podržana empirijskim dokazima, slaba verzija dobija podršku kroz istraživanja percepcije boja, prostora i brojeva. Iako je najslabija verzija Sapir-Vorfova hipoteza, koja tvrdi da jezik odražava misaone procese, ali ne igra značajnu ulogu u njihovom formiranju, empirijski najbolje potkrijepljena, ona ne može objasniti činjenicu da jezik može imati suptilne, ali značajne efekte na percepciju i kategorizaciju informacija, koji se ogledaju u tome da se u različitim jezicima koriste različiti koncepti za vrijeme (Boroditsky, 2001), prostor (Levinson, 1996), boju (Kay & Regier, 2003), brojeve (Gordon, 2004) itd.

Noam Čomski, američki lingvista i filozof, smatra da postoji univerzalna urođena osnova za usvajanje jezika, koja omogućava djetetu da brzo usvoji bilo koji jezik kojem je izloženo. U prilog ovoj tezi govore podaci da djeca širom svijeta prolaze kroz slične faze u učenju jezika, nezavisno od kulturnog i jezičkog konteksta (Pinker, 1994), te da postoji *kritični*, odnosno *senzitivni period* u ranom djetinjstvu, tokom kojeg je mozak posebno osjetljiv na jezičke podsticaje iz okruženja, što omogućava potpuno i prirodno usvajanje jezika (Lenneberg, 1967). Pinker, kao i Čomski, smatra da ljudi razmišljaju u univerzalnom, apstraktnom misaonom jeziku, koji postoji nezavisno od govornog jezika, odnosno da postoji nezavisan kognitivni kod za obradu informacija, donošenje odluka i rješavanje problema, a da jezik služi samo za izražavanje misli, a ne za njihovo formiranje (1994). U prilog modularnosti, odnosno nezavisnosti kognicije od jezika navode se različiti dokazi: da bebe pokazuju misaone sposobnosti prije nego što nauče govoriti (Dehaene-Lambertz et al., 2002), da životinje mogu rješavati složene probleme bez jezika (Premack & Woodruff, 1978), da postoje razvojni poremećaji, poput *razvojnog jezičkog poremećaja*, kod koga je kognicija očuvana, ali jezičke sposobnosti zaostaju i *Vilijams sindroma*, kod koga je jezička sposobnost relativno dobra u odnosu na nivo kognitivnog funkcionisanja; da ljudi koji nisu imali pristup jeziku u djetinjstvu i dalje mogu razmišljati i rješavati probleme (Senghas & Coppola, 2001). Jedan od najsnažnijih argumenata za ovu hipotezu dolazi iz istraživanja *vizuelnog mišljenja*, koje predstavlja sposobnost ljudi da obrađuju informacije i donose odluke koristeći *mentalne slike*, odnosno unutrašnje reprezentacije koje imaju slične

osobine kao stvarni vizuelni stimulusi, bez upotrebe jezika (Kosslyn, 1980, 1994). Nalazi pokazuju da su oblasti mozga aktivne tokom vizuelnog mišljenja iste kao one koje se aktiviraju pri stvarnoj vizuelnoj percepciji (Kosslyn et al., 1999), kao i da pacijenti s oštećenjem jezičkih centara i dalje mogu koristiti vizuelne strategije za rješavanje problema, što sugeriše da vizuelno mišljenje može biti nezavisno od jezičke obrade (Behrmann & Plaut, 2013).

Pristalice *kognitivističke teze* odnosno *kognitivističkog determinizma* zastupaju tezu da je kognitivni razvoj preduslov jezičkog razvoja, pri čemu ne postoji obrnut uticaj (Ivić, 1987). Pijaže smatra da djeca prolaze kroz četiri stadijuma kognitivnog razvoja, od kojih svaki doprinosi sposobnosti razumijevanja i upotrebe jezika:

- senzomotorni stadijum (od rođenja do 2. godine),
- preoperacionalni stadijum (od 2. do 7. godine),
- stadijum konkretnih operacija (od 7. do 11. godine),
- stadijum formalnih operacija (od 11. godine).

U senzomotornom stadijumu, razvoj postojanosti objekta, odnosno razumijevanje da objekti postoje čak i kada ih ne vidi, omogućava djetetu da poveže riječi s objektima, čak i kada mu nisu u vidnom polju, dok u narednim stadijumima, razvoj simboličkog mišljenja omogućava djetetu da koristi jezik kao sredstvo izražavanja i razumijevanja (Piaget, 1954). Istraživanja pokazuju da djeca koja razviju osnovne kognitivne vještine ranije, poput *kategorizacije* i *prepoznavanja obrazaca*, brže usvajaju jezik (Waxman & Lidz, 2006). Dugoročne studije o razvoju djece s kognitivnim oštećenjima, poput autizma i Daunovog sindroma, pokazuju da ograničene kognitivne sposobnosti vode do kašnjenja i nižeg nivoa jezičkog razvoja (Karmiloff-Smith, 1998; Leonard, 1998).

Savremena istraživanja ukazuju na to da je odnos jezika i mišljenja kompleksan i da se odvija kroz dinamičnu interakciju između kognitivnih struktura i jezičkih kategorija (Lakoff & Johnson, 1980; Lucy, 1992; Slobin, 1996). *Teorija konceptualne metafore* (Lakoff & Johnson, 1980) tvrdi da jezik istovremeno reflektuje bazične kognitivne procese i utiče na to kako organizujemo svoje razumijevanje svijeta. Strukturne razlike između jezika, na primjer u gramatičkim kategorijama, mogu biti praćene različitim obrascima mišljenja i opažanja, što dodatno potkrepljuje tezu o dinamičnom odnosu između jezika i kognicije (Lucy,

kognicija je preduslov razvoja jezika

interakcionistička perspektiva

1992). Slobin smatra da sam čin formulisanja iskaza u određenom jeziku zahtijeva da govornici obrate pažnju na specifične aspekte stvarnosti koje taj jezik gramatički i leksički ističe, što znači da moraju prilagoditi svoje mišljenje zahtjevima tog jezika. Istraživanja ukazuju na različite načine na koje govornici različitih jezika strukturiraju koncept vremena, pa, tako, govornici engleskog jezika vrijeme uglavnom vide kroz horizontalnu liniju, dok govornici mandarinskog češće koriste vertikalnu metaforu (Boroditsky, 2001). Slično, fizički doživljaji prostora mogu da oblikuju pojmove vremena i količine, pri čemu je jezik posrednik koji naglašava sličnost između konceptualnih domena (Casasanto, 2008).

JEZIK

Ovo poglavlje pruža pregled ključnih psiholingvističkih tema. Prvo se razmatra određenje jezika, a potom opisuje usvajanje jezika, s fokusom na biološke, kognitivne i socijalne faktore koji omogućavaju jezički razvoj. U nastavku se obrađuje percepcija govora i čitanja izolovanih riječi, kroz prikaz procesa dekodiranja zvučnih i pisanih jezičkih informacija. Slijedi dio o razumijevanju jezika, gdje se analizira kako govorni i pisani iskazi bivaju interpretirani u umu. U poglavlju je opisana produkcija jezika, odnosno kognitivni koraci u planiranju i izvođenju govora. Na kraju, tema dvojezičnosti otvara pitanja o upotrebi više jezika, uključujući jezičku kontrolu i međujezičku interakciju.

Nakon izučavanja ovog sadržaja, očekuje se da studenti budu u stanju da:

- definišu osnovne karakteristike ljudskog jezika,
- uporede različite teorije o usvajanju jezika i identifikuje ključne biološke, kognitivne i socijalne faktore u jezičkom razvoju,
- analiziraju procese percepcije govora i čitanja izolovanih riječi, uključujući ulogu fonološke obrade i vizuelnih informacija,
- objasne kako pojedinci razumijevaju jezičke poruke i koji kognitivni mehanizmi učestvuju u tumačenju značenja,
- opišu faze produkcije jezika i objasne mehanizme koji omogućavaju planiranje i realizaciju govora,
- razlikuju vrste dvojezičnosti i procijene uticaj dvojezične upotrebe jezika na jezičku obradu.

Određenje jezika

Jezik se može definisati kao simbolički sistem koji koristi određena zajednica u cilju komunikacije (Kostić, 2010). Da bi neki sistem smatrali ljudskim jezikom on mora da ispuni više uslova, kao što su (Filipović Đurđević, 2022):

- *semanticitet*, koji se odnosi na osobinu jezika da njegovi elementi nose značenje, odnosno upućuju na određene objekte, pojave ili zbivanja,
- *arbitrarnost* podrazumijeva da jezički znaci uglavnom nemaju sličnost s onim na šta se odnose, već funkcionišu kao proizvoljni simboli,
- *diskretnost* se ogleda u činjenici da se jezik sastoji od jasno odvojenih, diskretnih jedinica, kao što su foneme, grafeme, morfeme, riječi,
- *kulturna transmisija* označava prenos jezika s generacije na generaciju kroz socijalnu interakciju,
- *dvostruka struktura* jezika ukazuje na postojanje elemenata koji sami po sebi nemaju značenje, ali čijim kombinovanjem nastaju jedinice sa značenjem,
- *produktivnost* je karakteristiku koja nam omogućava da pomoću ograničenog broja jedinica, produkuje-mo beskonačno veliki broj iskaza koji nikada prije nisu proizvedeni i razumijemo iskaze koje nikada prije nismo čuli,
- *dislokacija* omogućava da se govori o događajima, objektima i zbivanjima koji se dešavaju u drugom vre-

menu i prostoru od onog u kojem se trenutni govorni čin odvija,

- *refleksivnost* podrazumijeva sposobnost da jezik koristimo da bi govorili o jeziku,
- *rekurzija* predstavlja mogućnost da isto pravilo primijenimo na rezultat prethodne primjene tog pravila, što omogućava neograničeno produžavanje i kompleksnost jezičkih izraza.

metalingvistička
sposobnost

Jedna od važnih odlika ljudske vrste u vezi s jezikom jeste *metalingvistička sposobnost*, koja podrazumijeva kapacitet pojedinca da o jeziku razmišlja kao o sistemu, da ga analizira i posmatra kao predmet mišljenja, te da jezik koristi za govor o samom jeziku (Gombert, 1992). Za razliku od osnovne jezičke upotrebe, koja je često automatska i nesvjesna, metalingvistička sposobnost uključuje svjesno i kritičko promišljanje o glasovima, riječima, rečenicama, i pravilima jezika (Tunmer & Herriman, 1984). Postoje četiri osnovne dimenzije metajezicke svjesnosti:

- *fonološka svjesnost*, koja podrazumijeva sposobnost da se prepoznaju zvučne jedinice jezika, kao što su glasovi, slogovi, rime i manipuliše njima,
- *morfološka svjesnost* odnosi se na sposobnost prepoznavanja i razumijevanja značenja osnovnih morfema, najmanjih jezičkih jedinica koje nose značenje, kao i pravila za tvorbu riječi,
- *sintaksička svjesnost* označava sposobnost razumijevanja pravila građenja rečenica,
- *semantička svjesnost* podrazumijeva sposobnost da se analizira značenje riječi, te rečenica, nezavisno od gramatičke ispravnosti.

Usvajanje jezika

Usvajanje maternjeg jezika predstavlja složen i dinamičan proces koji se zasniva na međusobnom djelovanju bioloških predispozicija, kognitivnih sposobnosti i podsticajnog socijalnog okruženja. Odsustvo ili nedovoljna razvijenost bilo kojeg od ovih faktora može značajno usporiti ili otežati proces usvajanja jezika.

Genetička istraživanja ističu postojanje specifičnih gena, kao što je FOXP2, čije mutacije mogu izazvati ozbiljne poremećaje u govoru i jeziku (Fisher & Scharff, 2009), što ukazuje na biološku podlogu jezika. FOXP2 je regulatorni gen koji tokom razvoja utiče na ekspresiju više drugih gena i ima ključnu ulogu u formiranju neuralnih mreža potrebnih za govor. Mutacije koje umanjuju funkciju FOXP2 uzrokuju rijedak monogenetski poremećaj govora i jezika – *razvojnu verbalnu dispraksiju*, kada mozak ima poteškoće da planira i koordinira precizne pokrete govornih organa potrebne za artikulaciju riječi. Ipak, FOXP2 utiče na čitavu mrežu drugih gena i razvojne procese, pa se njegova povezanost s jezičkim sposobnostima ne može posmatrati jednostrano, već kao rezultat složenih interakcija

biološke osnove

Istraživanja jasno pokazuju da određene strukture u mozgu imaju presudnu ulogu u usvajanju i korištenju jezika. Brokina i Vernikeova područja lijeve hemisfere mozga specijalizirana su za produkciju odnosno razumijevanje govora (Friederici, 2017). Brokino područje odgovorno je za artikulaciju i gramatičku obradu, dok Vernikeovo područje ima ključnu ulogu u razumijevanju značenja riječi i rečenica.

neuralne osnove

rana stimulacija	Razvoj kognitivnih procesa, kao što su pamćenje i pažnja, omogućuje djetetu da iz jezične okoline izvuče potrebne obrasce i pravila (Gleason & Ratner, 2016). Kognitivne sposobnosti, procesi i funkcije koje se razvijaju u interakciji s okolinom i omogućuju aktivnu obradu, pohranjivanje i korištenje jezičkih informacija, te rana stimulacija, koja uključuje slušanje govora i aktivnu komunikaciju s okolinom, neophodni su za adekvatan razvoj neuronskih veza koje podržavaju jezičke funkcije (Kuhl, 2010). Istraživanja pokazuju da čak i djeca s potpuno razvijenim slušnim i govornim organima neće razviti jezik ako nisu izložena jeziku u socijalnom kontekstu (Pinker, 1994). Nedostatak ovih iskustava, kao što je u slučaju teških izolacijskih uslova ili senzorne deprivacije, može dovesti do trajnih deficita u jezičnom razvoju.
divlja djeca	Fenomen djece koja su odrasla u potpunoj izolaciji od ljudskog društva, poznate u literaturi kao <i>divlja djeca</i>, predstavlja jedinstvenu priliku za razumijevanje uloge društvenog okruženja u razvoju jezika. Iako su ovi slučajevi rijetki i često etički i naučno složeni, pružili su dragocjene uvide u granice bioloških predispozicija i neophodnost socijalne interakcije za usvajanje jezika. Jedan od najpoznatijih primjera je slučaj djevojčice Džini, koja je bila izolovana i zanemarena do trinaeste godine života. Uprkos intenzivnoj rehabilitaciji Džini nikada nije u potpunosti razvila gramatički ispravan govor. Naučila je pojedinačne riječi i fraze, ali nije savladala sintaksičku strukturu jezika (Curtiss, 1977). Ovaj slučaj ukazuje na postojanje <i>kritičnog perioda</i>, tokom kojeg se određena vještina mora usvojiti kako bi se razvoj odvijao normalno, odnosno <i>senzitivnog perioda</i> za usvajanje jezika, koji predstavlja vremensko razdoblje u kojem je mozak posebno osjetljiv na jezičke inpute. Nakon tog razdoblja, sposobnost potpunog ovladavanja jezikom znatno opada (Lenneberg, 1967). Ako dijete ne dobije odgovarajuću jezičnu stimulaciju u tom ključnom razvojnom razdoblju, kasniji pokušaji nadoknade rijetko vode potpunoj jezičnoj kompetenciji (Gleason & Ratner, 2016).
kritični vs. senzitivni period	
univerzalnost razvoja	Djeca prolaze kroz relativno univerzalne faze jezičkog razvoja, nezavisno od jezika koji uče, što su potvrdila brojna istraživanja iz oblasti psiholingvistike, kognitivne psihologije i neurolingvistike. Univerzalnost jezičkog razvoja povezuje se, s jedne strane, s idejom da ljudi posjeduju urođenu neurokognitivnu spremnost za usvajanje jezika, dok, s druge strane, savremeni pristupi, kao što je konekcionistački, ukazuju da univerzalne faze mogu proisteci iz opštih mehanizama učenja, a ne nužno iz

urođenih jezičkih pravila. Svaka razvojna etapa donosi nove komunikacijske mogućnosti, od prvih prelingvističkih oblika izražavanja, preko pojave prvih riječi i jednostavnih rečenica, do složenih jezičkih struktura i narativnih sposobnosti.

Karakteristike navedenih faza prikazane su prema uzrastu djeteta, kako bi se jasno sagledao kontinuitet i dinamika prelaska iz jedne faze u drugu (Anđelković, 2012).

0-8 mjeseci

- Plač i krike koriste kao osnovna sredstva izražavanja.
- Glas dobija različit kvalitet zavisno od fizičkog i emotivnog stanja.
- Usmjerava pažnju na govor.
- Razvija osjetljivost na govor različite visine, jačine i trajanja; sluša.
- Uspostavlja prve veze između ljudskog glasa i objekta za kojeg se interesuje odrasli.
- Guče i mrmlja u prisustvu osobe koja mu se prijateljski obraća.
- Uspostavlja bolju kontrolu nad svojim glasom i poigrava se njime, izgovara i one glasove kojih nema u materijem jeziku.
- Počinje da udvaja slogove, brblja samoinicijativno ili kao odgovor na obraćanje.
- Može da prepozna značenje riječi koja se često ponavlja, ako je podržana kontekstom ili aktivnošću.

9-18 mjeseci

- Kroz aktivnost s odraslima povezuje riječi s objektima i situacijama; razumije riječi koje označavaju dijelove tijela, nazive poznatih objekata i poneku riječ koja označava odnose.
- Razumije govor oslanjajući se na kontekst i prethodno iskustvo, a potom i jednostavne iskaze samo na osnovu riječi, bez neverbalnih pokazatelja.
- Počinje da koristi prve prave simbole, povezujući gest i riječ pri prelasku s neverbalnih na verbalna sredstva izražavanja.
- Počinje funkcionalno da koristi glas i govor, uključujući *protoriječi*, kombinacije glasova koje dosljedno koristi u

određenim situacijama, te mali broj pravih riječi (5–20) koje stalno koristi za određeni objekat ili situaciju.

- Uključuje se u verbalnu razmjenu, sluša i čeka svoj red da odgovori.
- Postaje svjesno da govorom može da utiče na nečije ponašanje i da ga mijenja.
- Ukazuje na objekat zajedničkog interesovanja koristeći riječ ili protoriječ.
- Prepoznaje i održava temu razgovora, može da je promijeni i uvede novu, te koristi jezik u skladu sa socijalnim normama.
- Prati razgovor dvije osobe kao da sluša, iako ne razumije veći dio sadržaja.
- Razumije nalog koji podrazumijeva izvršenje dvije aktivnosti u nizu.
- Izgovor riječi varira.
- Izgovara jednočlane iskaze (jedna riječ).
- Koristi poneku frazu usvojenu kao cjelinu, bez raščlanjivanja na pojedine riječi i bez korištenja u drugim kontekstima.

19–36 mjeseci

- Rječnik se naglo proširuje; nove riječi često usvaja kroz zajedničke aktivnosti s odraslima.
- Česte razvojne greške, poput preuskog ili preširokog tumačenja riječi.
- Pored imenica, razumije i glagole, pridjeve, prijedloge i priloge.
- Može da imenuje poznate osobe i razlikuje zamjenice po značenju.
- Usvaja i razvija sistem glasova maternjeg jezika; izgovor postaje sve razumljiviji i osobama van neposredne okoline.
- Razumije više nego što može da iskaže; razumije kontekst i funkciju komunikacije.
- Aktivno učestvuje u komunikaciji – komentariše ono što vidi ili što je predmet pažnje odraslog, sluša razgovore i uključuje se, odgovara na pitanja, postavlja pitanja i traži razjašnjenje ako nije razumjelo sagovornika.
- Razumije pitanja *gdje*, *ko*, *čije* i *zašto*.
- Razumije složenije iskaze i izvršava naloge sa 3–4 ključne riječi.

- Može da razumije jednostavne priče i bajke koje sadrže situacije bliske njegovom iskustvu.
- Počinje da koristi gramatiku i kombinuje riječi u kratke rečenice.
- Govori tečno, ustaljenim ritmom.
- Krajem treće godine raspolaže sa više stotina riječi.
- Počinje da koristi veznike *i*, *pa*, *zato što*, čime produžava iskaz i razvija narativnu strukturu.
- Pokušava da ispriča priču, iako ona često još nije logički povezana niti dosljedna.
- Riječima izražava svoja osjećanja i raspoloženja, kao i osjećanja i raspoloženja drugih ljudi.
- Adekvatno koristi riječi koje odražavaju različite perspektive sagovornika (različite tačke gledišta).

36–72 mjeseci

- Razvrstava objekte pomoću riječi.
- Razumije gotovo sve što čuje tokom dana, uključujući složenije iskaze sa više ključnih informacija.
- Može da prati složena uputstva i razumije pitanja poput *kada*.
- Pokazuje razvojno očekivane greške u razumijevanju koje proističu iz znanja o svijetu i ličnog iskustva.
- Poznaje i koristi riječi suprotnog značenja.
- Počinje da razumije govor i van konteksta, pa može da prati priču nevezanu za neposredno iskustvo.
- Gotovo u potpunosti usvojena gramatika maternjeg jezika, mada se i dalje javljaju tipične razvojne gramatičke greške.
- Pravilno koristi muški i ženski rod, jedninu i množinu; koristi padeže s odgovarajućim prijedlozima, konstruiše rečenice sa više predikata i koristi negativne odrednice za količinu.
- Govori spontano i često; opisuje predmete i situacije, prepričava događaje uz elemente imaginacije i širi vremenski raspon pričanja (prošli i budući događaji).
- Mijenja kvalitet glasa i izgovora u zavisnosti od socijalne uloge.
- Postavlja pitanja tipa *da li*, *je li*, *jesi li*, *hoćeš li*, *možeš li*...
- Aktivno učestvuje u razgovorima, produkuje duže replike, učestvuje u interakciji s više sagovornika i prepoz-

naje završetak replike ne samo po pauzi već i po sadržaju.

- Može da zauzme poziciju sagovornika, razumije šta mu nije poznato ili šta ne zna.
- Može da adekvatno odgovori na složena pitanja u vezi sa pričom ili događajem.
- Riječima izražava svoja razmišljanja, stavove i ideje.
- Razvija naraciju, prelazi od jednostavnog navođenja događaja uz veznike ka složenim pričama sa kontekstom, namjerama učesnika, vremenskim i prostornim odrednicama, uzrocima i posljedicama.
- Prilagođava iskaze očekivanjima sagovornika: pruža informacije koje nedostaju i preformuliše rečenice kako bi postiglo komunikativnu namjeru.

Tokom decenija razvijene su različite teorije o usvajanju jezika, koje se, uslovno, mogu podijeliti na klasične teorije: *nativistička*, *bihejvioristička*, *kognitivistička* i *sociokulturalna*, i savremene pristupe, kao što su *statističko učenje*, *konekcionizam*, *pristup zasnovan na upotrebi* i *naivno diskriminativno učenje* (detaljnije u Tutnjević & Savić, 2019). Klasične teorije se razlikuju prema fokusu: nativisti se fokusiraju na urođene strukture, bihejvioristi na učenje, kognitivisti na kognitivni razvoj kao preduslov za usvajanje jezika, a sociokulturalisti na usvajanje kroz socijalnu interakciju. S druge strane, savremeni pristupi polaze od ideje da su osnovni kognitivni mehanizmi, poput pažnje, pamćenja, prepoznavanja obrazaca i predikcije dovoljni da, iz interakcije s okruženjem, proizvedu jezik. Zbog toga se ovi pristupi označavaju kao *emergentni*, odnosno *izranjajući*, jer pokazuju kako se složene jezičke strukture, kao što su jezička pravila, razvijaju iz jezičkog iskustva.

nativistički pristup

Prema nativističkom pristupu, ljudi su biološki predisponirani za usvajanje jezika zahvaljujući urođenim mentalnim strukturama, kao što je *univerzalna gramatika*, odnosno skup zajedničkih gramatičkih pravila koji omogućava usvajanje bilo kog jezika, kao i takozvani *uređaj za usvajanje jezika*, specifičan mentalni mehanizam koji omogućava djetetu da prepozna i primijeni principe univerzalne gramatike kada je izloženo određenom jeziku (Chomsky, 1965). Čomski je tvrdio da djeca mogu proizvesti gramatički ispravne rečenice koje nikada ranije nisu čula, što ukazuje na postojanje apstraktnih jezičkih pravila koja nisu naučena imitacijom ili iskustvom, već su urođena.

Nasuprot tome, bihevioristički pristup (Skinner, 1957) objašnjava jezički razvoj kroz principe učenja, tvrdeći da djeca usvajaju jezik putem *imitacije* i *potkrepljivanja*. Djeca posmatraju i oponašaju govor odraslih, te kroz ponavljanje tuđeg govora počinju da stvaraju vlastite verbalne obrasce. Tokom ovog procesa, odrasli pozitivno reaguju na njihove pokušaje osmijehom, pohvalom, ponavljanjem riječi ili ispunjavanjem zahtjeva. Ove reakcije djeluju kao nagrada, povećavajući vjerovatnoću da će dijete ponoviti isto verbalno ponašanje. U ovom modelu, unutrašnji mentalni procesi nisu u fokusu, jer se smatra da se samo spoljašnje, posmatrano ponašanje može naučno proučavati.

S drugačije pozicije polazi kognitivistička teorija (Piaget, 1959), prema kojoj se jezik razvija u skladu s opštim kognitivnim razvojem djeteta. Usvajanje jezika je rezultat sazrijevanja, otkrivanja i kognitivnog razvoja, a ne prostog učenja putem imitacije ili urođenih pravila. Dijete gradi jezičko znanje kroz aktivnu interakciju sa svojim okruženjem i postupnim razvojem misaonih struktura. Jezik se pojavljuje kao prirodna posljedica te spoznaje i predstavlja jednu od manifestacija kognitivnog razvoja.

kognitivistička teorija

Sociokulturalna teorija (Vygotsky, 1978) ističe značaj socijalne sredine i kulturnog konteksta za jezički razvoj, posebno naglašavajući ulogu zone narednog razvoja, u kojoj dijete najefikasnije uči jezik uz podršku odraslih ili kompetentnijih članova zajednice, kroz zajedničke aktivnosti i dijalog. Jezik se, najprije, koristi u socijalne svrhe, kao sredstvo komunikacije s drugima, a zatim se postepeno internalizuje i postaje sredstvo unutrašnjeg mišljenja i samoregulacije.

sociokulturalna teorija

Savremeni pristupi usvajanju jezika polaze od ideje da jezik nastaje kao rezultat interakcije kognitivnih procesa i distribucijskih obrazaca u jeziku. Ovi modeli tvrde da se jezičke strukture ne uče eksplicitno, niti su urođene, već *izranjaju* iz iskustva i sposobnosti mozga da detektuje učestalost, redoslijed i pravilnosti u jeziku kojem je dijete izloženo. Jedan od najistaknutijih emergentnih pristupa je statističko učenje, koje podrazumijeva sposobnost djece da nesvjesno otkrivaju obrasce u jeziku kojem su izložena. Djeca mogu već u prvoj godini života prepoznati granice između riječi, na osnovu vjerovatnoća da se određeni slogovi javljaju zajedno (Saffran et al., 1996). Usvajanje jezika se zasniva na sposobnost implicitnog učenja baziranog na frekvenciji i distribuciji jezičnih elemenata, što podupire ideju da se jezik može učiti bez eksplicitnog poučavanja ili urođenog znanja o gramatici.

statističko učenje

konekcionistički
modeli

Sličnu logiku slijede i konekcionistički modeli, koji koriste neuronske mreže za modelovanje kognitivnih procesa, pa i usvajanja jezika. Znanje o jeziku se u ovim modelima ne bazira na pravilima, već na jačini veza između jedinica u mreži, koje se postepeno formiraju, jačaju ili slabe, na osnovu jezičkog iskustva (Elman et al., 1996). Konekcionistički modeli mogu usvojiti obrasce jezičkih oblika, poput nepravilnih glagola ili tvorbe prošlih vremena, oslanjajući se isključivo na statističke odnose u učestalosti i sličnosti ulaznih podataka, bez eksplicitnog korištenja pravila.

pristup zasnovan na
upotrebi

Pristup zasnovan na upotrebi dodatno naglašava važnost konkretne jezičke upotrebe u svakodnevnoj komunikaciji. Umjesto da dijete uči pravila, kroz apstraktne strukture, ovaj pristup pretpostavlja da dijete kroz komunikaciju postepeno uči da generalizuje gramatičke obrasce iz često korištenih izraza i konstrukcija. Jezik se, dakle, zasniva na iskustvu i interakciji i gradi *odozdo-prema-gore*, iz konkretnog u apstraktno (Bybee, 2010; Tomasello, 2003). Ovaj pristup naglašava da su djeca opremljena opštim kognitivnim mehanizmima za prepoznavanje obrazaca, a ne specijalizovanim jezičkim modulom. Jezik se posmatra kao manifestacija opštih sposobnosti učenja i interakcije s društvenim okruženjem (Tomasello, 2003). Pored osnovnih kognitivnih sposobnosti zajedničkih primatima, kao što su percepcija, kategorizacija, pamćenje, razumijevanje odnosa i rješavanje problema, za usvajanje jezika potrebna je i sposobnost socijalne kognicije, tačnije, sposobnost da se drugi opažaju kao bića sa sopstvenom voljom i svrhovitim djelovanjem. Jezik se usvaja kroz interakciju koja podrazumijeva zajedničku pažnju, praćenje pogleda, gestova i konteksta, te povezivanje izgovorenih riječi s onim na šta govornik misli. Djeca ne imitiraju samo zvukove i pokrete, već i ciljeve komunikativnih radnji, nastojeći postići iste efekte koje ostvaruje odrasli govornik. Na taj način jezik postaje dio kulturnog prijenosa u kojem se značenja razmjenjuju i usvajaju kroz zajedničke aktivnosti i namjerno podučavanje.

naivno diskriminativno
učenje

Za razliku od konekcionističkih modela koji se oslanjaju na složene višeslojne neuronske mreže, pristup naivnog diskriminativnog učenja koristi jednostavne asocijativne modele, kao što je Reskorla-Vagner pravilo. U tim modelima, veza između ulaznih i izlaznih znakova postaje jača ili slabija u zavisnosti od tačnosti predikcija (Baayen et al., 2016). Reskorla-Vagner pravilo, razvijeno u okviru klasičnog uslovljavanja, polazi od ideje da učenje zavisi od razlike između očekivanog i stvarnog ishoda. Upravo ta

razlika, poznata kao *greška u predikciji*, pokreće mehanizme učenja (Rescorla & Wagner, 1972). U kontekstu naivnog diskriminativnog učenja to znači da se, kada dijete čuje riječ poput *pas* dok je u prisustvu stvarnog psa, uspostavlja asocijativna veza između jezičkog oblika i značenja. Ako se ta veza potvrđuje kroz ponovljena iskustva, ona postaje jača. Suprotno tome, kada se riječ koristi u kontekstu koji ne odgovara značenju, veza slabi. Na taj način jezičke jedinice se ne usvajaju putem eksplicitnih pravila, već kroz proces statističkih predikcija koje se neprestano prilagođavaju novim iskustvima (Baayen et al., 2016).

Percepcija govora i prepoznavanje riječi

Percepcija govora i čitanje predstavljaju temeljne aspekte jezičke obrade koji omogućavaju pojedincu da primi, dekodira i interpretira verbalne poruke, bilo u usmenoj ili pisanoj formi. Dok se percepcija govora oslanja na auditivne procese i obradu fonetskih i fonoloških informacija u realnom vremenu, čitanje podrazumijeva vizuelnu percepciju pisanih simbola (slova, interpunkcijskih znakova i grafičkih elemenata) i njihovu kognitivnu transformaciju u lingvistički značajne jedinice, poput riječi, sintagmi i rečenica. Ovi procesi ne funkcionišu izolovano, već zahtijevaju kompleksnu koordinaciju nižih perceptivnih i viših kognitivnih mehanizama, uključujući pažnju, radnu memoriju, leksički pristup i semantičku integraciju.

Percepcija govora

Brojni fenomeni ukazuju na složenost procesa putem kojeg slušalac prepoznaje i interpretira govorni signal. Oni pokazuju da percepcija govora nije puko dekodiranje akustičkog unosa, već složen i dinamičan proces u kojem se različiti nivoi jezičke obrade, od fonetskog do semantičkog, međusobno isprepliću kako bi omogućili brzo i efikasno razumijevanje jezika u realnom vremenu. Među ključnim fenomenima koji to ilustruju izdvajaju se:

paralelna aktivacija

	• varijabilnost uslovljena kontekstom, • koartikulacija, • restauracija foneme, • pomjeranje usljed prepoznavanja riječi. • proces leksičke segmentacije.
varijabilnost uslovljena kontekstom	Varijabilnost uslovljena kontekstom odnosi se na činjenicu da fizičke karakteristike glasa u velikoj mjeri zavise od susjednih glasova (Liberman, 1970). Ovo je posljedica <i>koartikulacije</i> , odnosno fenomena da se u govoru istovremeno realizuje nekoliko glasova.
koartikulacija	
restauracija fonema	Restauracija foneme je fenomen u kojem slušalac, u uslovima kada je dio govornog signala izostavljen ili zamijenjen šumom, nesvjesno popunjava nedostajući glas na osnovu konteksta. Slično, <i>pomjeranje usljed prepoznavanja</i> riječi odnosi se na fenomen pri kojem percepcija foneme biva pomjerena u skladu s očekivanom riječju (Ganong, 1980). Ovaj efekat ukazuje na interakciju između nižih (fonetskih) i viših (leksičkih) procesa u percepciji govora.
pomijeranje usljed prepoznavanja	
leksička segmentacija	Pored toga što ne postoji jasna fizička granica između dvije izgovorene foneme, u govoru ne postoje ni jasno uočljive akustičke granice između izgovorenih riječi. Ova činjenica predstavlja osnovu problema leksičke segmentacije, koji se odnosi na izazov razdvajanja kontinuiranog govora u pojedinačne riječi, s obzirom na to da govorni signal često ne sadrži eksplicitne pokazatelje o tome gdje jedna riječ završava, a druga počinje. Da bi uspješno izvršili segmentaciju, slušaoci se oslanjaju na različite strategije, uključujući statističke regularnosti u jeziku, prozodijske signale, kao što su naglasak i intonacija, te prethodno leksičko znanje (Cutler & Norris, 1988).
	Modeli razvijeni u oblasti prepoznavanja govora mogu se podijeliti u dvije grupe, u zavisnosti od toga na koji dio govorne obrade su primarno usmjereni. Prvu grupu čine modeli koji se fokusiraju na percepciju glasova, odnosno na fonetske i fonološke karakteristike zvučnog signala relevantne za govor, dok drugu grupu predstavljaju modeli usmjereni na razumijevanje izgovorenih riječi (Filipović Đurđević, 2022).
motorna teorija	Dvije najpoznatije teorije iz prve grupe su <i>motorna teorija percepcije govora</i> i <i>analiza sintezom</i> . Motorna teorija percepcije govora zagovara tezu da je percepcija govora neraskidivo povezana s motornim sistemom koji je zadužen za njegovo proizvođenje. Drugim riječima, slušalac ne prepoznaje govor isključivo na

osnovu fizičkih karakteristika zvuka, već govor dekodira tako što rekonstruiše pokrete koji bi proizveli taj zvuk (Liberman et al., 1967; Liberman & Mattingly, 1985, 1989). Za ovo je zadužen specijalizovan modul, ali autori ne specificuju mehanizam na osnovu kojeg bi se auditivni aspekt govora doveo u vezu s apstraktnim načinima artikulacije (Kostić, 2010). Novija neurološka istraživanja pokazala su da se motorne regije mozga aktiviraju i prilikom slušanja govora, posebno kada slušalac čuje foneme koje su povezane s konkretnim artikulatornim pokretima (Pulvermüller et al., 2006).

Analiza sintezom (Stevens & Halle, 1967) polazi od pretpostavke da slušalac koristi svoje fonološko znanje i prethodna jezička iskustva kako bi formirao unutrašnje hipoteze o govornim jedinicama koje bi mogle stajati iza opaženog zvučnog signala. Te hipoteze se provjeravaju putem unutrašnje sinteze, mentalne rekonstrukcije zvučnog obrasca koji bi proizveo signal sličan onom koji je čulno primljen. Ako postoji dovoljna podudarnost između sintetisanog i stvarnog auditivnog ulaza, hipoteza se prihvata kao validna interpretacija govorne jedinice. Ovaj proces se po potrebi ponavlja, sve dok slušalac ne pronađe interpretaciju koja zadovoljava jezičke, fonetske i kontekstualne uslove datog signala. Pojmom sinteze se ne označava produkcija govora, već unutrašnja simulaciju mogućih zvukova koji odgovaraju pretpostavljenim fonološkim strukturama. Na taj način, percepcija govora se ne oslanja isključivo na fizičke karakteristike zvuka, već uključuje i kognitivne procese predviđanja, testiranja i potvrđivanja interpretacija na osnovu prethodnog znanja o jezika (Stevens & Halle, 1967).

analiza sintezom

Iako postoji više različitih modela koji pokušavaju da objasne prepoznavanje izgovorene riječi, kao što su *model kohorte* (Marslen-Wilson, 1984) ili *TRACE model* (McClelland & Elman, 1986), većina autora se slaže da nekoliko osnovnih principa predstavlja zajedničku osnovu savremenih teorija percepcije govora (Mirman, 2016). Među istraživačima postoji visoka saglasnost u vezi s *principima inkrementalne aktivacije* i *paralelne aktivacije*, dok su *principi kompeticije* i *interaktivnosti* i dalje predmet naučne rasprave (Filipović Đurđević, 2022).

Inkrementalna aktivacija podrazumijeva da proces aktivacije potencijalnih riječi počinje čim otpočne percepcija govornog signala, odnosno da se obrada riječi odvija u realnom vremenu, dok signal još traje. Princip paralelne aktivacije govori o tome da se istovremeno aktivira više leksičkih kandidata koji su fonetski

inkrementalna
aktivacija

kompeticija	kompatibilni s ulaznim signalom, pri čemu je nivo njihove aktivacije proporcionalan stepenu sličnosti sa tim signalom. Treći princip naglašava kompeticiju između leksičkih kandidata. Kada se više riječi aktivira kao potencijalni odgovori na auditivni signal, one ulaze u međusobnu konkurenciju. Tokom ovog procesa, aktivacija kandidata čiji akustički i kontekstualni obrasci bolje odgovaraju ulaznom signalu se pojačava, dok se aktivacija manje kompatibilnih kandidata postepeno inhibira. Na kraju, samo jedna riječ biva selektovana kao prepoznata, čime se postiže stabilno i jednoznačno prepoznavanje govorne jedinice.
interaktivnost	Četvrti princip se odnosi na interaktivnost u obradi, što znači da percepcija govora nije jednosmjerni proces koji teče isključivo od stimulusa ka značenju, odnosno <i>odozdo-prema-gore</i>, već uključuje i povratne uticaje sa viših jezičkih nivoa <i>odozgo-prema-dole</i>. Drugim riječima, prethodna znanja, iskustva i jezička očekivanja mogu oblikovati samu percepciju govora, jer informacije sa semantičkog, sintaksičkog i pragmatičkog nivoa mogu uticati na to kako će auditivni signal biti interpretiran. Ovi povratni mehanizmi posebno su značajni u situacijama kada je signal oštećen ili nedovoljno jasan. U takvim okolnostima, slušalac se oslanja na prethodno znanje i kontekst da bi uspješno razumio govor. Ipak, uprkos ulozi odozgo-prema-dole procesa, većina istraživača i dalje ističe primat uzlazne obrade, u kojoj se značenje prvenstveno izvodi iz samog auditivnog signala (Magnuson, 2016).

Prepoznavanje riječi

Prepoznavanje riječi sa svim njenim relevantnim osobinama predstavlja složen i višeslojan kognitivni proces. Tokom godina razvijen je veći broj modela koji pokušavaju da objasne ovaj proces. Ovi modeli se najčešće svrstavaju u tri osnovne grupe (Filipović Đurđević, 2022):

- modeli fokusirani na ortografsku obradu, odnosno prepoznavanje slova i oblika riječi,
- modeli usmjereni na izgovaranje vizuelno prikazanih riječi,
- modeli koji se bave razumijevanjem značenja vizuelno prikazanih riječi.

Na osnovu ovakve klasifikacije može se zaključiti da još uvijek ne postoji sveobuhvatan model prepoznavanja riječi, koji bi

uspješno objasnio rezultate dobijene na svim relevantnim nivoima: subleksičkom, leksičkom i semantičkom nivou (detaljan pregled u Filipović Đurđević, 2022).

Faktori koji značajno utiču na obradu i brzinu prepoznavanja riječi na subleksičkom nivou su:

subleksički nivo

- *frekvencija bigrama i trigrama*, odnosno učestalost zajedničkog javljanja dva i tri grafema u jeziku,
- *regularnost*, koja se odnosi na pravilnost mapiranja ortografije na fonologiju,
- *konzistentnost*, odnosno koliko je pravilo izgovora jednog pravopisnog obrasca stabilno kroz različite riječi.

Na leksičkom nivou, riječ se obrađuje kao cjelovita jedinica sa svim svojim pravopisnim, fonološkim i semantičkim osobinama. Obrada riječi nije uniformna, već zavisi od više karakteristika koje mogu olakšati ili usporiti njeno prepoznavanje i razumijevanje. Među najznačajnijim faktorima koji utiču na ovu obradu su:

leksički nivo

- *dužina riječi* – prvenstveno iskazana preko broja slogova,
- *frekvencija riječi* – učestalost pojavljivanja riječi u jeziku,
- *familijarnost* (poznatost) – subjektivni osjećaj koliko je riječ poznata čitaocu, nezavisno od njene realne frekvencije,
- *ortografsko susjedstvo* – broj riječi koje se razlikuju od ciljne riječi samo u jednom slovu i koje se mogu dobiti zamjenom, brisanjem ili dodoavanjem jednog slova,
- *fonološko susjedstvo* – broj riječi koje se razlikuju od ciljne riječi samo u jednoj fonemi,
- *doba usvajanja riječi*.

Faktori na nivou značenja mogu se podijeliti u tri grupe (Filipović Đurđević, 2022): *senzo-motorni domen*, *bogatstvo značenja* i *afektivni domen*.

Senzo-motorni domen obuhvata one odlike mentalnih reprezentacija povezanih sa senzornim i motornim iskustvima koje imamo s odgovarajućim objektima ili pojavama u stvarnom svijetu. Ovaj domen posebno je značajan u objašnjenju kako značenje riječi uključuje tjelesnu i perceptivnu dimenziju. Ključne karakteristike senzomotornog domena uključuju:

senzo-motorni domen

- *konkretnost* – stepen u kojem se riječ odnosi na fizički prisutne, opipljive objekte ili pojave,
- *procjena senzornog iskustva* – intenzitet i broj čulnih modaliteta (vid, sluh, dodir, miris, ukus) koje riječ može prizvati,
- *interakcija tijela s objektom* – stepen u kojem osoba može fizički manipulirati objektom koji je označen riječju,
- *senzomotorne norme* – tipični obrasci upotrebe tijela u interakciji s objektima, zasnovane na svakodnevnom iskustvu i kulturološkim očekivanjima,
- *zamislivost* – potencijal riječi da u umu prizove živu, mentalnu sliku objekta ili situacije,
- *dostupnost konteksta* – lakoća s kojom osoba može zamisliti tipičnu situaciju u kojoj se određeni objekat ili pojam javlja.

bogatstvo značenja

U okviru semantičkog procesiranja, bogatstvo značenja označava količinu i složenost semantičkih informacija koje su povezane s određenom riječju. Riječi koje posjeduju bogatije značenje obično se brže prepoznaju, lakše pamte i uspješnije integrišu u kontekst, jer pružaju više informacija relevantnih za razumijevanje. Ključne dimenzije koje određuju bogatstvo značenja uključuju:

- *broj odlika* – količina semantičkih svojstava koja se vezuju za datu riječ,
- *semantičko susjedstvo* – broj riječi koje su bliske po značenju ciljnoj riječi,
- *višeznačnost riječi* – broj različitih značenja koja riječ može imati,
- *raznolikost konteksta u kojima se riječ pojavljuje* – širina i raznovrsnost situacija i značenjskih okruženja u kojima se određena riječ koristi.

afektivni domen

Afektivni domen odnosi se na emocionalne karakteristike značenja riječi, odnosno na to kako riječi utiču na doživljaj i emocionalno stanje pojedinca. Tri osnovne dimenzije koje se najčešće proučavaju u psiholingvistici i afektivnoj neuronauci su:

- *valenca* označava emocionalni ton riječi, odnosno da li je riječ pozitivna, negativna ili neutralna,

- *pobudljivost* se odnosi na stepen fiziološke ili emocionalne uzbuđenosti koju riječ izaziva, bez obzira na to da li je prijatna ili neprijatna,
- *dominacija* označava osjećaj kontrole koji imamo nad svojom emocionalnom reakcijom izazvanom nekom riječju.

Jedno od posebno izazovnih pitanja u proučavanju obrade jezika odnosi se na morfološki složene riječi, koje se sastoje od više morfema i zbog svoje strukture zahtijevaju složenije kognitivne mehanizme za njihovo prepoznavanje i tumačenje. Ključno je pitanje da li se takve riječi prepoznaju kao nedjeljive cjeline ili se tokom obrade razlažu na svoje sastavne dijelove. U psiholingvističkoj literaturi izdvajaju se tri modela koja nude različite odgovore na ovo pitanje: *model integralnih jedinica*, *model dekompozicije* i *hibridni model*.

morfološki složene riječi

Model integralnih jedinica (Butterworth, 1983; Manelis & Tharp, 1977) pretpostavlja da su sve riječi, uključujući morfološki složene, uskladištene u mentalnom leksikonu kao cjelovite jedinice. To znači da se prilikom prepoznavanja pristupa riječi u njenom potpunom obliku, bez morfološke analize.

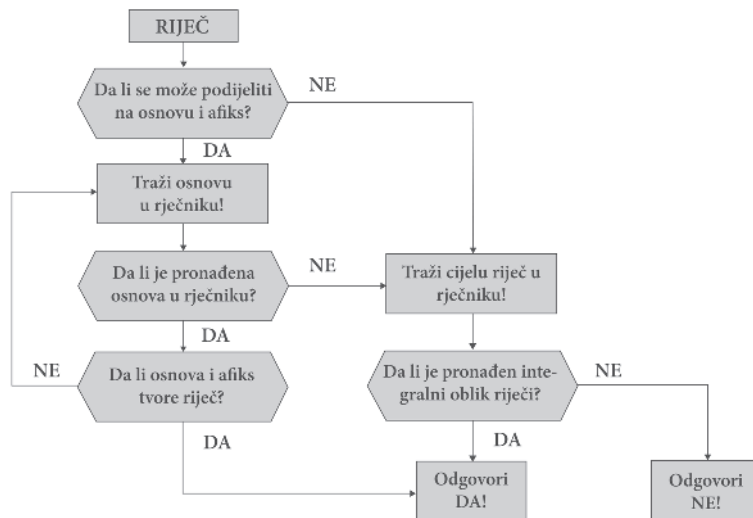
model integralnih jedinica

Za razliku od prethodnog, model dekompozicije (Taft & Forster, 1975; Taft, 1979, 1981, 1994) polazi od pretpostavke da se složene riječi sistematski razlažu na osnovu i afiks (Slika 19). Postoje dvije varijante ovog modela. Model *prethodeće dekompozicije* pretpostavlja da se složene riječi razlažu na svoje morfeme još prije pristupa leksičkoj memoriji, odnosno prije nego što se izvrši prepoznavanje same riječi. S druge strane, *model naknadne dekompozicije* polazi od pretpostavke da se cijela riječ prvo prepoznaje kao jedinstvena leksička jedinica, a da se tek nakon toga, ako je to potrebno za razumijevanje značenja, vrši dekompozicija na morfeme.

model dekompozicije

Hibridni model kombinuje prethodne dvije strategije i pretpostavlja da kognitivni sistem koristi različite puteve obrade u zavisnosti od karakteristika riječi (Baayen et al., 1997; Schreuder & Baayen, 1997). Učestale i poznate riječi se mogu obraditi kao jedinstvene cjeline, dok se manje poznate ili novonastale riječi razlažu na morfeme.

hibridni model



Slika 19. Primjer modela dekompozicije (Taft & Forster, 1975; preuzeto iz Filipović Đurđević, 2022, uz dozvolu izdavačke kuće Heliks)

Još jedna savremena teorija, koja zagovara dva mehanizma u obradi morfološki složenih riječi jeste *teorija riječi i pravila* (Pinker & Ullman, 2002). Prema ovoj teoriji, mentalni leksikon i mentalna gramatika predstavljaju dvije funkcionalno i neurokognitivno različite, ali međusobno dopunjujuće komponente jezika. Leksikon funkcioniše kao skladište jezičkih oblika (riječi, izraza, nepravilnih oblika), dok gramatika funkcioniše kao sistem pravila koji se primjenjuju kada je to moguće, posebno kod pravilnih tvorbi (Pinker & Ullman, 2002). Tako, u jezicima poput engleskog, pravilni glagoli se obrađuju primjenom proceduralnih pravila, koja se aktiviraju u realnom vremenu kada govornik proizvodi oblik koji nije prethodno pohranjen u memoriji. Nasuprot tome, nepravilni glagoli se ne mogu formirati primjenom pravila, već se moraju uskladištiti kao cjelovite jedinice i prizvati iz memorije kada je to potrebno.

teorija riječi i pravila

Razumijevanje jezika

Razumijevanje jezika predstavlja složen kognitivni proces koji uključuje više međusobno povezanih nivoa obrade. Ti nivoi obuhvataju razumijevanje pojedinačnih rečenica, tumačenje njihovog značenja u konverzacijskom kontekstu, kao i obradu diskursa, odnosno niza povezanih rečenica koje zajedno čine smislenu i koherentnu cjelinu. Svaki od ovih nivoa aktivira različite kognitivne mehanizme i zahtijeva specifične strategije obrade, od analize gramatičke strukture i značenja rečenice, preko prepoznavanja govornikovih namjera i konverzacijskih pravila, do integracije informacija u širu tematsku i logičku strukturu teksta. U tom kontekstu, može se govoriti o tri ključna aspekta razumijevanja jezika: *parsiranju*, koje se odnosi na sintaksičku obradu rečenica; *pragmatici*, koja se bavi tumačenjem značenja u odnosu na kontekst i govornikovu namjeru i *razumijevanju diskursa*, koje uključuje povezivanje rečenica u smislene narative ili dijaloge.

Parsiranje

Postoje dva glavna nivoa analize u razumijevanju rečenica: prvi se odnosi na analizu sintaksičke strukture, drugi na analizu značenja. Proces analiziranja sintaksičkih komponenti rečenice naziva se *parsiranje*, a pretpostavljena kognitivna struktura koja taj proces sprovodi *parser*. Parsiranje omogućava slušaocu ili čitaocu da identifikuje gramatičke odnose među riječima, što je os-

parsiranje i parser

nova za razumijevanje značenja rečenice u cjelini. U vezi sa tim, postavljaju se tri ključna pitanja (Filipović Đurđević, 2022):

- da li je obrada rečenice *inkrementalna*, odnosno da li se rečenica tumači postupno, na osnovu trenutno dostupnih informacija, bez čekanja da se završi,
- da li se rečenica obrađuje *serijalno* ili *paralelno*, odnosno da li se u određenom trenutku razmatra samo jedna moguća sintaksička struktura ili više njih istovremeno,
- da li je obrada *modularna* ili *interaktivna*, odnosno da li se u početnim fazama oslanjamo isključivo na sintaksičke informacije, zanemarujući značenje riječi, znanje o svijetu i kontekst, ili ti faktori odmah utiču na formiranje sintaksičke interpretacije?

Rezultati istraživanja ukazuju da govornici donose odluku o strukturi rečenice prije nego što dobiju kompletnu informaciju, te da se, pored obrade već primljenog materijala, odvija i predviđanje sadržaja koji tek može uslijediti. Na obradu rečenice utiču i brojni drugi faktori, kao što su efekat značenja, kontekstualni efekti, frekvencija na različitim nivoima jezičke organizacije i prozodija (više u Filipović Đurđević, 2022).

model račvanja

Svi ovi nalazi idu u prilog kritikama *modela račvanja* (Frazier, 1979, 1987), dvofaznog, autonomnog modela parsiranja koji pretpostavlja da se rečenica obrađuje korak po korak, riječ po riječ, u dvije jasno odvojene faze. U prvoj fazi analiziraju se isključivo sintaksičke informacije, bez uzimanja u obzir značenja ili konteksta i na osnovu njih se formira privremena, najjednostavnija, sintaksička struktura. U drugoj fazi ta struktura se evaluira u odnosu na druge raspoložive informacije, uključujući značenje riječi, kontekst i znanje o svijetu. Ako se pokaže da ove informacije nisu kompatibilne s konstruisanom semantičkom strukturom, proces se ponavlja i uzima se alternativna struktura.

modeli zasnovani na ograničenjima

Za razliku od modela račvanja, *modeli zasnovani na ograničenjima* (MacDonald et al., 1994; Spivey-Knowlton & Sedivy, 1995; Tanenhaus et al, 1995; Trueswell & Tanenhaus, 1994) predstavljaju jednofazne, interaktivne modele parsiranja. Oni polaze od pretpostavke da se obrada rečenice odvija u jednoj jedinstvenoj fazi, pri čemu parser istovremeno koristi sve raspoložive informacije, leksičke, sintaksičke, semantičke, pa čak i pragmatičke. Umjesto da se prednost daje isključivo sintaksi, kao u modelu račvanja, ovaj pristup polazi od pretpostavke da

različiti izvori informacija istovremeno i konkurentno utiču na tumačenje rečenice tokom obrade. Rezultati brojnih istraživanja dodatno potvrđuju ovakav model, pokazujući da je parsiranje od početnih faza interaktivno i da se paralelno oslanja na sintaksičke, semantičke i pragmatičke pokazatelje. Ipak, pokazano je da su neke sintaksičke strukture izuzetno otporne na uticaj konteksta, zbog čega su istraživači nastavili da razvijaju modele, među kojima je i *model kasne dodjele sintakse* (Townsend & Bever, 2001), koji bi obuhvatili složene nalaze i istovremeno izbjegli striktno zauzimanje strane u debati o nezavisnosti sintakse.

Prema ovom modelu, obrada rečenice odvija se u dvije faze. U prvoj fazi koriste se heuristike, jednostavna pravila ili mentalne prečice, kako bi se brzo došlo do preliminarnog značenja rečenice, bez detaljne sintaksičke analize. Postoji velik broj heuristika, kao što je heuristika *imenica-glagol-imenica*; heuristika *najbližeg vezivanja*, prema kojoj parser teži da novu informaciju poveže sa najbližim dijelom rečenice koji je već obrađen; heuristika *vremenskog reda*, prema kojoj se pretpostavlja da se događaji opisani u rečenici dešavaju redoslijedom kojim su pomenuti i brojne druge. Tek u drugoj fazi dolazi do provjere validnosti te početne interpretacije, pri čemu se vrši zasebna analiza sintaksičke strukture.

model kasne dodjele
sintakse

Pragmatika

Iako parsiranje omogućava razumijevanje strukture rečenice i rasporeda njenih dijelova, ono nije dovoljno za potpuno tumačenje značenja poruke. U mnogim situacijama, namjera govornika se ne može zaključiti samo na osnovu gramatičke strukture i bukvalnog značenja riječi, već zahtijeva uvažavanje konteksta, komunikacijske situacije i prethodnog znanja slušaoca. Ovaj složeniji nivo obrade pripada domenu *pragmatike*, koja proučava kako govornici oblikuju i prenose značenje u zavisnosti od konteksta, namjera, tona, prethodnog iskustva sagovornika i društvenih normi koje usmjeravaju komunikaciju. Za razliku od semantike, koja se bavi doslovnim značenjem izraza, pragmatika analizira šta govornik stvarno želi reći, čak i kada to nije eksplicitno izrečeno.

Da bi ovakva razmjena značenja bila uspješna, učesnici u komunikaciji oslanjaju se na *princip kooperacije*, koji pretpostavlja da sagovornici sarađuju u razmjeni informacija i razumijevanju poruke. Ovaj princip se ostvaruje kroz četiri konverzacijske maksime, odnosno pravila (Grice, 1975):

princip kooperacije

- *maksima kvantiteta* (dovoljnost) podrazumijeva da govornik treba da pruži onoliko informacija koliko je potrebno, ni manje, ni više,
- *maksima kvaliteta* (istina) nalaže da govornik ne iznosi ono za šta zna da je netačno ili za šta nema dovoljno dokaza,
- *maksima relevantnosti* (prikladnost) znači da doprinos u razgovoru treba da bude relevantan za temu,
- *maksima načina* (jasnoća) zahtijeva da govornik izbjegava nejasnoće i dvosmislenosti te da se izražava jasno, sažeto i strukturirano.

govorni čin Iako ova pravila olakšavaju interpretaciju iskaza, u svakodnevnoj komunikaciji jezička poruka često nadilazi svoje bukvalno značenje. *Iskaz*, odnosno rečenica izgovorena u određenom kontekstu, ne predstavlja samo niz riječi sa gramatičkim značenjem, već i govorni čin kojim govornik nastoji da postigne određeni komunikacijski cilj. Od slušaoca se u tom procesu očekuje da prepozna govornikovu namjeru, oslanjajući se ne samo na jezik, već i na kontekst, situaciju i zajednička znanja. Prema klasičnim teorijama (Austin, 1976; Searle, 1969), svaki govorni čin sastoji se od tri osnovna aspekta:

- *lokucionni čin* odnosi se na produkciju iskaza i njegovo bukvalno značenje,
- *ilokucionni čin* označava namjeru koju govornik želi da realizuje iskazom,
- *perlokucionni čin* odnosi se na efekat koji iskaz ima na slušaoca, pri čemu govornik nema (potpunu) kontrolu nad tim kako će njegov iskaz biti interpretiran i kakvu će reakciju izazvati.

tipovi iskaza Prema podjeli koja je zasnovana na funkciji koju iskaz ima u komunikaciji, govorni činovi se svrstavaju u pet glavnih kategorija (Searle, 1969, 1975):

- *reprezentativi* su iskazi kojima govornik izražava uvjerenje o istinitosti neke tvrdnje, odnosno opisuje stanje stvari,
- *direktivi* su činovi kojima govornik pokušava da navede slušaoca na neku radnju, poput molbe, naredbe ili savjeta,

- *komisivi* označavaju govornikovu obavezu da nešto učini u budućnosti, kao što su obećanja ili zakletve,
- *ekspresivi* služe za izražavanje govornikovog emocionalnog ili psihološkog stanja, kao što su izvinjenje, zahvalnost ili žaljenje,
- *deklarativi* su posebna vrsta iskaza koji mijenjaju društvenu stvarnost samim svojim izgovaranjem, kao u slučajevima proglašenja, imenovanja ili zakonskih izjava.

Šire gledano, iskazi se mogu podijeliti na *direktne* i *indirektne*. Direktni iskazi su oni u kojima se govornikova namjera jasno poklapa sa doslovnim (bukvalnim) značenjem rečenice. Indirektni govorni činovi sadrže višak značenja koje nadilazi doslovno tumačenje rečenice i koje slušaoci otkrivaju na osnovu konteksta, intonacije, situacije ili kulturnih normi. Ova indirektnost ima važnu socijalnu funkciju, jer omogućava da iskazi budu uljudniji, taktičniji i manje direktivni. Indirektni iskazi spajaju jezičko i socijalno ponašanje, čineći jezik, ne samo sredstvom za razmjenu informacija, već i alatom za regulaciju društvene interakcije.

direktni vs. indirektni
iskazi

Postoje različita objašnjenja mahanizama obrade govornih činova. Jednofazni modeli obrade pretpostavljaju da između direktnih i indirektnih činova nema kvalitativne razlike u obradi (Gibbs, 1986). Ovi modeli tvrde da isti kognitivni mehanizmi omogućavaju prepoznavanje govorne namjere, a da kontekst ima ključnu ulogu u otklanjanju moguće dvosmislenosti, čime se prenosno značenje neposredno aktivira bez potrebe za dodatnom fazom zaključivanja.

jednofazni modeli

Dvofazni modeli polaze od pretpostavke da razumijevanje indirektnih iskaza zahtijeva dva uzastopna koraka (Grice, 1989; Searle, 1979). U prvoj fazi slušalac se oslanja na doslovno, eksplicitno izrečeno značenje koje se tumači na osnovu gramatičke i semantičke strukture iskaza. U drugoj fazi, na osnovu konteksta, društvenih pravila i prethodnog znanja, slušalac procjenjuje moguće značenje koje ne proizlazi direktno iz forme iskaza, već se gradi na osnovu implikacija, namjere govornika i specifične situacije u kojoj se komunikacija odvija i pokušava da zaključi šta je govornik zapravo želio reći. Na sličan način funkcioniše i razumijevanje figurativnog jezika, poput metafora i ironije, gdje je bukvalno značenje često samo polazište za tumačenje dublje, prenosne poruke. Ovakvi izrazi zahtijevaju dodatno kognitivno angažovanje i aktivaciju znanja izvan jezičkog sistema, što je analogno drugoj fazi dvofaznih modela. Slično kao kod indirektnih

dvofazni modeli

govornih činova i kod metafora se pretpostavlja postojanje dvofaznog procesa, u kojem se prvo pristupa doslovnom značenju, a zatim se, kada se ono pokaže neprikladnim, zaključuje o prenosnom značenju.

model prilagođavanja
perspektive

Značaj lične perspektive u razumijevanju govornih činova posebno naglašava *model prilagođavanja perspektive*, savremeni teorijski okvir u oblasti pragmatičke obrade jezika koji ne pripada strogo ni jednofaznim, ni dvofaznim modelima. Prema ovom modelu, slušalac već od samog početka komunikacijskog procesa uzima u obzir govornikovu perspektivu, uključujući njegove namjere, znanje i perceptivne granice, kako bi pravilno interpretirao iskaz (Barr & Keysar, 2006; Keysar et al., 2000). Ipak, ako dođe do nesporazuma ili tumačenja koje se ne uklapa u kontekst komunikacije, model pretpostavlja da se značenje iskaza revidira kroz dodatnu evaluaciju govornikove perspektive. U tom smislu, model kombinuje elemente inicijalne heurističke obrade, karakteristične za jednofazne modele, i kasnije pragmatičke revizije, karakteristične za dvofazne pristupe, čime nudi fleksibilan okvir za objašnjenje kako ljudi u stvarnom vremenu upravljaju složenim zadacima tumačenja govorne namjere. Takav pristup posebno je koristan u obrazovnim i interkulturalnim kontekstima, gdje razlike u perspektivi mogu lako dovesti do pogrešnih interpretacija.

Diskurs

svrsishodna povezanost

Diskurs se može realizovati u obliku *narativa*, kada se ideje izlažu u strukturisanom i koherentnom monološkom toku, ili u obliku *dijaloga*, kada se iskazi govornika smjenjuju u međusobnoj interakciji. Ključna karakteristika diskursa je *svrsishodna povezanost*, odnosno svojstvo govornog ili pisanog teksta da funkcioniše kao koherentna cjelina. Ova povezanost može biti ostvarena na *globalnom* i *lokalnom* nivou.

globalna povezanost

Globalna povezanost (koherentnost) podrazumijeva da sve rečenice u okviru diskursa doprinose zajedničkoj temi i tvore značenjski povezanu cjelinu. Da bi se postigla globalna koherentnost, rečenice moraju biti međusobno usklađene u pogledu sadržaja, vremena, mjesta i uzročno-posljedičnih odnosa. U tom smislu razlikuju se (Gernsbacher, 1990):

- *referencijalna koherentnost*, koja podrazumijeva konzistentnost osobe, predmeta ili pojave o kojoj se govori,

- *temporalna koherentnost*, koja se odnosi na dosljedno prikazivanje vremenskih odnosa,
- *lokacijska koherentnost*, kojom se uspostavlja prostorna stabilnost,
- *kauzalna koherentnost*, koja se uspostavlja kada postoji logična i očekivana uzročna veza između opisanih događaja.

Lokalna povezanost (kohezivnost) ostvaruje se kroz eksplicitne jezičke veze između susjednih rečenica koje omogućavaju praćenje tokova značenja i referencijalne povezanosti. Kohezivnost se može podijeliti na *gramatičku* i *leksičku*. Gramatička kohezivnost uključuje upotrebu zamjenica radi izbjegavanja ponavljanja, *elipsu* kojom se izostavljaju poznati dijelovi rečenice, zamjenu riječi bliskim izrazima i upotrebu veznika koji povezuju dijelove teksta u logičnu cjelinu. Leksička kohezivnost ostvaruje se pomoću semantičkih odnosa između riječi, kao što su *sinonimija*, *antonimija*, *metonimija* i ponavljanje istih ili srodnih pojmova. Zahvaljujući ovim mehanizmima, diskurs se ne doživljava kao niz izolovanih rečenica, već kao međusobno povezana značenjska cjelina koju slušaoci i čitaoci mogu uspješno interpretirati.

lokalna povezanost

Razumijevanje diskursa podrazumijeva integraciju pojedinačnih rečenica u širi kontekst, pri čemu se značenje oblikuje na više nivoa: uspostavljanjem veza između rečenica, povezivanjem svake rečenice sa globalnom strukturom i temom teksta ili razgovora, kao i aktiviranjem prethodnog znanja i iskustva slušaoca ili čitaoca radi dublje interpretacije sadržaja i njegovih implikacija (Filipović Đurđević, 2022). Zahvaljujući tim procesima, diskurs se ne doživljava kao niz izolovanih rečenica, već kao koherentna mentalna reprezentacija teksta ili razgovora.

Prvi korak u razumijevanju diskursa jeste prepoznavanje veza između pojedinačnih rečenica. Da bismo razumjeli kako su rečenice u tekstu povezane, neophodno je utvrditi na šta se određene riječi, poput zamjenica, odnose. Takvi izrazi nazivaju se *anafore* i oni upućuju na entitete koji su već pomenuti ranije u tekstu. Kognitivna obrada anafore podrazumijeva aktivaciju prethodnog znanja, održavanje referentnih entiteta u radnoj memoriji, evaluaciju njihovih osobina i njihovo uklapanje u aktuelni kontekst komunikacije, kako bi interpretacija bila dosljedna i koherentna (Gernsbacher, 1990; Garnham, 2001).

anafora

Kada diskurs ne sadrži eksplicitne jezičke signale, poput anafora, koje omogućavaju lako praćenje referenata, razumijevanje

zaključivanje u svrhu premoštavanja	se i ostvaruje zahvaljujući drugim kognitivnim mehanizmima koji služe za uspostavljanje koherentnosti među informacijama. Među njima se posebno izdvaja zaključivanje, koje omogućava integraciju eksplicitno izrečenih informacija s prethodnim znanjem čitaoca ili slušaoca, kao i popunjavanje značenjskih praznina u tekstu. U literaturi se najčešće razlikuju tri osnovna tipa zaključivanja u diskursu: <i>zaključivanje u svrhu premoštavanja</i>, <i>elaborativno zaključivanje</i> i <i>zaključivanje u svrhu predviđanja</i> (Graesser et al., 1994). Zaključivanje u svrhu premoštavanja odnosi se na kognitivni proces kojim čitalac povezuje različite dijelove teksta kako bi uspostavio koherentnost među njima. Ovo se događa kada eksplicitno izražene rečenice ne pružaju sve potrebne informacije za razumijevanje odnosa među njima, pa se značenje mora nadograditi na osnovu pretpostavki i prethodnog znanja.
elaborativno zaključivanje	Elaborativno zaključivanje, za razliku od zaključivanja u svrhu premoštavanja, nije nužno za osnovno razumijevanje teksta, ali doprinosi njegovom obogaćivanju i dubljij obradi. Ovaj tip zaključivanja uključuje dodavanje informacija koje nisu direktno prisutne u tekstu, ali su dostupne iz znanja i iskustva čitaoca. Na taj način se omogućava formiranje bogatijih mentalnih modela i snažnije emocionalno uključivanje u sadržaj (McKoon & Ratcliff, 1992).
zaključivanje u svrhu predviđanja	Zaključivanje u svrhu predviđanja podrazumijeva anticipaciju narednih informacija u diskursu, čime se čitalac unaprijed priprema za obradu budućih događaja. Takva predviđanja mogu se odnositi na ponašanje likova, tok radnje ili moguće posljedice opisanih situacija, a doprinose efikasnijoj obradi i boljem pamćenju sadržaja (Graesser et al., 1994).
model automatske aktivacije i strateške pretrage	Postoje različita gledišta o formiranju mentalnih modela i razumijevanju diskursa. S jedne strane, ističe se da je u pitanju aktivan proces koji zahtijeva svjestan napor čitaoca ili slušaoca da integriše nove informacije s prethodnim znanjem. S druge strane, postoji gledište prema kojem se relevantno znanje automatski aktivira iz dugoročne memorije, pri čemu je uloga čitaoca ili slušaoca uglavnom pasivna. Novije kognitivne teorije pokušavaju da pomire ove perspektive uvodeći modele koji integrišu i automatske i strateške procese, odnosno opisuju njihovu dinamičku interakciju tokom obrade teksta. Prema <i>modelu automatske aktivacije i strateške pretrage</i> (van den Broek & Helder, 2017), prolazak kroz tekst ili slušanje narativa spontano aktivira povezane memorijske sadržaje, pojmove, iskustva i znanja koja su relevantna za trenutno pro-

cesirani dio diskursa. Ova aktivacija odvija se automatski i ne zahtijeva svjesni napor. Međutim, ako takva automatska obrada ne dovede do zadovoljavajućeg razumijevanja ili koherentnosti, uključuju se *strateški procesi*.

Strateški procesi podrazumijevaju svjesno usmjerene mentalne aktivnosti kao što su pretraživanje relevantnih informacija iz dugoročne memorije, procjenu značenja, postavljanje pitanja o tekstu ili osvrtnje na prethodne dijelove diskursa. Ove kognitivne operacije su pod kontrolom čitaoca ili slušaoca i imaju za cilj da se uspostavi značenjska veza između novog sadržaja i postojećeg znanja. Kada se jednom uspostavi ta veza, sadržaj se integriše u postojeći mentalni model, koji potom postaje osnova za obradu narednog segmenta teksta.

strateški procesi

Produkcija jezika

U okviru jezičke produkcije razlikujemo *usmeni* (govorni) i *pisani* oblik izražavanja. Između govora i pisanja postoje brojne razlike, koje se odnose na strukturu, trajnost, planiranje, povratnu informaciju i društvenu funkciju (Crystal, 2005):

- govor je vremenski vezan i prolazan, dok je pisanje prostorno vezano i trajno,
- govornici obično imaju mnogo manje vremena za planiranje nego pisci, pa su usmene rečenice po pravilu kraće,
- govornici uglavnom odmah dobijaju verbalnu i neverbalnu povratnu informaciju,
- govor je naročito prikladan za socijalne funkcije, dok je pisanje pogodnije za prenošenje činjenica i ideja,
- oni koji pišu imaju direktan uvid u ono što su prethodno napisali, dok govornici to nemaju.

Uprkos razlikama, govor i pisanje dijele i mnogo zajedničkih karakteristika. Djeca najčešće usvajaju pisanje tek nakon što razviju adekvatne govorne jezičke vještine; pisanje se često temelji na znanju govora, posebno kroz naglašavanje povezanosti između izgovora i pisma; i način na koji odrasli pišu riječi djelimično je pod uticajem njihovog izgovora (Miozzo et al., 2018). Pretpostavlja se da i govor i pisanje započinju fazom planiranja, u kojoj se odlučuje o značenju koje treba da bude preneseno, a zatim

slijedi faza formulacije i realizacije poruke, često u segmentima. Iako među njima postoje razlike, lingvističke analize pokazuju da ne postoji niti jedna jezička osobina koja bi mogla potpuno i dosljedno razlikovati sve govorne od svih pisanih oblika izražavanja (Crystal, 2005).

Govor

U psiholingvistici i kognitivnoj psihologiji razvijeno je više modela produkcije govora koji nastoje objasniti kako se jezički sadržaj planira, organizuje i realizuje tokom govorne aktivnosti. Najčešće se ti modeli svrstavaju u dvije osnovne grupe: *serijski* (modularni) i *interaktivni* (paralelni) modeli.

serijski model Serijski modeli polaze od pretpostavke da govor nastaje kroz jasno definisane faze koje se odvijaju sukcesivno, jedna nakon druge, bez mogućnost povratne informacije između faza. Uobičajeno se govori o tri osnovne faze u govoru (Levelt, 1989):

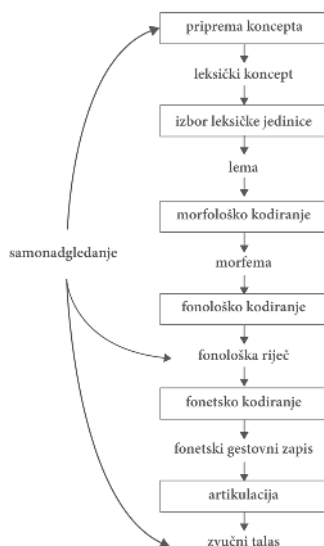
- *konceptualnom planiranju*, kada govornik formuliše poruku koju želi prenijeti;
- *formulaciji*, u kojoj se biraju riječi i gradi sintaksička struktura,
- *artikulaciji*, koja uključuje motornu realizaciju izgovora.

interaktivni model Za razliku od serijskih, interaktivni modeli pretpostavljaju da se različiti nivoi jezičke obrade (semantički, leksički, fonološki) odvijaju istovremeno i da među njima postoji protok informacija u oba smjera, odozgo-prema-dole i odozdo-prema-gore (Dell, 1986, 1988).

WEAVER++ model (Levelt et al., 1999) kombinuje serijski i interaktivni pristup i često se koristi za računarske simulacije vremenske dinamike govora. Model pretpostavlja da se govor odvija kroz hijerarhijske faze, slično Leveltovom modelu, ali uvodi i mehanizme izvršne kontrole, provjere i samonadgledanja tokom govora (Slika 20).

Prema ovom modelu, govorna produkcija započinje aktivacijom semantičkog koncepta, koji potom aktivira odgovarajući leksički unos (*lemu*), a zatim i fonološku formu riječi. Aktivacija se širi između nivoa, ali je izbor riječi strogo serijski, sistem bira jednu riječ po jednu. Model uključuje verifikacijski mehanizam koji omogućava da govornik provjeri ispravnost leksičkog izbora

prije nego što dođe do artikulacije. Ovo omogućava objašnjenje kako govornici prepoznaju i ispravljaju vlastite greške čak i prije nego što ih izgovore.



Slika 20. WEAVER++ računarski model (preuzeto i prilagođeno iz Levelt et al., 1999)

Pisanje

Kao i u slučaju govorne produkcije, razvijeni su brojni modeli pisanja, odnosno tekstualne produkcije, koji naglasak stavljaju na kognitivne procese, raspoloživo znanje i iskustvo pisca; na motivacione, emocionalne i socijalne faktore, kao i na interakciju pisca s njegovim neposrednim i širim okruženjem. Pisanje se u savremenim pristupima posmatra kao složen, višedimenzionalan proces koji se razvija kroz učenje i oblikuje u kontekstu konkretnih komunikacijskih zadataka.

U okviru jednog takvog pristupa, identifikovana su tri ključna kognitivna procesa uključena u čin pisanja: *planiranje*, *generisanje teksta* i *revizija* (Hayes & Flower, 1986), koji su u međusobnoj dinamičkoj interakciji, što znači da se pisac može vraćati na prethodne faze, prilagođavati strukturu i sadržaj teksta u skladu sa specifičnostima teme, publike i ciljeva pisanja.

Proces planiranja obuhvata mentalne aktivnosti pomoću kojih pisac prikuplja ideje, organizuje ih u tematske cjeline i planiranje

postavlja ciljeve za tekst. Tokom planiranja, pisac aktivira prethodno znanje, razmatra temu, publiku i retoričke zadatke, te formira osnovnu strukturu koju će razvijati. Planiranje nije jednokratna faza, već se često dešava i tokom samog pisanja.

generisanje
Generisanje teksta je faza u kojoj se planirane ideje prevode u konkretne rečenice i pasuse. Ovaj proces uključuje leksički izbor, sintaksičku organizaciju i grafomotornu realizaciju teksta. Generisanje nije mehaničko pisanje riječi, već aktivan proces formulacije u kojem se kognitivne i lingvističke strategije prepliću kako bi se značenje prenijelo na jasan i čitljiv način.

revizija
Treći ključni proces je revizija, koja podrazumijeva evaluaciju i izmjenu napisanog teksta. Pisac tokom revizije može prepravljati, kako *mikrostrukturu* (gramatičke greške, izbor riječi), tako i *makrostrukturu teksta* (organizaciju pasusa, tok argumentacije, logičku povezanost). Revizija se može odvijati kontinuirano, dok pišemo, ili naknadno, kao završna faza.

resurs pisca
U kasnijim verzijama ovog pristupa, osim navedenih kognitivnih procesa, model integriše i eksterne faktore, kao što su fizičko i društveno okruženje, karakteristike samog zadatka, uključujući njegovu složenost, vrijeme dostupno za izradu teksta i eksplicitne zahtjeve koje pisac mora ispuniti (Hayes, 1996, 2012). U model je uvedena i komponenta označena kao *resurs pisca*, koja obuhvata, ne samo znanje o temi i jeziku, već i stavove prema zadatku, percipirane ciljeve, osjećaj samoeфикаsnosti i nivo angažovanosti. Ovi faktori posreduju između zadatka i kognitivne obrade, utičući na strategije koje će pisac koristiti tokom planiranja, formulacije i revizije. U okviru tog proširenog okvira, motivacija, emocije i samoregulacija prepoznaju se kao sastavni elementi procesa pisanja. Radna memorija ima centralnu ulogu u koordinaciji svih procesa. S obzirom na ograničen kapacitet radne memorije i potrebu za visokim stepenom kognitivne fleksibilnosti, koji je neophodan za istovremeno upravljanje idejama, leksičkom obradom i metakognitivnim nadzorom, jasno je zašto se pisanje smatra izrazito kognitivno zahtjevnim zadatkom, naročito u uslovima vremenskog pritiska ili nedovoljno poznate teme (Hayes, 2012).

Razvijanje spisateljskih sposobnosti ne zavisi samo od tehničkog ovladavanja jezikom, već i od različitih vrsta znanja koje pojedinac koristi tokom procesa pisanja. Tri kategorije znanja posebno su značajne za uspješno i svrhovito pisano izražavanje: *konceptualno znanje*, *sociokulturalno znanje* i *metakognitivno znanje* (Alexander et al., 1991).

Konceptualno znanje odnosi se na razumijevanje temeljnih pojmova i ideja koje su relevantne za sadržaj teksta. Osoba koja posjeduje bogato konceptualno znanje u određenoj oblasti može povezivati informacije, razvijati argumentaciju i precizno prenositi značenja. Bez dubljeg razumijevanja ključnih pojmova, pisani tekst ostaje površan, nesistematičan i potencijalno netačan.

konceptualno znanje

Sociokulturalno znanje obuhvata svijest o društvenim i kulturnim kontekstima u kojima se pisanje odvija. To uključuje poznavanje normi, vrijednosti, stilova i konvencija karakterističnih za određene diskurzivne zajednice. Pisanje je uvijek smješteno u konkretan kontekst i ono što je prikladno u jednom, može biti neprikladno u drugom kontekstu. Sociokulturalno znanje omogućava prilagođavanje tona, forme i sadržaja teksta očekivanjima publike, kao i svrsi samog teksta.

sociokulturalno znanje

Metakognitivno znanje odnosi se na sposobnost upravljanja vlastitim misaonim i jezičkim procesima tokom pisanja. To podrazumijeva planiranje sadržaja, organizaciju strukture, nadgledanje toka pisanja, kao i refleksiju o kvalitetu izraženih ideja. Metakognitivne vještine omogućavaju piscu da prepozna nejasnoće, procijeni adekvatnost upotrijebljenih strategija i aktivno unapređuje tekst kroz reviziju i doradu. Upravo ovakva refleksivna kontrola nad procesom pisanja ključna je za razumijevanje kako se spisateljske sposobnosti razvijaju kroz vrijeme.

metakognitivno znanje

Razvoj vještine pisanog izražavanja odvija se kroz različite kognitivne faze koje odražavaju promjene u načinu na koji po-jedinac pristupa zadatku pisanja. Jedan od najuticajnijih modela koji opisuje ove faze jeste *troetajna teorija pisanja*, po kojoj postoje tri glavna stadijuma: *prenošenje znanja*, *transformaciju znanja* i *oblikovanje znanja* (Kellogg, 2008).

U prvoj fazi, pisanje se oslanja na neposredno prenošenje informacija iz radne memorije. Pisac, najčešće dijete ili početnik, iznosi ono što zna bez dublje obrade, organizacije ili promišljanja o čitaocu. Tekst se formira linearno, u skladu s tokom sjećanja, pri čemu su refleksija i revizija gotovo u potpunosti izostavljene.

prenošenje znanja

U drugoj fazi, pisanje postaje složeniji kognitivni proces u kojem se jasno razdvajaju dva paralelna problema: šta se želi reći (sadržaj) i kako to saopštiti (retorička forma). Pisac aktivno planira, organizuje i revidira tekst u skladu sa ciljevima i pretpostavljenim znanjem čitaoca. Ova faza je karakteristična za adolescente i studente i uključuje argumentaciju, strukturisanje i vođenje računa o interpretaciji poruke.

transformaciju znanja

Treći stadijum odlikuje ekspertsko pisanje koje nadilazi strukturalnu organizaciju i uključuje suptilno oblikovanje

oblikovanje znanja

značenja. Pisac u ovoj fazi ne samo da kontroliše sadržaj i formu, već i usmjerava način na koji će čitalac interpretirati poruku. Fokus je na stilu, tonu, ritmu rečenica, pragmatičkoj funkciji jezika i anticipaciji čitalačke reakcije.

Dvojezičnost

Dvojezičnost ili bilingvizam predstavlja sposobnost fluentnog korištenja dva jezika. Postoji više tipova dvojezičnosti, koje razlikujemo prema različitim kriterijumima (Filipović Đurđević, 2022):

- prema uzrastu usvajanja drugog jezika – *rana* i *pozna* dvojezičnost,
 - prema stepenu vladanja svakim od jezika – *uravnotežena* i *neuravnotežena* dvojezičnost,
 - prema vremenskom odnosu usvajanja prvog i drugog jezika – *istovremena* (simultana) i *sekvencijalna* dvojezičnost,
 - prema stepenu ovladavanja drugim jezikom – *produktivna* i *receptivna* dvojezičnost.
- tipovi dvojezičnosti

Brojna istraživanja sugerišu da su kod dvojezičnih osoba dva jezika izrazito međusobno povezana i nemoguće je izolovano funkcionisanje samo jednog od njih. Drugi jezik je aktivan, čak i ako nije potreban za izvršenje zadatka, a ova aktivacija je prisutna bez obzira na redoslijed usvajanja jezika, stepen vladanja jezikom, sličnosti među jezicima. Povezanost je zabilježena na različitim nivoima jezika: ortografskom, fonološkom, semantičkom i sintaksičkom (više u Filipović Đurđević, 2022).

Postoji nekoliko ključnih pitanja u vezi sa dvojezičnošću, naročito kada je riječ o načinu na koji se jezici mentalno orga-

nizuju. Jedno od važnih pitanja jeste da li su riječi iz oba jezika uskladištene u jednom zajedničkom ili dva odvojena mentalna leksikona. Postavlja se i pitanje da li ekvivalentne riječi u dva jezika, poput *pas* i *dog* imaju ista značenja i predstavljaju isti koncept, ili se njihovo značenje i upotreba razlikuju u zavisnosti od jezika i konteksta. Ova pitanja su ključna za razumijevanje kognitivne arhitekture dvojezičnih osoba i načina na koji one upravljaju svojim jezičkim resursima, a o njima je bilo riječi u poglavlju posvećenom mentalnom leksikonu. Pored toga, značajno pitanje jeste kako bilingvalni govornici biraju jezik u određenom trenutku, kao i koji kognitivni mehanizmi nadgledaju proces prepoznavanja riječi i upravljaju selekcijom jezika u realnom vremenu.

model inhibitorne
kontrole

Jedan od najuticajnijih modela koji objašnjava kako bilingvalni govornici upravljaju jezičkom selekcijom i izbjegavaju miješanje jezika jeste *model inhibitorne kontrole* (Green, 1998). Prema ovom modelu, mentalni sistemi oba jezika ostaju istovremeno aktivni, čak i kada govornik koristi samo jedan jezik. Uprkos paralelnoj aktivaciji, govornik uspijeva da koristi ciljani jezik zahvaljujući izvršnim mehanizmima kontrole, koji mu omogućavaju da održava jezički cilj, potiskuje elemente neželjenog jezika i selektuje odgovarajuće izraze iz ciljanog jezika.

hipoteza o adaptivnoj
kontroli

Za razliku od modela inhibitorne kontrole (Green, 1998) koji se fokusira na potiskivanje neželjenog jezika tokom jezičke selekcije, *hipoteza o adaptivnoj kontroli* (Green & Abutalebi, 2013) proširuje uvid u načine na koje različiti socijalni i komunikacijski konteksti utiču na razvoj i angažovanje mehanizama izvršne kontrole kod dvojezičnih osoba. Autori identifikuju tri osnovna tipa komunikacijskih konteksta, pri čemu svaki od ovih konteksta aktivira različite oblike kontrole, što dugoročno vodi razvoju specifičnih obrazaca angažovanja izvršnih funkcija.

- *jednojezični kontekst* se odnosi na situaciju kada se oba jezika koriste u jasno odvojenim okruženjima, pri čemu je kontrola najmanje zahtjevnja,
- *u dvojezičnom kontekstu* su oba jezika prisutna u istoj sredini, ali se koriste s različitim sagovornicima, što zahtijeva održavanje kontrole i brzo prilagođavanje tokom prelaska s jednog jezika na drugi,
- *kontekst s učestalom promjenom kodova* podrazumijeva smjenu jezika unutar istog iskaza ili konverzacije, s čestim prelascima između njih, što zahtijeva sofisticiranu i fluidnu kontrolu i integrisano planiranje govora.

Sljedećih osam kognitivnih kontrolnih procesa ima ključnu ulogu u upravljanju jezičkom selekcijom kod dvojezičnih govornika. Svaki od ovih procese se angažuje u različitom stepenu, zavisno od komunikacijskog konteksta:

- održavanje cilja,
- nadgledanje konflikta,
- suzbijanje interferencije,
- detektovanje salijentnih znakova,
- selektivna inhibicija odgovora,
- otpočinjanje zadataka,
- zaustavljanje zadataka,
- oportunističko (situaciono) planiranje.

U jednojezičnom kontekstu ključna je kontrola održavanja cilja, jer govornik mora ostati fokusiran na upotrebu jednog jezika i spriječiti ometanje iz drugog jezika. To se postiže putem selektivne inhibicije odgovora, kojom se potiskuju elementi neželjenog jezika. U dvojezičnom kontekstu aktiviraju se dodatni mehanizmi kao što su detektovanje salijentnih (istaknutih) znakova koji pomažu da se identifikuje koji jezik treba koristiti. Uz to, potrebna je inhibicija prethodno aktiviranog jezika i angažovanje novog jezičkog sistema, odnosno prestanak upotrebe jednog jezika i početak upotrebe drugog. U kontekstu sa učestalom smjenom kodova ključna kontrolna funkcija je oportunističko planiranje. Ovaj proces omogućava govorniku da koristi jezičke resurse oba jezika na način koji je kognitivno najefikasniji i u skladu s trenutnim komunikacijskim potrebama.

kontrolni procesi

Bilingvalni govornici koji se redovno nalaze u zahtijevnim dvojezičnim kontekstima mogu razviti veću kognitivnu fleksibilnost, efikasnije mehanizme inhibicije i bolje sposobnosti nadgledanja i selekcije (Abutalebi & Green, 2016). Ova zapažanja podržavaju rastući broj istraživanja koja ukazuju na potencijalne kognitivne prednosti dvojezičnosti, naročito u domenu izvršnih funkcija kao što su radna memorija, nadgledanje konflikta i kontrola pažnje (Bialystok et al., 2012; Kroll & Bialystok, 2013). Bilingvalne osobe često razvijaju bolju metalingvističku svijest i imaju veću kognitivnu rezervu, što može usporiti kognitivni pad u starijem dobu (Craik et al., 2010). Dodatne prednosti uključuju bolje interkulturalne kompetencije i veću konkurentnost na globalnom tržištu rada.

prednosti dvojezičnosti

Uprkos brojnim prednostima, bilingvalizam može biti praćen i određenim izazovima. U ranoj fazi usvajanja jezika

izazovi dvojezičnosti

mogu se javiti jezičke interferencije, kada strukture jednog jezika utiču na drugi (Paradis, 2007). Ovaj fenomen je najizraženiji kada jezici imaju slične gramatičke ili fonološke osobine. Djeca, koja uče dva jezika, mogu imati manji vokabular ili sintaksička kašnjenja u jednom jeziku u poređenju sa monolingvalnim vršnjacima. U vaspitno-obrazovnim sistemima koji ne prepoznaju i ne podržavaju višejezičnost, bilingvalna djeca mogu biti pogrešno procijenjena kao djeca sa smetnjama u učenju, i time izložena neadekvatnim pedagoškim intervencijama (Cummins, 2001).

SOCIJALNA INTERAKCIJA

Socijalna interakcija predstavlja temeljnu dimenziju ljudskog postojanja. Kroz svakodnevne kontakte s drugima ljudi uče, razvijaju se, izražavaju emocije i oblikuju vlastiti identitet. Ovo poglavlje istražuje ključne psihološke procese koji omogućavaju razumijevanje i regulaciju međuljudskih odnosa, od ranog učenja kroz socijalizaciju, preko formiranja utisaka i pripisivanja uzroka ponašanju drugih, do funkcionisanja u grupi, oblikovanja i promjene stavova, kao i izražavanja empatije i prosocijalnog ponašanja. Poseban fokus stavljen je na ulogu jezika kao sredstva građenja socijalne stvarnosti, te načine na koje diskriminatorni obrasci, poput stereotipa i mikroagresije, utiču na svakodnevnu komunikaciju i vaspitno-obrazovni kontekst.

Nakon što pročitaju ovo poglavlje, studenti će biti u stanju da:

- objasne osnovne procese socijalizacije i identifikuju glavne agense koji utiču na razvoj pojedinca,
- prepoznaju faktore koji oblikuju socijalnu percepciju i atribuciju, i objasne njihove efekte u obrazovnom kontekstu,
- analiziraju mehanizme grupnog funkcionisanja, uključujući norme, uloge, status i konformizam,
- opišu strukturu, funkcije i načine formiranja i promjene stavova;
- razlikuju stereotipe, predrasude i diskriminaciju, te identifikuju njihove manifestacije u obrazovnim situacijama,
- identifikuju i analiziraju primjere mikroagresija u učionici i razumiju njihov uticaj,
- definišu prosocijalno ponašanje i objasne njegove psihološke osnove i značaj za lični razvoj i okruženje za podučavanje,
- primijene stečena znanja na analizu i unapređenje međuljudskih odnosa u obrazovnoj praksi.

Socijalizacija

Socijalizacija predstavlja jedan od ključnih procesa ljudskog razvoja, koji omogućava pojedincu da postane aktivan i funkcionalan član društva. To je složen i dugotrajan proces učenja normi, vrijednosti, obrazaca ponašanja, kao i jezika zajednice kojoj pojedinac pripada (Berger & Luckmann, 1966). Jezik ima ključnu ulogu u procesu socijalizacije, jer ne služi samo kao sredstvo komunikacije, već i kao glavni alat za prenošenje kulturnih značenja, društvenih normi i obrazaca mišljenja kroz koje pojedinac usvaja način na koji zajednica doživljava svijet.

Prvi oblici socijalnog učenja mogu se javiti još u prenatalnoj fazi, a proces socijalizacije se intenzivira kroz prve interakcije s roditeljima i drugim članovima porodice (Grusec & Hastings, 2015). Iako svako društvo nastoji da oblikuje poželjne oblike ponašanja neophodne za njegov opstanak, socijalizacija ne vodi ka potpunom izjednačavanju ljudi (Rot, 1994). Bez socijalizacije nema razvoja ličnosti, što potvrđuju i dokumentovani slučajevi djece, poznate kao *divlja djeca* ili *djeca vukovi*, koja su odrastala bez kontakta s ljudima u prvim godinama svog života i koja zbog izolacije nisu razvila osnovne emocionalne, jezičke i socijalne vještine. To ukazuje na ključnu ulogu ranih iskustava u porodici, koja postavljaju temelje za kasniji razvoj identiteta, moralnosti i društvenih kompetencija (Vygotsky, 1978). Socijalizacija se ne završava u djetinjstvu, već da se radi o trajnom i cjeloživotnom procesu (Grusec & Hastings, 2015).

socijalizacija i razvoj
ličnosti

ciljevi	Ciljevi socijalizacije su višestruki. Osnovni cilj socijalizacije je omogućavanje pojedincu da postane društveno kompetentan, odnosno da razumije i usvoji norme zajednice, razvije komunikacione vještine i internalizuje vrijednosti koje omogućavaju skladno funkcionisanje u društvu. Ona doprinosi razvoju ličnog identiteta, osjećaju pripadnosti i izgradnji moralne svijesti (Grusec & Hastings, 2015).
tipovi socijalizacije	S obzirom na dinamiku i kontekst razvoja, socijalizacija se može podeliti na četiri osnovna tipa: <i>primarnu, sekundarnu, anticipatornu socijalizaciju i resocijalizaciju</i> (Grusec & Hastings, 2015). • Primarna socijalizacija odvija se u ranom detinjstvu, najčešće u porodičnom okruženju, a uključuje usvajanje jezika, osnovnih oblika ponašanja i emocionalnih obrazaca. • Sekundarna socijalizacija obuhvata usvajanje novih uloga i normi u širem društvenom kontekstu kroz obrazovanje, radne uloge i društvene grupe. • Anticipatorna socijalizacija odnosi se na učenje ponašanja i vrijednosti koje se očekuju u budućim društvenim ulogama (npr. učenik koji se priprema za studentski život). • Resocijalizacija se dešava kada pojedinac mora da napusti prethodno naučene obrasce ponašanja i usvoji nove – u slučajevima preseljenja, prelaska u novu kulturu, institucionalizacije, profesionalnih transformacija ili društvenih pritisaka (Berger & Luckmann, 1966).
agensi socijalizacije	Agensi socijalizacije predstavljaju pojedince, grupe i institucije koji su pokretači i nosioci socijalizacije. Najvažniji agensi socijalizacije: porodica, vršnjaci, škola, mediji, religijske institucije, radno okruženje i digitalna tehnologija, imaju različit uticaj u različitim fazama života. Porodica ima presudnu ulogu u primarnoj socijalizaciji, dok škola, vršnjaci i mediji postaju dominantni u adolescenciji i odraslom dobu (Harris, 1995; Jackson, 1968). U obrazovnom kontekstu, škola ima centralnu ulogu u sekundarnoj socijalizaciji. Pored usvajanja znanja, škola bi trebalo da podstiče i razvoj društvenih normi, odgovornosti i timskog duha. Kroz školski sistem oblikuje se odnos prema autoritetu i različitosti, kao i pravila socijalne interakcije. Škola značajno utiče na formiranje socijalnog i jezičkog identiteta, naročito u višejezičnim i

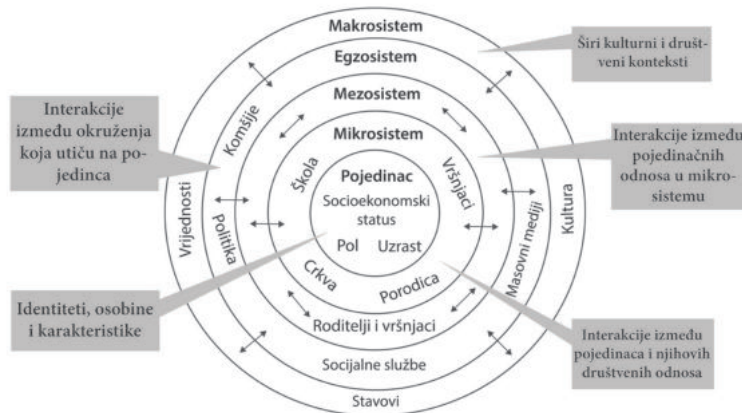
multikulturalnim sredinama (Jackson, 1968; Cummins, 2001). Danas, digitalna tehnologija i društvene mreže predstavljaju sve uticajnije faktore sekundarne socijalizacije. Oni ne samo da omogućavaju stalnu međusobnu komunikaciju, već i oblikuju nove oblike jezičke prakse i identitetskog izražavanja.

Bronfenbrenerov ekološki model razvoja (Slika 21, Bronfenbrenner, 1979) pruža dublji uvid u kompleksne faktore koji utiču na socijalizaciju. Model identifikuje više sistema:

- *mikrosistem* – sistem u koji je pojedinac neposredno uključen, kao što su porodica, škola, vršnjaci,
- *mezosistem* – odnosi između mikrosistema,
- *egzosistem* – sistem u koji pojedinac nije neposredno uključen, ali koji indirektno utiče na njega,
- *makrosistem* – kulturne norme, ideologije, religija,
- *hronosistem* – vremenska dimenzija razvoja, koja naglašava da značaj životnih događaja zavisi od uzrasta i razvojne faze u kojoj se dijete nalazi.

Ovaj model omogućava sagledavanje socijalizacije kao višeslojnog i dinamičnog procesa, u kojem razvoj pojedinca nije određen samo neposrednim iskustvima, već i širim društvenim, institucionalnim i vremenskim kontekstima koji se međusobno prožimaju i utiču jedni na druge.

ekološki model



Slika 21. Bronfenbrenerova teorija ekoloških sistema (prilagođeno prema Bronfenbrenneru, 1979)

Socijalna percepcija i atribucija

Socijalna percepcija i atribucija predstavljaju osnovne mehanizme razumijevanja i interpretacije ponašanja drugih ljudi u svakodnevnim interakcijama. Ovi procesi omogućavaju pojedincu da stvori utiske o drugima, predvidi njihovo ponašanje i, u skladu s tim, prilagodi vlastite reakcije. U kontekstu obrazovanja, razumijevanje ovih procesa ima poseban značaj, jer direktno utiče na kvalitet komunikacije između nastavnika i učenika, te na cjelokupnu klimu u razredu.

Socijalna percepcija obuhvata načine na koje ljudi formiraju utiske o drugima na osnovu verbalnih i neverbalnih signala, prethodnih očekivanja, stereotipa i raspoloživih informacija (Slika 22). U formiranju prvog utiska nisu sve osobine ličnosti podjednako važne (Asch, 1946): *centralne crte*, kao što su topao ili hladan imaju snažan uticaj, jer oblikuju način na koji tumačimo ostale osobine osobe, dok *periferne crte*, kao što su uredan, tih, odlučan imaju manji uticaj i ne mijenjaju značajno opšti utisak.

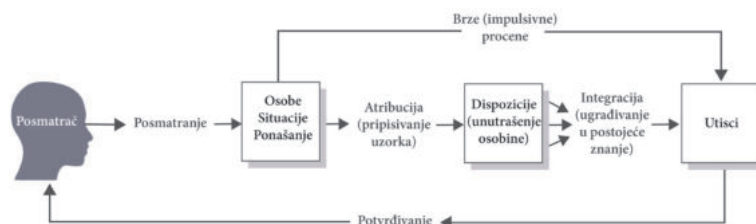
Pored osobina ličnosti, faktori koji utiču na stvaranje utiska o nekom su i redoslijed dobijanja informacija (ono što prvo saznamo o nekome obično ima jači uticaj na konačan utisak), situacioni kontekst, pretpostavke posmatrača, stereotipi, prethodna iskustva i emocionalna stanja. Takođe, jezik igra važnu ulogu u procesu socijalne percepcije. Način izražavanja, akcenat, vokabular i stil govora često utiču na stvaranje utisaka o govorniku,

socijalna percepcija

na primjer, pretpostavke o obrazovanju, pripadnosti određenoj društvenoj grupi ili namjerama.

Za razliku od socijalne percepcije, koja odgovara na pitanje *kakva je neka osoba*, atribucija se odnosi na tumačenje uzroka njenog ponašanja, odnosno zašto se neko ponaša na određeni način (Heider, 1958). Ljudi često spontano donose zaključke o tome da li je neko postupio na određeni način zbog svojih unutrašnjih osobina, odnosno *dispoziciono*, ili pod uticajem spoljašnjih faktora, odnosno *situaciono*.

atribucija



Slika 22. Socijalna percepcija i atribucija
(preuzeto sa https://www.youtube.com/watch?v=YM_keORhajs)

Atribucija je proces koji se odvija brzo, nesvjesno i podložan je brojnim kognitivnim pristrasnostima (Ross, 1977). Pri donošenju atribucija, ljudi se oslanjaju na tri vrste informacija (Kelley, 1973):

- da li se i drugi ljudi u istoj situaciji ponašaju slično – *konsenzus*,
- da li se osoba tako ponaša samo u toj konkretnoj situaciji ili prema tom specifičnom objektu – *distinktivnost*,
- da li se isto ponašanje ponavlja u različitim vremenima i okolnostima – *dosljednost*.

Iako se ove procjene najčešće odvijaju automatski i bez svjesne analize, one omogućavaju brzo tumačenje socijalnih situacija i oblikovanje očekivanja o budućem ponašanju drugih, iako takve atribucije nisu uvijek tačne.

Jedna od najčešćih grešaka u atribuciji je *fundamentalna atribucionna greška*, koja se odnosi na tendenciju da se ponašanje drugih ljudi objašnjava dispozicionim osobinama, dok se uticaj situacionih faktora potcjenjuje (Jones & Harris, 1967). Nasuprot tome, kada objašnjavamo vlastito ponašanje, češće se javlja *pristrasnost u korist sebe*, pri čemu uspehe pripisujemo ličnim

greška u atribuciji

sposobnostima, a neuspjehe spoljnim okolnostima (Miller & Ross, 1975). U širem smislu, ova razlika u tumačenju ponašanja sebe i drugih izražena je kroz *pristrasnost aktera i posmatrača*, koja označava sklonost da ljudi svoje ponašanje pripisuju situacionim okolnostima, a ponašanje drugih dispozicionim faktorima (Jones & Nisbett, 1972).

Pored kognitivnih pristrasnosti, motivacioni faktori igraju važnu ulogu u načinu na koji ljudi formiraju atribucije. Ljudi su skloni da donose objašnjenja ponašanja koja im pomažu da očuvaju pozitivnu sliku o sebi i dožive osjećaj kontrole nad okolinom (Weiner, 1986). Ova tendencija posebno dolazi do izražaja u školskom kontekstu, gdje učenici, suočeni s neuspjehom, često pribjegavaju atribucijama koje štite njihovo samopoštovanje, na primjer, okrivljujući vanjske okolnosti umjesto vlastitih sposobnosti (Graham, 1991). Na donošenje atribucija utiču i emocionalna stanja i lične karakteristike posmatrača. Istraživanja pokazuju da osobe s izraženom anksioznošću ili depresivnošću češće iznose negativne atribucije, kako o sebi, tako i o drugima (Peterson & Seligman, 1984).

emocionalno-
motivacioni faktori

I kulturni kontekst značajno oblikuje način na koji objašnjavamo ponašanje drugih. U individualističkim kulturama ljudi češće koriste dispozicione atribucije i fokusiraju se na lične osobine, dok se u kolektivističkim kulturama više pažnje posvećuje situacionim faktorima i međuljudskim odnosima (Choi et al., 1999). Ove razlike imaju važne implikacije u vaspitno-obrazovnim i interkulturnim kontekstima, jer pogrešne atribucije mogu dovesti do stereotipa, nesporazuma i konflikata.

individualističke vs.
kolektivističke kulture

Socijalna percepcija i atribucija igraju ključnu ulogu u odnosu nastavnika i učenika. Nastavnici često na osnovu izgleda, neverbalne komunikacije ili početnih akademskih rezultata formiraju trajne utiske o učenicima. Ti rani utisci razvijaju se u *implicitna očekivanja* o potencijalu, ponašanju i sposobnostima učenika. Ako nastavnik, svjesno ili nesvjesno, od određenog učenika očekuje uspjeh, vjerovatno će mu pružati više pažnje, složenije zadatke i pozitivnu povratnu informaciju. Učenik, osjećajući tu podršku, može povećati svoj angažman i početi se ponašati u skladu s tim očekivanjima. S druge strane, niska očekivanja mogu dovesti do manje pažnje, smanjene podrške i negativne interpretacije učenikovih grešaka. Učenik tada može internalizovati poruku da nije sposoban, što smanjuje njegovu motivaciju i može negativno uticati na njegov uspjeh. Ova pojava je poznata pod nazivom *samoispunjavajuće proročanstvo*, koje označava proces

samoispunjavajuće
proročanstvo

u kojem očekivanja o ponašanju druge osobe utiču na način na koji se prema njoj ophodimo. Posljedično, ta očekivanja se kroz interakciju prenose i oblikuju ponašanje druge osobe tako da na kraju postaju stvarnost (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Način na koji nastavnici tumače uzroke učenikovog ponašanja, odnosno da li ih pripisuju sposobnostima, trudu, situaciji ili sreći, također može oblikovati učenikovu samopercepciju, te uticati na obrazovne ishode. Ako se uspjeh pripisuje trudu, učenik razvija osjećaj kontrole nad vlastitim postignućima, što pozitivno utiče na unutrašnju motivaciju. Nasuprot tome, ako se sugerije da je uspjeh rezultat urođenog talenta, učenik koji sebe ne doživljava kao dovoljno sposobnog može izgubiti volju za daljim učenjem i razvojem.

Grupno funkcionisanje

Mišljenje, ponašanje i komunikacija pojedinca neraskidivo su povezani s grupom kojoj pojedinac pripada. *Grupa* se definiše kao skupina ljudi koji su međusobno u interakciji, koji dijele zajednički cilj i doživljavaju sebe kao pripadnike iste cjeline (Forsyth, 2019). Klasična podjela grupa obuhvata tri kategorije:

- *primarne grupe* su male i emocionalno povezane, s dugotrajnim i bliskim odnosima, kao što su porodica i bliski prijatelji,
- *sekundarne grupe* su veće, formalnije i usmjerene ka ostvarivanju specifičnih ciljeva, poput školskog odjeljenja ili radne grupe,
- *referentne grupe* predstavljaju one s kojima se pojedinac upoređuje i prema kojima procjenjuje vlastite stavove i ponašanje, bez obzira na to da li im formalno pripada.

Razvoj svake grupe, uključujući i učeničke grupe u učionici, prolazi kroz karakteristične faze koje oblikuju odnose među članovima i njihovo zajedničko funkcionisanje. Najčešće se govori o četiri osnovne faze razvoja grupe (Tuckman, 1965):

faze u razvoju grupe

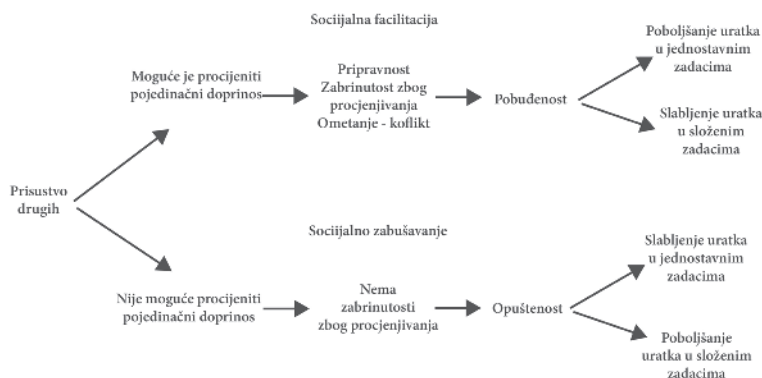
1. formiranje,
2. sukobljavanje,
3. standardizovanje,
4. izvršavanje.

	U fazi formiranja članovi grupe se međusobno upoznaju, oprezni su i još ne preuzimaju jasne uloge. Tokom sukobljavanja dolazi do izražavanja neslaganja, borbe za pozicije i ispitivanja autoriteta, što može rezultirati napetostima i konfliktima. Faza standardizovanja obilježena je razvojem grupnih normi, povećanjem osjećaja pripadnosti i prihvatanjem međusobnih uloga. Na kraju, u fazi izvršavanja grupa funkcionira efikasno, s razvijenom saradnjom i jasnim zajedničkim ciljevima. Ove faze mogu se jasno prepoznati i u razvoju učeničkih odjeljenja, a razumijevanje ovog procesa omogućava nastavnicima da efikasnije podrže grupnu koheziju, riješe konflikte i unaprede radnu atmosferu.
grupna kohezija	Pored strukturalnih aspekata, važnu ulogu u dinamici grupe ima i <i>grupna kohezija</i>, odnosno osjećaj povezanosti i međusobne privrženosti članova grupe. Visok nivo kohezije povezan je s većom saradnjom, pozitivnom učioničkom klimom i motivacijom za zajednički rad, dok niska kohezija može dovesti do fragmentacije, izolacije i konflikata (Carron & Brawley, 2000).
grupna struktura	Svakodnevno funkcionisanje grupe regulišu mehanizmi kao što su <i>norme</i>, <i>uloge</i> i <i>status</i>. Norme su nepisana pravila o prihvatljivom ponašanju, koja regulišu odnose članova prema autoritetu, međusobnu komunikaciju i načine rješavanja konflikata (Cialdini & Goldstein, 2004). U učionici, norme mogu djelovati podsticajno, kada podstiču učešće i saradnju, ali i ograničavajuće, kada obeshrabruju učenike da se istaknu. Uloge predstavljaju očekivanja vezana za ponašanje pojedinca u specifičnoj funkciji, kao što su lider, klovn, pomagač ili buntovnik (Biddle, 1986). Ove uloge često se ne dodjeljuju formalno, već spontano proizlaze iz socijalnih vještina, samopouzdanja i prethodnih interakcija, i mogu značajno uticati na način na koji se pojedinac uključuje u učionički život. Uz norme i uloge, važnu komponentu čini status, odnosno pozicija u hijerarhiji grupe. Status može biti formalno priznat, kao u slučaju predsjednika odjeljenja, ili neformalan, kao što je pozicija popularnog učenika. On određuje čiji se glas u grupi više uvažava. Učenici s višim statusom često oblikuju norme ponašanja i utiču na grupne odluke, dok oni s nižim statusom mogu biti marginalizovani (Rubin et al., 2006).
konformizam	Na oblikovanje grupne dinamike utiče i <i>sklonost ka konformizmu</i>, odnosno težnja pojedinca da se prilagodi mišljenju ili ponašanju grupe, čak i kada to nije u skladu s njegovim ličnim uvjerenjima (Asch, 1951). Eksperimenti pokazuju da učenici često mijenjaju svoj odgovor kako bi se uklopili u većinsko mišljenje, naročito kada postoji jasan grupni konsenzus ili strah od odba-

civanja. *Grupni pritisak*, koji podstiče konformizam, može se ispoljiti otvoreno, kao što su direktni zahtjevi, ali i prikriveno, putem pogleda, šapata ili humora. Posebno je izražen u adolescenciji, kada je potreba za pripadanjem vrlo snažna. Otpornost na grupni pritisak razvija se paralelno s ličnim identitetom i socijalnom kompetencijom (Steinberg & Monahan, 2007), što dodatno naglašava značaj škole kao prostora u kojem se ti procesi mogu podsticati ili potiskivati.

Prisustvo drugih ljudi može imati značajan uticaj na učinak pojedinca, u zavisnosti od toga da li je njegov doprinos vidljiv i da li zadatak zahtijeva jednostavne ili složene radnje (Slika 23). Kada je pojedinačni doprinos moguće procijeniti, prisustvo drugih izaziva *socijalnu facilitaciju*, odnosno pojačanu pobuđenost i motivaciju, što može dovesti do boljeg učinka u jednostavnim zadacima, ali i ometati rad u složenijim situacijama. Nasuprot tome, kada se pojedinačni doprinos ne može jasno procijeniti, dolazi do *socijalne lijenosti*, pri čemu izostaje zabrinutost zbog procjene od strane drugih, javlja se opuštanje, što smanjuje učinak u lakšim zadacima, ali može poboljšati performanse u složenim zadacima zbog smanjenog pritiska. Razumijevanje ovih mehanizama pomaže nastavnicima i timskim liderima da prilagode zadatke, evaluaciju i grupnu dinamiku za optimalne rezultate.

prisustvo drugih



Slika 23. Socijalna facilitacija i socijalno zaubšavanje (preuzeto iz Aronson et al., 2013)

U okviru svake grupe postoji i određena struktura liderstva. *Liderstvo* može biti *formalno*, kada je neko imenovan kao vođa, ili *neformalno*, kada se razvija spontano, na osnovu ličnog uticaja, harizme ili inicijative. Efikasan lider u obrazovnom kontekstu povezuje članove grupe, usmjerava ih ka zajedničkom cilju i modeluje prihvatljive oblike komunikacije i saradnje (Bass, 1990).

liderstvo

digitalni prostor

Takav lider, bilo da je nastavnik ili učenik, ima ključnu ulogu u kreiranju kohezivne i podržavajuće učioničke atmosfere.

U savremenim uslovima, grupna dinamika se sve češće odvija i u digitalnim prostorima. Onlajn nastava, grupne poruke, kolaborativni alati i forumi oblikuju nove obrasce komunikacije, uloga i liderstva. U ovim okruženjima, izražavanje stavova, inicijativa i prisutnost u digitalnom prostoru mogu zamijeniti tradicionalne oblike uticaja, a prepoznavanje dinamike u digitalnom okruženju postaje sve važnija kompetencija savremenog nastavnika.

Stavovi

Stavovi predstavljaju relativno trajne organizacije mišljenja, osjećanja i tendencija ponašanja prema nekom objektu, osobi ili grupi (Eagly & Chaiken, 1993). Oni su temelj socijalne orijentacije pojedinca i igraju važnu ulogu u međuljudskim odnosima, odlučivanju, komunikaciji i identifikaciji s grupom.

Stavovi se formiraju kroz socijalizaciju, lična iskustva, emocionalne reakcije i posmatranje drugih. Važnu ulogu u njihovom razvoju imaju roditelji, vršnjaci, mediji i vaspitno-obrazovni sistem (Maio & Haddock, 2010). Stavovi se ne formiraju isključivo kroz direktno iskustvo, već se razvijaju i posredno, kroz procese poput imitacije ponašanja značajnih osoba, identifikacije s uzorima u okruženju, kao i kroz različite oblike učenja, kao što je klasično uslovljavanje, kada se određeni objekat stava poveže s pozitivnim ili negativnim emocionalnim iskustvom, ili operantno uslovljavanje, gdje se određena ponašanja i stavovi učvršćuju kroz nagrade i kazne koje prate njihovo izražavanje.

Struktura stava se u klasičnim psihološkim pristupima najčešće posmatra kroz tri međusobno povezane komponente:

- *kognitivnu komponentu*, koja se odnosi na uvjerenja i mišljenja o određenom objektu stava, kao što je, na primjer, mišljenje da je neka društvena grupa vrijedna ili sposobna.
- *afektivnu komponentu*, koja obuhvata emocionalne reakcije prema tom objektu, poput osjećaja simpatije, nelagode ili straha,

agensi stavova

komponente stavova

- *bihevioralnu komponentu*, koja se odnosi se na spremnost osobe da preduzme određeno ponašanje prema objektu stava, kao što je pružanje pomoći ili njegovo izbjegavanje.

Premda su ove tri komponente povezane, u stvarnom ponašanju one ne moraju biti u potpunosti usklađene – može se desiti da osoba ima pozitivno mišljenje o nekoj grupi, ali da ipak osjeća nelagodu u prisustvu njenih članova, kao rezultat ranijih negativnih iskustava ili kulturno usvojenih poruka.

vrste stavova

Iako se u okviru socijalne psihologije najčešće proučavaju socijalni stavovi, koji su usmjereni prema ljudima, grupama i društvenim pojavama, stavovi mogu biti usmjereni i prema drugim vrstama objekata. Tako, na primjer, ekološki stavovi odnose se na stavove prema očuvanju životne sredine, dok potrošački stavovi odražavaju odnos prema određenim proizvodima, brendovima ili navikama kupovine. U obrazovnom kontekstu posebno su značajni stavovi učenika prema školskim predmetima, učenju i nastavnicima, jer utiču na njihovu motivaciju, angažovanost i uspjeh. Pored toga, postoje i stavovi koje osoba ima prema samoj sebi, što se odražava kroz samopoštovanje, samoprocjenu i lične vrijednosti. Stavovi se mogu odnositi i na apstraktne pojmove kao što su pravda, sloboda, poštenje ili jednakost. Sve ove vrste stavova imaju značajnu ulogu u oblikovanju svakodnevnog ponašanja, izbora i donošenja odluka.

funkcije stavova

Stavovi imaju više važnih psiholoških funkcija, jer pomažu pojedincu da razumije, organizuje i adekvatno reaguje na socijalnu stvarnost. Prema klasifikaciji koju je predložio Katz (1960), najčešće se izdvajaju četiri funkcije stavova:

- utilitarna,
- saznajna,
- ego-odbrambena
- vrijednosna funkcija.

Utilitarna funkcija omogućava pojedincu da razvije opšte tendencije pristupa ili izbjegavanja, pri čemu stavovi služe kao vodiči ka prijatnim ishodima i udaljavanju od neprijatnosti. Saznajna funkcija olakšava organizaciju i interpretaciju novih informacija, jer stavovi djeluju kao heuristike koje omogućavaju bržu obradu podataka i donošenje sudova. Umjesto da u svakoj situaciji kreira procjene ispočetka, pojedinac koristi postojeće stavove

kao filtere za tumačenje novih iskustava. Ego-odbrambena funkcija ima ulogu zaštite samopoštovanja i stabilnosti identiteta. Na kraju, vrijednosna funkcija izražava lična uvjerenja i temeljne vrijednosti, zbog čega stavovi postaju važan dio pojedinačne samodefinicije i identiteta.

Mehanizmi promjene stavova obuhvataju različite kognitivne i afektivne procese koji utiču na to kako pojedinac mijenja svoja uvjerenja, osjećanja i ponašajne tendencije prema nekom objektu, osobi ili ideji. Jedan od najčešćih puteva promjene jeste racionalno uvjeravanje, pri čemu pojedinac izlaže druge logički strukturisanim argumentima, činjenicama i dokazima koji mogu promijeniti njihovo mišljenje. Osim racionalnih apela, stavovi se mogu mijenjati i putem emocionalnog djelovanja, što je često slučaj u propagandnim porukama koje izazivaju snažne emocije kao što su strah, empatija ili osjećaj pripadnosti.

promjena stavova

Poseban oblik promjene stavova dešava se kada dođe do sukoba između postojećih stavova i konkretnog ponašanja, što dovodi do pojave poznate kao *kognitivna disonanca* (Festinger, 1957). Ovaj pojam označava neprijatno psihološko stanje koje se javlja kada postoji nesklad između onoga u šta osoba vjeruje i onoga što čini. Kako bi smanjila ovu napetost, osoba je sklona da promijeni ili svoje ponašanje, ili svoj stav, ili način na koji interpretira situaciju, u zavisnosti od toga šta joj je dostupnije ili psihološki prihvatljivije. Najčešće dolazi do promjene stava, jer je to najlakši način da se uskladi ono što osoba osjeća i ono što je učinila, čime se ponovo uspostavlja osjećaj unutrašnje dosljednosti i psihološkog sklada (Festinger, 1957; Harmon-Jones & Mills, 2019).

kognitivna disonanca

Stereotipi, predrasude i diskriminacija

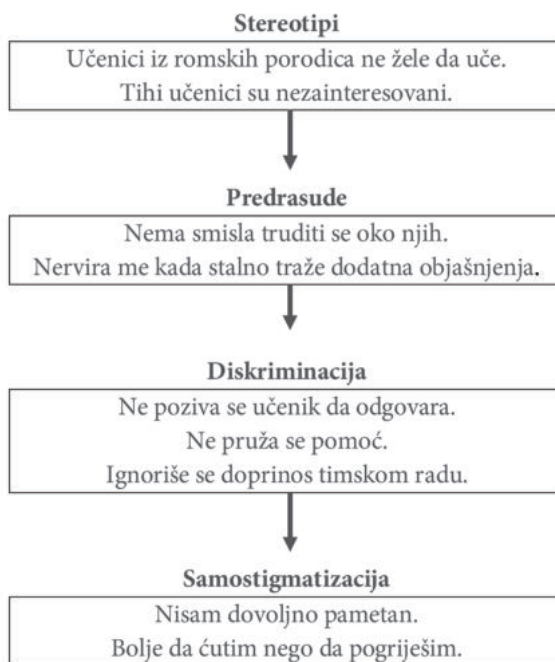
Najštetnije manifestacija negativnih stavova su *stereotipi*, *predrasude* i *diskriminacija*. Stereotipi predstavljaju pojednostavljene i često netačne predstave o članovima određene društvene grupe. Takvi obrasci razmišljanja zanemaruju individualne razlike i umanjuju složenost stvarnih osobina i potencijala pojedinaca. Predrasude podrazumijevaju negativna osjećanja i neprijateljski stav prema pripadnicima određene grupe, koji može biti zasnovan na etničkoj pripadnosti, polu, jeziku ili drugim identitetskim odrednicama. Diskriminacija se odnosi na konkretno ponašanje kojim se članovima neke grupe uskraćuju prava, mogućnosti ili resursi na osnovu njihovih stvarnih ili pretpostav-

diskriminacija

ljenih karakteristika. Ove pojave su međusobno povezane: stereotipi često predstavljaju osnovu za formiranje predrasuda, a predrasude mogu voditi ka diskriminatornom ponašanju (Allport, 1954).

samostigmatizacija

U obrazovnom kontekstu, stereotipi i predrasude mogu se ispoljiti u obliku nejednakih očekivanja od učenika, isključivanja iz grupnih aktivnosti ili potcjenjivanja sposobnosti na osnovu pola, etničke pripadnosti ili socioekonomskog statusa. Takvi obrasci utiču na samopoimanje učenika, njihovu motivaciju i osjećaj pripadnosti školskoj zajednici. Dugotrajna izloženost stereotipima i negativnim očekivanjima može dovesti do *samostigmatizacije*, procesa u kojem učenici prihvataju negativne društvene stavove o svojoj grupi kao tačne, što smanjuje njihovo samopouzdanje i demotiviše ih za školski angažman (Slika 24; Corrigan & Watson, 2002). Zbog toga bi nastavnici trebalo da redovno reflektuju sopstvene stavove i jezičke navike, jer oni oblikuju obrazovno iskustvo učenika. Razvijanje *kritičke pedagoške svijesti*, upravo, podrazumijeva prepoznavanje i dekonstrukciju sopstvenih nesvjesnih pristrasnosti koje utiču na odluke u učionici (Gay, 2010).



Slika 24. Stigmatizacija u školi

Jezik ne predstavlja samo sredstvo izražavanja misli, već i alat kojim se oblikuju, prenose i učvršćuju društveni stavovi, uključujući uvjerenja o drugim ljudima i društvenim grupama. Kroz svakodnevnu upotrebu jezika prenose se, normalizuju i šire stereotipi, koji predstavljaju pojednostavljene i generalizovane predodžbe o određenim skupinama ljudi. Ti stereotipi često se ispoljavaju kroz izraze koji se koriste automatski i bez dubljeg promišljanja, poput fraza koje opisuju tipičnu plavušu ili koje oblikuju predrasude o balkanskom mentalitetu. Takve jezičke konstrukcije služe učvršćivanju društveno prihvaćenih predstava, bez obzira na njihovu osnovanost (Schulman, 1993; Hinton, 2000). Predrasude, kao afektivna (emocionalna) komponenta negativnih stavova prema pojedincima zbog njihove pripadnosti određenoj društvenoj grupi, takođe se održavaju kroz jezičku praksu. Način na koji govorimo o ljudima može uspostaviti i učvrstiti društvene hijerarhije, nevidljivost određenih grupa i njihovo isključivanje. Na primjer, upotreba muškog gramatičkog roda kao univerzalnog (kao u izrazu *studenti*) može učiniti žene i osobe drugih rodnihi identiteta nevidljivima u javnom govoru (Fairclough, 2001; Boréus, 2006).

jezik i stavovi

Mikroagresije

Jezik može biti i direktno sredstvo diskriminacije. Diskriminatorne poruke mogu se prenositi i kroz svakodnevne izraze, koji naizgled djeluju bezazleno. Takve izrazi se nazivaju *mikroagresijama*, jer su često nenamjerni, ali ostavljaju snažan psihološki učinak (Sue, 2010). One mogu biti povezane s rasom, polom, etničkom pripadnošću, seksualnom orijentacijom, religijom, društvenim slojem, godinama i drugim karakteristikama koje definišu nečiji identitet. Često se ne prepoznaju kao oblik diskriminacije, jer su prikrivene u svakodnevnim komentarima, očekivanjima ili ponašanjima koji su postali društveno prihvaćeni ili neupitni.

Mikroagresije u školskom okruženju predstavljaju suptilne, često nesvjesne oblike diskriminatornog ponašanja, izraza ili stavova, kojima se učenicima iz marginalizovanih ili ranjivih grupa implicitno poručuje da su manje vrijedni, nevidljivi ili nepoželjni (Jana & Baran, 2020). Takvi oblici ponašanja mogu se pojaviti u svim oblicima nastave i dolaziti kako od nastavnika prema učenicima, tako i između samih učenika.

suptilna diskriminacija

Neki karakteristični primjeri mikroagresija u obrazovnom kontekstu uključuju:

- izražavanje iznenađenja kada dječak ima lijep rukopis ili više voli pozorište nego sport, ili kada je djevojčica dobra u matematici ili inženjerstvu,
- komentarisanje pretilosti učenika uz tvrdnje da nemaju samodisciplinu ili da im nije dovoljno stalo da se zdravije hrane,
- zadavanje školskih projekata koji zahtijevaju dodatne materijale, bez uvažavanja finansijskih mogućnosti porodica,
- lažno osmjehivanje u prisustvu učenika, dok govor tijela pokazuje distancu ili nelagodu,
- postavljanje nižih očekivanja za učenike iz određenih naselja ili socijalnih grupa,
- učestalo obraćanje i uključivanje u diskusiju učenika samo jednog pola ili etničke pripadnosti, dok se ostali ignorišu,
- predviđanje emocionalnih reakcija učenika na osnovu njihovog pola, seksualne orijentacije, rase ili vjere,
- korištenje neprimjerenog humora koji ismijava pojedine grupe učenika,
- upotreba pežorativnih izraza, kao što su *Ciganin*, *debeli*, *mutavi*, *divljak*.
- dovođenje u pitanje iskustava učenika, posebno kada govore o diskriminaciji, zanemarivanju ili nasilju,
- korištenje seksističkog jezika ili izraza koji podrazumijevaju rodne stereotipe,
- pojednostavljeno obraćanje učenicima romskog porijekla, pretpostavljajući da ne razumiju standardni jezik,
- pretpostavka da djeca iz ruralnih sredina nisu informatički pismena ili kulturno kompetentna,
- ignorisanje jezičkih, kulturnih ili vjerskih praznika učenika koji ne pripadaju većinskoj grupi,
- pretpostavljanje heteroseksualne orijentacije učenika u neformalnim razgovorima,
- korištenje izraza poput *ti si iz onih krajeva* koji prikriveno označavaju etničku ili socijalnu pripadnost i brojne druge,
- ignorisanje ili umanjivanje doprinosa pojedinih članova grupe u diskusijama ili projektima,
- dijeljenje netačnih, stereotipnih ili pristrasnih sadržaja tokom nastave ili u grupnim diskusijama,

- pretpostavka da učenik treba da govori u ime, ili predstavlja marginalizovanu grupu kojoj pripada i brojni drugi slični primjeri.

Iako mikroagresije često nisu namjerne, one mogu imati kumulativno negativan uticaj na samopouzdanje učenika i njihov osjećaj pripadnosti školskom okruženju. Stres izazvan ovakvim iskustvima može se manifestovati i kratkoročno i dugoročno, utičući na različite aspekte psihofizičkog funkcionisanja (Harsma, n.d.). Na fiziološkom nivou, moguće su posljedice poput hroničnog umora, oslabljene imunološke otpornosti, povišenog krvnog pritiska i ubrzanog rada srca, te povećanog rizika od srčanih bolesti, dijabetesa i astme. Na kognitivnom planu, mikroagresije mogu otežati fokus, učenje i rješavanje problema, te aktivirati mehanizme stereotipne prijetnje, pri čemu svijest o negativnim stereotipima negativno utiče na učenička postignuća. Emocionalno, javljaju se osjećaji ljutnje, anksioznosti, depresije, bespomoćnosti i emocionalnog iscrpljivanja. Na ponašajnom planu, posljedice mogu uključivati pojačanu opreznost, socijalno povlačenje, nisku angažovanost, izbjegavanje interakcija i prisilno prilagođavanje normama dominantne grupe.

posljedice

Prosocijalno ponašanje

Prosocijalno ponašanje obuhvata različite oblike pozitivne socijalne aktivnosti, uključujući prijateljske interakcije, kao što su zajednička igra i mirno rješavanje sukoba, altruističke postupke, poput djeljenja i pružanja pomoći, kao i ponašanja usmjerena ka smanjenju stereotipa i predrasuda (Mares & Woodard, 2007). Na individualnom nivou, prosocijalno ponašanje doprinosi emocionalnoj dobrobiti, jača samopoštovanje i podstiče osjećaj svrhe, budući da pomaganje drugima često vodi ka osjećaju lične ispunjenosti (Aknin et al., 2012). Djeca koja češće pokazuju prosocijalna ponašanja imaju kvalitetnije odnose s vršnjacima, manje problema u ponašanju i viši nivo subjektivnog blagostanja (Caprara et al., 2000). Ovakvi oblici ponašanja ne samo da unapređuju međuljudske odnose, već pozitivno utiču i na samopercepciju učenika, njihovu prihvaćenost u vršnjačkoj grupi i akademsku motivaciju (Wentzel, 1993). Na nivou grupe, prosocijalne aktivnosti mogu ojačati osjećaj povezanosti među članovima zajednice (Aknin et al., 2012) i doprinijeti izgradnji podržavajućeg okruženja, smanjenju konflikata i povećanoj kolektivnoj spremnosti za suočavanje s kriznim situacijama (Penner et al., 2005).

efekti

Psihološki temelji prosocijalnog ponašanja su višeslojni. Evolutivni psiholozi ističu da je pomaganje bližnjima biološki korisno jer doprinosi opstanku gena kroz očuvanje rođaka (Hamilton, 1964). Druge teorije naglašavaju reciprocitet kao osnovu – pomažemo jer očekujemo da će nam pomoć biti uzvraćena. Pored

objašnjenja

bioloških predispozicija i društvenih faktora, značajnu ulogu u razvoju prosocijalnog ponašanja ima i socijalizacija. Kod djece koja odrastaju u sredini u kojoj odrasli svojim ponašanjem pokazuju, podstiču i nagrađuju prosocijalne postupke, postoji veća vjerovatnoća da takva ponašanja usvoje kao dio vlastitog sistema vrijednosti (Grusec, 2006). I individualne osobine ličnosti, kao što su empatija, moralno rezonovanje, zauzimanje tuđe perspektive i osjećaj odgovornosti dodatno doprinose izraženosti prosocijalnih tendencija (Eisenberg et al., 2006).

Iako se u svakodnevnom govoru često poistovjećuju, prosocijalno ponašanje, *altruizam* i *empatija* nisu istoznačni pojmovi. Altruizam označava oblik ponašanja kojim se drugima pomaže isključivo iz brige za njihovu dobrobit, bez očekivanja bilo kakve lične koristi (Batson, 2011). Sva altruistična ponašanja spadaju u prosocijalna, ali ne mora svako prosocijalno ponašanje biti altruistično. Naime, ljudi često pomažu drugima iz različitih razloga, poput želje da ispune društvena očekivanja, dobiju odobravanje, uzvrate uslugu ili ostvare neku sopstvenu korist.

Empatija se odnosi na sposobnost da se razumiju i emocionalno dožive tuđa osjećanja. Ona može biti *emocionalna*, što se ogleda u doživljavanju istih emocija kao i druga osoba, ili *kognitivna*, koja obuhvata razumijevanje tuđeg stanja. Empatija predstavlja važan motivacijski faktor, koji podstiče prosocijalna ponašanja, bilo neposredno, bilo kroz razvoj moralnog identiteta, odnosno doživljaj sebe kao osobe koja cijeni moralne vrijednosti i spremna je pomoći drugima (Decety & Cowell, 2014; Peng et al. 2024).

Istraživači navode pet neophodnih koraka da bi osoba reagovala empatično. Potrebno je (Latane & Darley, 1970):

1. uočiti šta se dešava,
2. protumačiti situaciju kao hitnu,
3. osjetiti odgovornost,
4. vjerovati da je moguće pomoći,
5. donijeti svjesnu odluku da se pruži pomoć.

Pomaganje drugima nije nužno automatska reakcija, jer na donošenje ovakve odluke utiče niz faktora:

- *broj prisutnih osoba* – što je više ljudi prisutno, javlja se *difuzija odgovornosti*, odnosno postoji manja vjerovatnoća da će neko konkretno preduzeti akciju (Darley & Latané, 1968),

- *jasnoća potrebe za pomoći* – kada osoba jasno izražava da joj je pomoć potrebna, veća je vjerovatnoća da će je i dobiti,
- *percepcija vlastitih sposobnosti* – ljudi su skloniji da pomognu kada vjeruju da posjeduju potrebne vještine ili resurse,
- *sličnost s osobom kojoj je pomoć potrebna* – postoji veća spremnost da se pomogne osobi koju doživljavamo kao sličnu sebi,
- *emocionalno stanje* – pozitivne emocije, kao i osjećaj krivice, mogu povećati vjerovatnoću prosocijalnog ponašanja.

Vaspitno-obrazovni sistem, a posebno škola, ima izuzetno važnu ulogu u njegovanju prosocijalnog ponašanja. Promovisanje vrijednosti poput empatije, saradnje i uzajamnog poštovanja ne doprinosi samo individualnom razvoju učenika, već i izgradnji kohezivnijeg i pravednijeg školskog okruženja. Nastavnici, svojim ponašanjem, komunikacijom i svakodnevnim odlukama, modeluju poželjne oblike ponašanja i tako postaju uzori učenicima.

uloga škole

Neki od efikasnih načina za podsticanje prosocijalnog ponašanja u školi uključuju:

- uključivanje prosocijalnih ciljeva u nastavni proces, kao što su timski rad, zajedničko rješavanje problema i grupne diskusije,
- pozitivno modelovanje ponašanja, što podrazumijeva da nastavnici svojim primjerom pokazuju brigu, razumijevanje i spremnost da pomognu,
- refleksivne aktivnosti, koje podstiču učenike da razmišljaju o sopstvenim i tuđim emocijama i stavovima,
- programi socio-emocionalnog učenja, koji sistematski razvijaju emocionalnu pismenost, empatiju i vještine saradnje (CASEL, 2020).

MENTALNO ZDRAVLJE DJECE

U ovom poglavlju razmatra se značaj mentalnog zdravlja u razvoju djece i adolescenata, s posebnim naglaskom na obrazovni kontekst. Kroz integraciju teorijskih modela i empirijskih podataka, obrađuju se ključne dimenzije mentalnog blagostanja i njihova povezanost sa akademskim uspjehom, ponašanjem i razvojem socio-emocionalnih kompetencija učenika. Poglavlje daje pregled faktora rizika i zaštitnih faktora mentalnog zdravlja u individualnom, porodičnom, školskom i širem socijalnom kontekstu. Poseban akcenat stavljen je na ulogu škole i nastavnika u očuvanju i unapređenju mentalnog zdravlja učenika. Detaljno su obrađeni poremećaji i problemi koji se javljaju kod djece i mladih, kao što su internalizujući poremećaji, eksternalizujući poremećaji i specifični neurorazvojni poremećaji s obrazovnim implikacijama.

Nakon što pročitaju ovo poglavlje, studenti će biti u stanju da:

- definišu osnovne dimenzije mentalnog zdravlja i objasne njihov značaj u razvoju djece i mladih,
- prepoznaju najčešće rizične i zaštitne faktore za mentalno zdravlje u različitim kontekstima,
- klasifikuju mentalne poremećaje prema obrascima ispoljavanja i razvojnim specifičnostima,
- analiziraju ulogu nastavnika i škole u promociji mentalnog zdravlja i prevenciji psihičkih teškoća,
- procijene indikatore mogućih mentalnih poteškoća kod učenika i upute ih ka adekvatnoj stručnoj podršci,
- kreiraju strategije pedagoškog djelovanja koje doprinose očuvanju i unapređenju mentalnog zdravlja u učionici.

Mentalno zdravlje

Mentalno zdravlje ne podrazumijeva samo odsustvo duševne bolesti, već stanje sveukupnog psihološkog blagostanja u kojem pojedinac ostvaruje svoje potencijale, uspješno se nosi sa svakodnevnim stresom, funkcionalno obavlja svoje obaveze i doprinosi zajednici (WHO, 2001). Savremeni modeli mentalnog zdravlja ističu da se ono sastoji od više međusobno povezanih dimenzija, uključujući *emocionalno, psihološko, socijalno i subjektivno blagostanje* (Petrović, 2012).

Emocionalno blagostanje odnosi se na prisustvo priyatnih emocija i zadovoljstva životom. Osobe koje iskazuju visok nivo emocionalnog blagostanja češće doživljavaju osjećanja radosti, ljubavi, zahvalnosti i optimizma. Prijatne emocije ne samo da poboljšavaju trenutni subjektivni doživljaj, već dugoročno jačaju psihološku otpornost i podržavaju socijalne odnose (Fredrickson, 2001). Emocionalna stabilnost i sposobnost regulisanja emocija su ključni faktori ovog domena.

emocionalno
blagostanje

Psihološko blagostanje podrazumijeva doživljaj lične svrhe, samoprihvatanja, autonomije i kompetentnosti. Ovaj domen uključuje i samopoštovanje, mogućnost donošenja odluka, razvijene kognitivne kapacitete i osjećaj lične efikasnosti (Ryff & Keyes, 1995). Osobe s razvijenim psihološkim blagostanjem ne samo da imaju realnu sliku o sebi i drugima, već teže samorazvoju i u stanju su da prevazilaze prepreke u ostvarivanju svojih ciljeva.

psihološko blagostanje

Socijalno blagostanje odnosi se na kvalitet odnosa koje pojedinac ostvaruje sa drugima i zajednicom. To uključuje osjećaj pri-

socijalno blagostanje

padnosti, socijalnu integraciju, doprinos zajednici, kao i subjektivni osjećaj da društvo u kojem živi ima svhu i da funkcioniše prema principu koje on može razumjeti (Keyes, 1998). Osobe s izraženim socijalnim blagostanjem imaju pozitivne međuljudske odnose i pokazuju visok nivo empatije i saradnje, što doprinosi i mentalnom zdravlju zajednice u cjelini.

subjektivno blagostanje

Subjektivno blagostanje je širi koncept koji integriše kognitivnu procjenu života i frekvenciju prjatih naspram neprijatnih emocija. Najčešće se mjeri kroz *zadovoljstvo životom* i *subjektivnim osjećajem sreće* (Diener et al., 1999). Ključni aspekti subjektivnog blagostanja su individualna percepcija kvaliteta života, balans između emocija i procjena da život ima smisao.

Mentalno zdravlje i škola

Mentalno zdravlje djece i mladih usko je povezano s njihovim akademskim uspjehom, jer utiče na pažnju, pamćenje, rješavanje problema, motivaciju, samopouzdanje i kvalitet međuljudskih odnosa. S druge strane, učenici koji se nalaze u emocionalno stabilnom i podržavajućem školskom okruženju pokazuju veću angažovanost u nastavi, lakše usvajaju gradivo i razvijaju zdravije odnose s vršnjacima i nastavnicima (Suldo et al., 2009).

Postoji veliki broj *riziko* i *zaštitnih* faktora mentalnog zdravlja, kako na individualnom planu, tako i okviru porodičnog, školskog, socijalnog i ekonomskog domena (Tabela 6).

Tabela 6. Ključni faktori mentalnog zdravlja učenika

Domen	Riziko faktori	Zaštitni faktori
Individualni faktori	Nisko samopouzdanje, loše strategije suočavanja, neurobiološke ranjivosti	Samopouzdanje, emocionalna pismenost, pozitivne strategije suočavanja
Porodični faktori	Zanemarivanje, nasilje u porodici, mentalne bolesti roditelja	Topla i stabilna porodična podrška, pozitivna komunikacija u porodici
Školski faktori	Vršnjačko nasilje, neprihvatanje, akademski neuspjeh, nedostatak podrške nastavnika	Podržavajući odnosi s nastavnicima, pozitivna školska klima, vršnjačka uključenost
Socijalni i ekonomski faktori	Siromaštvo, diskriminacija, ograničen pristup uslugama, krizne situacije	Socijalna podrška, uključenost u zajednicu, pristup zdravstvenim i drugim uslugama

U okviru obrazovnog sistema, mentalno zdravlje se ne posmatra isključivo kroz intervenciju u kriznim situacijama, već i kroz sistematske preventivne mjere koje uključuju razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija, jačanje otpornosti na stres, te stvaranje školske klime zasnovane na međusobnoj brizi i podršci (Weare & Nind, 2011). Zbog toga nastavnik ima ključnu ulogu u promociji mentalnog zdravlja u učionici, a dobrobiti učenika može doprinijeti kroz:

- *pedagošku osjetljivost i emocionalnu pismenost*, koja podrazumijeva sposobnost nastavnika da prepoznaju i odgovaraju na emocionalne potrebe učenika, empatijsko slušanje i jasno postavljanje granica (Jennings & Greenberg, 2009),
- *osnaživanje učenika kroz komunikaciju*, koja uključuje korištenje jezika koji gradi samopouzdanje, smanjuje stigmatu, izražava poštovanje i podstiče unutrašnju motivaciju,
- *uspostavljanje odnosa povjerenja i sigurnosti*, kroz konzistentnost, predvidivost, emocionalnu dostupnost nastavnika i sposobnost da prepozna kada je učeniku potrebna dodatna pažnja ili podrška,
- *saradnju i timski rad* sa školskim psihologom, pedagogom i roditeljima, u situacijama kada emocionalne, ponašajne ili psihičke poteškoće izlaze iz okvira nastavničke podrške.

Mentalni poremećaji

Odsustvo komponenti mentalnog zdravlja, kao što su blagostanje, emocionalna stabilnost i sposobnost da se nosimo sa svakodnevnim izazovima (WHO, 2001), ne znači nužno prisustvo mentalnog poremećaja. O mentalnim poremećajima govorimo kada su emocionalne i ponašajne teškoće trajne, intenzivne i značajno ometaju svakodnevno funkcionisanje. Mentalni poremećaj je klinički značajan obrazac ponašanja ili psihičke disfunkcije koji uzrokuje patnju, teškoće u socijalnom, obrazovnom ili porodičnom funkcionisanju i koji nije očekivan odgovor na uobičajene stresne životne okolnosti (APA, 2013).

Psihički poremećaji i problemi u razvoju djece i adolescenata predstavljaju širok spektar stanja koja mogu uticati na emocionalno, socijalno i obrazovno funkcionisanje učenika. Postoje različiti načini klasifikovanja psihičkih poremećaja, a ovdje su razvrstani, prvenstveno, prema dominantnom obrascu ispoljavanja simptoma, te njihovom etiološkom i funkcionalnom karakteru (Forns et al., 2011).

Kao posebne kategorije mentalnih poremećaja kod djece i mladih mogu se izdvojiti tri velike grupe poremećaja (Tabela 7):

- *internalizujući problemi*, kod kojih su simptomi usmjereni ka unutrašnjem svijetu učenika,
- *eksternalizujući problemi*, koji uključuju ponašanja usmjerena ka spoljašnjem okruženju,

- *specifični neurorazvojni poremećaji s obrazovnim implikacijama*, koji pogađaju sposobnosti relevantne za jezičko i akademsko postignuće i koji se odnose na opšte teškoće u razvoju socijalne interakcije i komunikacije.

Ovim se ne iscjpljuje lista poremećaja i problema kod djece i mladih, koja uključuje i poremećaje povezane sa zlostavljanjem i zanemarivanjem, poremećaje ishrane i spavanja, selektivni mutizam (nemogućnost govora u određenim socijalnim situacijama) i brojne druge (detaljan pregled u Vaselić, 2021).

Tabela 7. Psihički poremećaji i problemi djece i adolescenata

Kategorija	Poremećaji / Problemi
Internalizujući problemi	Generalizovani anksiozni poremećaj
	Poremećaj separacione anksioznosti
	Opsesivno-kompulsivni poremećaj
	Fobije
	Panični poremećaj
	Veliki depresivni poremećaj
	Distimični poremećaj
Eksternalizujući problemi	Somatizacioni poremećaj
	Poremećaj ponašanja
	Opoziciono-prkosni poremećaj
	Poremećaj pažnje i hiperaktivnost
Specifični poremećaji u školskom kontekstu	Zavisnost od psihoaktivnih supstanci
	Disleksija
	Disgrafija
	Diskalkulija
	Razvojni jezički poremećaj
	Mucanje
	Pragmatički poremećaji komunikacije
	Autizam
	Aspergerov poremećaj

prevalencija Preliminarni rezultati *Studije prevalencije psihijatrijskih poremećaja kod djece i adolescenata* u Srbiji, koja je obuhvatila oko 2000 učenika iz 34 škole širom Srbije, uzrasta od 11 do 19 godina, potvrdili su da postoji ozbiljna kriza mentalnog zdravlja mladih (Škobo, 2025, NIN). Prema podacima, jedan od pet učenika starijih razreda osnovnih i srednjih škola pokazuje simptome nekog psihijatrijskog poremećaja. Ti poremećaji obuhvataju:

- suicidalne ideje i pokušaje samoubistva – 9% (14.2% učenika se samopovređuje, a 4.2% je pokušalo samoubistvo),
- depresivne poremećaje – 8.7%,

- anksiozne poremećaje – 5% (najčešći je panični poremećaj s 2.4%),
- anoreksiju – 2.3%,
- poremećaje ponašanja – 2.2%, dok su ostali poremećaji prisutni u manjoj mjeri.

Fizičko zlostavljanje u porodici, bilo da su bili direktne žrtve ili svjedoci, navodi 27.7% djece i adolescenata, dok je 5.4% bilo zlostavljano (izloženo kontinuiranom nasilju) u školskom okruženju.

Internalizujući poremećaji

Zajednička karakteristika internalizujućih poremećaja jeste usmjerenost simptoma na unutrašnje emocionalne procese, kao što su osjećaji tuge, straha, napetosti, zabrinutosti, krivice, beznađa, te fizičke smetnje bez jasnog somatskog uzroka. Djeca i adolescenti s internalizujućim poremećajima često pate u tišini, što otežava rano prepoznavanje i dijagnozu (Costello et al., 2005).

Internalizujući poremećaji obuhvataju tri grupe poremećaja:

- *anksiozne poremećaje*: generalizovani anksiozni poremećaj, poremećaj separacione anksioznosti, opsesivno-kompulsivni poremećaj, fobija, panični poremećaj,
- *depresivne poremećaje*: veliki depresivni poremećaj, distimični poremećaj,
- *somatizacioni poremećaj*.

Etiologija internalizujućih poremećaja je multifaktorska i obuhvata biološke, psihološke i socijalne činioce. Genetski faktori igraju važnu ulogu, pri čemu se smatra da postoji nasljedna predispozicija za razvoj anksioznosti i depresivnosti (Eley & Stevenson, 1999a, b). Neurobiološka istraživanja ukazuju na poremećaje u metabolizmu neurotransmitera, posebno serotonina i noradrenalina (Pine, 2007). Psihološki faktori obuhvataju temperament, stilove vezivanja i kognitivne obrasce, poput sklo-

uzroci

simptomi	nosti negativnom tumačenju neutralnih situacija (Beesdo et al., 2009a). Socijalni faktori uključuju izloženost hroničnom stresu, porodične konflikte, emocionalnu zanemarenost ili zlostavljanje, kao i neadekvatne modele emocionalne regulacije. Internalizujući poremećaji se manifestuju kroz emocionalne tegobe (tuga, strah, anhedonija, razdražljivost), kognitivne smetnje (negativne automatske misli, osjećaj bezvrijednosti, brige), somatske simptome (glavobolja, bol u stomaku, umor), kao i poremećaje spavanja i apetita (APA, 2013). Kod djece su često prisutni regresivni oblici ponašanja, separacioni strahovi i smanjen interes za igru i socijalnu interakciju.
tretman	Unutar kliničke prakse, posebno je važno prepoznati komorbiditet, jer su internalizujući poremećaji često udruženi s drugim smetnjama, čak i sa eksternalizujućim oblicima. Učestalost ovih poremećaja značajno raste u adolescentnom periodu, naročito kod djevojčica, što se pripisuje i hormonalnim promjenama, socijalnim pritiscima i ranim iskustvima vezanim za emocionalnu i socijalnu ranjivost (Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002). Rana identifikacija, odgovarajuća podrška i adekvatan tretman mogu značajno poboljšati prognozu. Tretman internalizujućih poremećaja podrazumijeva multimodalni pristup, uključujući psihoterapiju (posebno kognitivno-bihevioralnu terapiju), porodičnu terapiju i, u određenim slučajevima, farmakoterapiju. Važno je da se intervencije prilagode uzrastu i razvojnom nivou djeteta, uz uključivanje porodice i škole u proces oporavka (Weisz & Kazdin, 2010).

Anksiozni poremećaji

Anksiozni poremećaji kod djece i mladih predstavljaju najčešće mentalne poremećaje u ovoj populaciji i obuhvataju pretjerane, iracionalne i hronične strahove ili brige koji ometaju svakodnevno funkcionisanje u školi, porodici i među vršnjacima. Obuhvataju veći broj poremećaja, kao što su:

- poremećaj separacione anksioznosti,
- generalizovani anksiozni poremećaj,
- panični poremećaj.
- opsesivno-kompulsivni poremećaj,
- fobije.

Poremećaj separacione anksioznosti predstavlja pretjerani i razvojno neprimjeren strah ili uznemirenost zbog očekivanja ili stvarnog odvajanja od kuće i od onih za koje je dijete emocionalno vezano, najčešće roditelja i staratelja. Za razliku od razvojno očekivanih reakcija na odvajanje, kod ovog poremećaja simptomi su intenzivni, dugotrajni i ometaju svakodnevno funkcionisanje djeteta (APA, 2013). Tipični simptomi uključuju pretjeranu zabrinutost da će se nešto loše desiti roditelju ili djetetu tokom razdvajanja, odbijanje da se ide u školu ili na druga mjesta bez roditelja, izraženu potrebu da se stalno bude u blizini roditelja, fizičke tegobe poput glavobolje, mučnine ili bolova u stomaku uoči ili tokom separacije, noćne more s temama razdvajanja, te ponavljajuće pozive roditeljima tokom dana (APA, 2013).

separaciona
anksioznost

Generalizovani anksiozni poremećaj karakteriše prekomjerna, perzistentna i nekontrolisana zabrinutost u vezi s različitim svakodnevnim situacijama i događajima. Za razliku od razvojno tipične brige, koja se javlja povremeno i u određenim kontekstima, zabrinutost kod generalizovnog anksioznog poremećaja je sveprisutna, traje najmanje šest mjeseci i otežava svakodnevno funkcionisanje (APA, 2013). Djeca i adolescenti s generalizovanim anksioznim poremećajem pokazuju hroničnu zabrinutost u vezi sa školom, zdravljem, porodičnim odnosima, budućnošću ili svakodnevnim obavezama. Osim kognitivnih simptoma, kao što je stalno razmišljanje o brigama, prisutni su i fiziološki simptomi: umor, razdražljivost, mišićna napetost, poremećaji sna, smanjena koncentracija i somatske tegobe, poput glavobolje ili bolova u stomaku (Beesdo et al., 2009b). Kod djece, zabrinutost se često izražava kroz pritužbe na tjelesne simptome i potrebu za stalnim uvjeravanjem od strane odraslih da su stvari sigurne, predvidive i pod kontrolom, što im pomaže da se privremeno umire, dok će adolescenti zabrinutost usmjeravati na budućnost, akademski uspjeh i socijalne odnose.

generalizovani
anksiozni poremećaj

Panične poremećaje karakterišu intenzivni, ponavljajući i neočekivani napadi iznenadnog i snažnog straha, koji dostižu vrhunac u roku od nekoliko minuta, a prate ih izraženi somatski i kognitivni simptomi (APA, 2013). Simptomi uključuju ubrzano lupanje srca, osjećaj gušenja, vrtoglavicu, znojenje, drhtanje, bol u grudima, mučninu, derealizaciju ili depersonalizaciju, strah od gubitka kontrole, ludila ili smrti. Nakon nekoliko napada, kod osobe se često razvija *anticipatorna anksioznost*, odnosno strah od budućih napada, što dodatno otežava svakodnevno funkcionisanje.

panični napadi

opsesivno-kompulsivni
poremećaj

Opsesivno-kompulsivni poremećaj je hronični mentalni poremećaj kojeg karakteriše prisustvo *opsesija*, nametljivih, uznemirujućih misli, slika ili impulsa, i/ili *kompulsija*, ponavljajućih ponašanja ili mentalnih radnji za koje osoba osjeća potrebu da sprovede kako bi umanjila anksioznost izazvanu opsesijama (APA, 2013). Osobe sa ovim poremećajem uglavnom su svjesne iracionalnosti svojih misli i ponašanja, ali osjećaju da ih ne mogu kontrolisati, što dovodi do izraženog unutrašnjeg konflikta i emocionalne patnje. Tipični simptomi uključuju strah od kontaminacije, potrebu za simetrijom, agresivne ili seksualne misli, sumnje i osjećaj odgovornosti za sprječavanje štetnih događaja. Kompulsije mogu uključivati pretjerano pranje ruku, provjeravanje, brojanje, ponavljanje riječi ili radnji, te mentalne rituale. Kod djece, simptomi se češće ispoljavaju kroz ponašanja koja uključuju roditelje, kao što su traženje stalnog uvjeravanja da je sve u redu, da su njihove brige neutemeljene, da se ništa loše neće dogoditi ili zajedničke rituale (Freeman et al., 2014). Djeca i adolescenti često imaju manji uvid u neracionalnost svojih misli i radnji, te češće doživljavaju simptome kao realne prijetnje, dok odrasli obično prepoznaju da su njihove misli pretjerane ili nerealne (Storch et al., 2008).

fobije

Fobije predstavljaju intenzivan, iracionalan strah od specifičnih objekata, situacija ili društvenih okolnosti, koji znatno ometa svakodnevno funkcionisanje pojedinca (APA, 2013). U okviru kliničke klasifikacije razlikuju se tri glavna oblika: *specifične fobije*, *socijalni anksiozni poremećaj* (socijalna fobija) i *agorafobija*.

Specifične fobije obuhvataju strah od životinja, prirodnih pojava, krvi, injekcija i povreda, različitih situacije i objekata; socijalna fobija odnosi se na intenzivan strah od negativne procjene u društvenim situacijama, a agorafobija na strah od boravka na mjestima iz kojih je teško pobjeći ili gdje pomoć možda neće biti dostupna, poput sredstava javnog prevoza i javnih prostora. Kod djece i adolescenata, kada su suočeni s objektom straha, fobije se mogu ispoljiti kroz plač, napade panike, povlačenje, agresivne is-pade ili fizičke simptome poput mučnine i glavobolje.

Depresivni poremećaji

Depresivni poremećaji predstavljaju grupu internalizujućih poremećaja koje karakterišu duboke i perzistentne promjene u raspoloženju, motivaciji i funkcionisanju pojedinca. Važno je praviti razliku između prolaznih stanja depresivnog raspoloženja,

koja su česta i razvojno očekivana reakcija na frustraciju, gubitak ili stres, i klinički značajnih depresivnih poremećaja, kao što su *veliki depresivni poremećaj* i *perzistentni depresivni poremećaj* (*distimija*). Dok depresivno raspoloženje podrazumijeva privremeni osjećaj tuge, potištenosti ili gubitka interesovanja koji ne mora značajno narušiti svakodnevno funkcionisanje, depresivni poremećaji uključuju izražene, dugotrajne i onesposobljavajuće simptome koji utiču na emocionalno, kognitivno i socijalno funkcionisanje.

Veliki depresivni poremećaj karakteriše prisustvo upornog i intenzivnog osjećaja tuge, gubitka interesovanja i uživanja, te poremećaja u spavanju, apetitu i energiji (APA, 2013). Da bi se postavila dijagnoza, simptomi moraju biti prisutni najmanje dvije sedmice i značajno uticati na funkcionisanje u svakodnevnim aktivnostima. Kod djece i adolescenata, depresija se često izražava kroz razdražljivost, somatske tegobe i promjene u ponašanju. Ključni simptomi uključuju duboku tugu ili razdražljivost, gubitak interesovanja za prethodno omiljene aktivnosti, poremećaj sna (nesanica ili pretjerano spavanje), promjene u apetitu, osjećaj bezvrijednosti ili krivice, poteškoće s koncentracijom, umor, te suicidalne misli ili ponašanja (APA, 2013). Kod djece i adolescenata, depresivna stanja se češće manifestuju kroz somatske simptome, razdražljivost, agresivnost i promjene u školskom uspjehu, dok odrasli češće prijavljuju osjećaj tuge, bezvoljnosti i gubitka motivacije (Kovacs & Lopez-Duran, 2010). Mlađa djeca često nisu u stanju verbalizovati svoja emocionalna stanja, što otežava prepoznavanje simptoma.

veliki depresivni
poremećaj

Perzistentni depresivni poremećaj (*distimija*) predstavlja hronični oblik depresije koji se odlikuje dugotrajnim, blažim, ali kontinuiranim simptomima depresivnog raspoloženja. *Distimija* je depresivno raspoloženje koje traje najmanje dvije godine kod odraslih, odnosno najmanje jednu godinu kod djece i adolescenata, pri čemu su prisutni i drugi simptomi depresije, koji značajno utiču na svakodnevno funkcionisanje (APA, 2013). Kod mlađih osoba često se ispoljava kroz razdražljivost, povlačenje iz socijalnih kontakata, školski neuspjeh ili pasivnost. Za razliku od odraslih, kod kojih dominiraju osjećaji praznine, sniženo raspoloženje i gubitak interesovanja za svakodnevne aktivnosti, kod adolescenata su izraženije teškoće u regulaciji emocija i češće komorbidne smetnje, naročito anksiozni poremećaji i poremećaji ponašanja (Kovacs et al., 1984).

perzistentni depresivni
poremećaj

Somatizacioni poremećaji

Osnovna karakteristika somatizacionih poremećaja (somatski simptomatski poremećaj) jeste prisustvo jednog ili više tjelesnih simptoma koji izazivaju značajnu emocionalnu uznemirenost i remete svakodnevno funkcionisanje i to u odsustvu medicinski objašnjivih uzroka (APA, 2013). Somatizacioni poremećaji su relativno česti među djecom i adolescentima, iako su često nedovoljno prepoznati. Prevalenca varira između 10% i 20%, pri čemu su djevojčice pogođenije od dječaka, naročito tokom puberteta (Campo et al., 2004). Ovi poremećaji predstavljaju značajan izazov za roditelje, nastavnike i zdravstvene radnike, jer često ostaju nedijagnostikovani. Simptomi uključuju širok spektar tjelesnih tegoba kao što su glavobolje, bolovi u stomaku, umor, mučnina, bolovi u mišićima, i problemi sa spavanjem. Često su prisutni anksioznost, depresivnost i izražena zabrinutost za zdravlje. Kod djece i adolescenata, somatizacija se često javlja kao nesvjestan izraz emocionalnih teškoća, naročito u kontekstu školskog stresa ili porodičnih problema.

Uzroci somatizacionog poremećaja su višestruki. Psihodinamski modeli ukazuju na potisnute emocionalne konflikte koji se manifestuju kroz tijelo, dok bihejvioralni modeli ističu značaj potkrepljenja, kao kada tjelesni simptomi dovode do povećane pažnje okoline. Kognitivni modeli naglašavaju iskrivljena uvjerenja o zdravlju, a porodični modeli ukazuju na uticaj roditeljskog vaspitnog stila i porodične dinamike. Faktor stresa i traumatski događaji su česti okidači.

Eksternalizujući poremećaji

Eksternalizujući poremećaji obuhvataju grupu psihopatoloških stanja koja se ispoljavaju kroz spoljašnje izražavanje unutrašnjih konflikata, nezadovoljstva ili impulsa, najčešće putem neadekvatnog ponašanja usmjerenog prema drugima i okolini. Ovi poremećaji se karakterišu obrascima ponašanja kao što su impulsivnost, agresivnost, neposlušnost i delinkvencija (Achenbach & Rescorla, 2001).

Zajednički elementi eksternalizujućih poremećaja obuhvataju probleme samoregulacije, impulsivno donošenje odluka, nisku toleranciju na frustraciju, nepoštovanje pravila i normi, kao i konflikte sa autoritetima (Frick & Nigg, 2012). Djeca i adolescenti sa ovim poremećajima često pokazuju obrazac ponašanja koji remeti socijalno funkcionisanje, odnose s vršnjacima i obrazovno postignuće. Ova ponašanja su često upadljiva, zbog čega okolina brže reaguje u poređenju s internalizujućim problemima.

Etiologija eksternalizujućih poremećaja je multifaktorska i obuhvata biološke, psihološke i socijalne činioce. Neurobiološki nalazi ukazuju na disfunkcije u prefrontalnom korteksu, amigдали i dopaminskom sistemu, što može uticati na kontrolu impulsa, emocionalnu regulaciju i donošenje odluka (Nigg, 2006). Genetski faktori, takođe, igraju značajnu ulogu, s heritabilnošću od preko 70% za poremećaj pažnje i hiperaktivnost (Faraone et al., 2005). Porodični faktori, kao što su nekonzistentna disciplina, hronični porodični konflikti, roditeljska psihopatologija i zanemarivanje, doprinose razvoju i održavanju problema u ponašanju

uzroci

(Patterson et al., 1992). Socijalni faktori uključuju negativan uticaj vršnjačkih grupa, siromaštvo, nisku socijalnu podršku i izloženost nasilju u zajednici.

Simptomi se mogu klasifikovati u nekoliko domena:

- *impulsivnost i hiperaktivnost* – nemirnost, prekidanje drugih, teškoće u održavanju pažnje,
- *agresivno ponašanje* – fizička agresija, prijetnje, destruktivnost,
- *neposlušnost i prkos* – odbijanje da se slijede uputstva, sukob sa autoritetima,
- *antisocijalno ponašanje* – laganje, krađa, bjekstvo od kuće ili iz škole.

Eksternalizujući poremećaji često počinju u ranom djetinjstvu i mogu, bez adekvatne intervencije, postati hronični. Rani simptomi eksternalizujućih poremećaja povećavaju vjerovatnoću razvoja delinkventnog ponašanja, zloupotrebe psihoaktivnih supstanci i poremećaja ličnosti u odraslom dobu (Moffitt, 1993).

tretman Najefikasniji tretmani su oni koji obuhvataju i dijete i porodicu i školu. Kognitivno-bihevioralna terapija, treninzi roditeljskih vještina, multisistemska terapija i intervencije u školskom kontekstu pokazuju značajno smanjenje problema u ponašanju (Kazdin, 2005). Dugotrajan pozitivan efekat mogu imati rani preventivni programi usmjereni na poboljšanje roditeljskih kompetencija, razvoj socijalnih vještina i uvođenje jasnih pravila u ponašanju u školi.

U okviru ove kategorije najčešće se izdvajaju četiri glavna poremećaja:

- poremećaj pažnje i hiperaktivnost,
- opoziciono-prkosni poremećaj,
- poremećaj ponašanja,
- zavisnost od psihoaktivnih supstanci.

Iako se razlikuju po intenzitetu i formi ispoljavanja, često dolazi do njihovog preklapanja i uzajamnog pojačavanja simptoma (Beauchaine & Hinshaw, 2010).

Poremećaj pažnje i hiperaktivnost

Poremećaj pažnje i hiperaktivnost je neurobiološki razvojni poremećaj koji se karakteriše perzistentnim obrascima nepažnje, hiperaktivnosti i impulsivnosti, koji narušavaju funkcionisanje i razvoj djeteta (APA, 2013). Da bi se postavila dijagnoza, simptomi moraju biti prisutni najmanje šest mjeseci i moraju biti u neskladu s razvojnim nivoom djeteta, a javljati se u najmanje dvije životne sredine, na primjer, u školi i kod kuće.

karakteristike

Ovo je jedan od najčešćih poremećaja u djetinjstvu. Prevalenca se kreće između 5% i 7% kod djece školskog uzrasta, pri čemu su dječaci dijagnostikovani više nego djevojčice (Polanczyk et al., 2014). Djevojčice češće pokazuju simptome nepažnje bez hiperaktivnosti, što može otežati pravovremeno prepoznavanje.

prevalenca

Poremećaj pažnje i hiperaktivnosti se na osnovu dominantnih simptoma klasifikuje u tri klinička tipa: *nepažljivi tip*, *hiperaktivno-impulsivni tip* i *kombinovani tip*, koji uključuje osobine oba prethodna oblika (APA, 2013).

Simptomi se dijele u dvije kategorije:

- *simptomi nepažnje*, koji uključuju teškoće u održavanju pažnje, česte greške iz nemara, zaboravljanje obaveza, odlaganje ili izbjegavanje zadataka koji zahtijevaju dugotrajan mentalni napor, kao i lako ometanje spoljnim stimulusima,
- *simptomi hiperaktivnosti i impulsivnosti*, koji obuhvataju izražen motorički nemir (stalno micanje, ustajanje s mjesta u neadekvatnim situacijama), pretjeranu pričljivost, upadanje u razgovore, impulsivno reagovanje bez razmišljanja i teškoće u čekanju reda ili poštovanju pravila u grupi.

simptomi

Iako se poremećaj pažnje i hiperaktivnost uglavnom dijagnosticuje u djetinjstvu, njegovi simptomi često perzistiraju i kasnije. Kod odraslih hiperaktivnost se nerijetko ispoljava kao osjećaj unutrašnjeg nemira, dok impulsivnost može nastaviti da remeti proces donošenja odluka. Nepažnja ostaje najizraženiji simptom, značajno otežavajući izvršne funkcije, planiranje i organizaciju svakodnevnih aktivnosti (Barkley, 2015).

Opoziciono-prkosni poremećaj

Opoziciono-prkosni poremećaj predstavlja obrazac negativističkog, neprijateljskog i prkosnog ponašanja prema autoritetima, koji traje najmanje šest mjeseci i koji je izraženiji nego što bi se očekivalo za razvojni nivo djeteta (APA, 2013). Ključna karakteristika je uporno odbijanje da se udovolji zahtjevima odraslih, kao i sklonost ka sukobima sa autoritetima, bez težih oblika agresije ili ozbiljnih kršenja prava drugih. Specifičan je za djetinjstvo i adolescenciju i rijetko se direktno dijagnosticuje kod odraslih.

simptomi Simptomi uključuju često gubljenje kontrole i ljutnju, svađanje sa odraslima i odbijanje da se postupi po pravilima, namjerno izazivanje drugih ili krivljenje drugih za vlastite greške, preosjetljivost na tuđe postupke i laku uvrijedljivost, zlobno ili osvetoljubivo ponašanje. Za postavljanje dijagnoze važno je da simptomi značajno otežavaju socijalno, obrazovno ili porodično funkcionisanje i da se ne mogu objasniti drugim poremećajem.

Ako se ne prepozna i ne tretira na vrijeme, poremećaj može potrajati godinama i postepeno se pogoršavati. Bez adekvatne intervencije, u odraslom dobu može prerasti u ozbiljnije oblike devijantnog ponašanja: oko 40% djece razvije poremećaj ponašanja, a u nekim slučajevima dolazi i do razvoja poremećaja ličnosti, poput antisocijalnog poremećaja ličnosti (Burke et al., 2002).

Poremećaj ponašanja

karakteristike Poremećaj ponašanja znatno odstupa od uobičajenih normi i socijalnih očekivanja za uzrast, a odlikuje se trajnim obrascima agresivnog, antisocijalnog i ponašanja usmjerenog na kršenje pravila (APA, 2013). Da bi se mogla postaviti dijagnoza ova ponašanja moraju biti ponavljajuća i uzrokovati značajnu disfunkciju u socijalnom, akademskom ili porodičnom funkcionisanju.

Simptomi se mogu svrstati u više kategorija:

- simptomi
- agresija prema ljudima i životinjama (tuče, prijetnje, okrutnost),
 - namjerno uništavanje imovine (paljevina, vandalski postupci),
 - prevara ili krađa (laganje, upadi, krađa bez suočavanja sa žrtvom),
 - ozbiljna kršenja pravila (bježanje iz kuće, izostanci iz škole, neposlušnost).

Kod djece i adolescenata poremećaj se često manifestuje impulsivnim i emocionalno reaktivnim ponašanjem. U odrasloj dobi, ako se poremećaj ponašanja ne tretira, može prerasti u antisocijalni poremećaj ličnosti, s više organizovanim, manipulativnim i hronično devijantnim oblicima ponašanja (Frick & Vid-ing, 2009).

Zavisnost od psihoaktivnih supstanci

Zavisnost od psihoaktivnih supstanci kod djece i adolescenata odnosi se na obrazac problematične upotrebe droga ili alkohola, koji dovodi do klinički značajnog oštećenja ili disfunkcije. Poremećaj upotrebe supstanci karakteriše se prisustvom najmanje dva simptoma iz različitih kategorija: *kontrola upotrebe, socijalno oštećenje, rizična upotreba i farmakološki kriterijumi*, tokom perioda od 12 mjeseci (APA, 2013). S druge strane, zloupotreba se odnosi na štetno, rizično ili neprilagođeno korištenje supstanci koje narušava svakodnevno funkcionisanje, ali ne uključuje nužno fizičku ili psihičku zavisnost.

Prevalenca upotrebe psihoaktivnih supstanci među adolescentima varira u zavisnosti od supstance, kulturnog konteksta i uzrasta. Istraživanja u Evropi i SAD-u pokazuju da oko 15-20% adolescenata eksperimentira s ilegalnim drogama, dok je konzumacija alkohola i cigareta znatno češća (ESPAD, 2020; Johnston et al., 2022).

Simptomi uključuju ponavljano korištenje supstanci u rizičnim situacijama, neuspješne pokušaje da se prestane s upotrebom, izraženu želju ili poriv za konzumacijom, zapostavljanje školskih i porodičnih obaveza, socijalno povlačenje, probleme u ponašanju i smetnje u spavanju. Adolescenti mogu pokazivati promjene u raspoloženju, gubitak interesa za ranije aktivnosti i pogoršanje školskog uspjeha.

Kod adolescenata zavisnost često ima brži početak, a motivi za upotrebu uključuju socijalni pritisak, radoznalost, emocionalnu regulaciju i želju za pripadanjem. U poređenju s odraslima, adolescenti imaju manju sposobnost kritičkog promišljanja o rizicima i veću impulsivnost, što povećava vjerovatnoću razvoja zavisnosti (Squeglia et al., 2009).

prevalenca

simptomi

Specifični neurorazvojni poremećaji s obrazovnim implikacijama

U savremenom obrazovnom sistemu sve više se prepoznaje značaj razumijevanja i adekvatnog odgovora na raznovrsne potrebe učenika s razvojnim teškoćama koje ne potiču iz intelektualnog, emocionalnog ili sredinskog deficita, već iz specifičnih neurobioloških osnova. Ovi poremećaji, iako različiti po svojoj kliničkoj slici, dijele niz zajedničkih karakteristika koje ih svrstavaju u širu kategoriju specifičnih neurorazvojnih poremećaja s obrazovnim implikacijama. Oni obuhvataju različite obrasce odstupanja u razvoju jezika, komunikacije, učenja i socijalne interakcije, koji značajno utiču na svakodnevno funkcionisanje učenika, uprkos očuvanim senzorimotorim funkcijama i odsustvu ozbiljnih neuroloških ili emocionalnih oštećenja. Ovi poremećaji uključuju:

- *specifične poremećaje učenja* – disleksija, disgrafija, diskalkulija,
- *poremećaje govorno-jezičke funkcije i komunikacije* – razvojni jezički poremećaj, mucanje, pragmatički poremećaji komunikacije,
- *poremećaje iz autističnog spektra.*

Zajedničke osobine ove šire kategorije poremećaja su rana pojava, razvojna priroda, hroničan tok, odstupanja od očekivanih obrazovnih i komunikacijskih postignuća, te potreba za specijalizovanim intervencijama i podrškom u obrazovnom sistemu. Dok se kod nekih poremećaja, poput specifičnih poremećaja učenja i govorno-jezičkih teškoća, najčešće zadržavaju prosječne ili natprosječne intelektualne sposobnosti, kod poremećaja iz autističnog spektra intelektualno funkcionisanje može značajno varirati, od teških intelektualnih teškoća do visokog intelektualnog funkcionisanja i specifičnih kognitivnih snaga (APA, 2013; Volkmar & Klin, 2000).

Specifični poremećaji učenja

Disleksija, disgrafija i diskalkulija su tri najčešća oblika specifičnih poremećaja u učenju. Iako se razlikuju po dominantnoj oblasti teškoća (čitanje, pisanje, računanje), one dijele zajedničke karakteristike koje ih svrstavaju u istu kategoriju neurobioloških razvojnih poremećaja. Karakteriše ih očuvana inteligencija, neusklađenost između sposobnosti i postignuća u određenom domenu, nezavisnost od vanjskih faktora (nisu rezultat lošeg podučavanja, nedostatka motivacije, emocionalnih problema, kulturne deprivacije ili nepoznavanja jezika), neurobiološka osnova, hroničnost, uticaj na obrazovno, emocionalno i socijalno funkcionisanje, te potreba za specifičnom podrškom.

Disleksija je jedan od najčešćih specifičnih poremećaja učenja. Procjenjuje se da između 5% i 10% djece školske dobi ima disleksiju, iako se prevalenca može razlikovati u zavisnosti od kriterijuma dijagnostikovanja i dubine ortografije, bar kada se radi o tačnosti čitanja (Peterson & Pennington, 2015). Osobe koje imaju disleksiju mogu imati probleme sa spelovanjem, pravopisom, tečnim i tačnim čitanjem, te razumijevanjem onog što su pročitali. Ove teškoće najčešće proizlaze iz specifičnih deficita u fonološkoj komponenti jezika, odnosno smanjene sposobnosti prepoznavanja i manipulacije glasovima unutar riječi, uprkos urednom intelektualnom funkcionisanju i adekvatnim obrazovnim uslovima (Lyon et al., 2003).

Simptomi disleksije obuhvataju greške u identifikaciji početnog ili završnog glasa, teškoće u prepoznavanju ritma i rime riječi, raščlanjivanju riječi na pojedinačne glasove, sporo i netačno čitanje (izostavljanje slogova ili glasova, ubacivanje glasova, zamjena u čitanju nekih glasova, zamjena mjesta glasova u riječi, čitanje

disleksija

riječi samo na osnovu početnog sloga), probleme s dekodiranjem riječi, kao i izražene teškoće u savladavanju pravopisa. U ranom uzrastu mogu se javiti teškoće u razvoju *fonološke svjesnosti*, koja predstavlja sposobnost pojedinca da svjesno prepozna i manipuliše zvučnom strukturom jezika, nezavisno od značenja riječi. Fonološka svjesnost obuhvata više nivoa jezičke obrade, uključujući uočavanje, izdvajanje i manipulaciju pojedinačnim glasovima (fonemima), razlaganje riječi na slogove, kao i prepoznavanje ritma i rime. Kod djece školskog uzrasta, disleksija se najčešće ispoljava kroz teškoće u učenju čitanja i pravopisa, dok se kod adolescenata i odraslih simptomi mogu očitovati kroz usporeno čitanje, otežano brzo procesiranje pisanog jezika, kao i poteškoće u učenju stranih jezika. Iako neki nauče da kompenzuju poteškoće kroz različite strategije, osnovni problemi često ostaju prisutni i u odraslom dobu (Shaywitz, 2003).

fonološka svjesnost

Disgrafija predstavlja specifični poremećaj pisanja, koji se ogleda u teškoćama u grafomotorici, pravopisu i organizaciji pisanog izraza. Učenici sa disgrafijom često imaju nečitak rukopis, teškoće u oblikovanju i povezivanju slova, sporo pišu i teško organizuju misli u pisanoj formi (Berninger & Wolf, 2009). Javlja se kod oko 5-20% školske dece, pri čemu se češće dijagnostikuje kod dječaka. Simptomi uključuju nečitak rukopis, sporo pisanje, zamor pri pisanju, lošu organizaciju teksta i pravopisne greške koje nisu u skladu sa znanjem učenika.

disgrafija

U pisanim radovima učenika javljaju se greške na svim jezičkim nivoima (Posokhova, 2000):

- *na nivou slova i slogova* – izostavljanje, premještanje, dodavanje suvišnog slova ili sloga, zamjene i miješanja slova i slogova; zamjena glasa drugim glasom koji je bio u prijašnjem slogu ili riječi, ili koji se nalazi u narednom slogu ili riječi koja slijedi,
- *na nivou riječi* – rastavljeno pisanje dijelova iste riječi, sastavljeno pisanje riječi,
- *na nivou rečenice* – neispravno povezivanje riječi, neispravna interpunkcija.

Kod mlađe djece dominiraju grafomotoričke smetnje, dok kod starijih učenika dolaze do izražaja teškoće u pisanju sastava i strukturiranju pisanog izraza. Uzroci uključuju neurološke razlike u funkciji motorne kontrole, radne memorije i vizuomotorne integracije.

diskalkulija

Diskalkulija je specifičan poremećaj učenja koji se odnosi na teškoće u razumijevanju i primjeni matematičkih pojmova, procedura i simboličkog jezika. Učenici sa diskalkulijom imaju teškoće u sabiranju, oduzimanju, prepoznavanju količina, čitanju brojeva i primjeni matematičkih pravila (Butterworth et al., 2011). Prevalencija diskalkulije procjenjuje se na 3-6% školske populacije, a često se javlja u kombinaciji s drugim poremećajima učenja ili poremećajem pažnje i hiperaktivnosti (Shalev, 2007). Simptomi uključuju teškoće u razumijevanju brojeva, loše pamćenje osnovnih aritmetičkih činjenica, sporu obradu numeričkih informacija, te probleme s geometrijskim zadacima i prostornim odnosima. Etiologija uključuje genetske faktore, razlike u funkciji parijetalnog režnja mozga, kao i faktore sredine, nedovoljnu stimulaciju i loše pedagoške metode (Geary, 2011). Diskalkulija često ostaje prisutna i u odraslom dobu, ali se uz odgovarajuću podršku mogu razviti kompenzatorne strategije.

Poremećaji govorno-jezičke funkcije i komunikacije

Razvojni poremećaji govorno-jezičke funkcije predstavljaju heterogenu grupu neurobioloških poremećaja koji se ispoljavaju kroz teškoće u razumijevanju i/ili produkciji jezika, uprkos očuvanoj inteligenciji, urednom sluhu i odsustvu drugih primarnih razvojnih smetnji. Ovi poremećaji uključuju:

- *razvojni jezički poremećaj*, koji obuhvata teškoće u svim aspektima jezika;
- *mucanje*, koje se odnosi na poremećaj fluentnosti govora,
- *pragmatički poremećaj komunikacije*, koji se odnosi na teškoće u socijalnoj upotrebi jezika.

razvojni
jezički poremećaj

Razvojni jezički poremećaj (specifični jezički poremećaj ili disfazija) karakteriše se značajnim teškoćama u razvoju jezika koje nisu posljedica oštećenja sluha, intelektualnih teškoća, emocionalnih poremećaja ili nedostatka stimulacije iz okoline (Bishop et al., 2017). Ove teškoće mogu se odnositi na razumijevanje i/ili produkciju govora, vokabular, gramatiku i upotrebu jezika. Prevalencija ovog poremećaja iznosi između 7% i 10% među djecom predškolskog i školskog uzrasta, pri čemu se češće dijagnostikuje kod dječaka nego kod djevojčica, iako se smatra da su razlike

u polovima djelimično posljedica dijagnostičkih pristrasnosti (Norbury et al., 2016). Simptomi variraju, ali najčešće uključuju ograničen vokabular, probleme sa morfosintaksom (građenje množine, upotreba članova, predloga, građenje glagolskih vremena); teškoće u sklapanju rečenica, upotrebu jednostavnih gramatičkih struktura, probleme u razumijevanju govornog jezika, teškoće u pripovijedanju i ograničenu fluentnost govora. Djeca s razvojnim jezičkim poremećajem kasnije progovaraju, kasne sa usvajanjem jezika i ne dostižu nivo jezičkog razvoja tipične dece. Često imaju poteškoće u socijalnoj komunikaciji i akademskim vještinama, naročito u čitanju i pisanju (Leonard, 2014). Kod mlađe djece simptomi su izraženiji u govorno-jezičkoj produkciji i razumijevanju, dok se kod starije djece i adolescenata sve više uočavaju teškoće u pisanju, izražavanju složenih misli, usvajanju apstraktnih pojmova i akademskim postignućima.

Mucanje (balbutijacija) je poremećaj fluentnosti govora koji se karakteriše čestim ponavljanjem glasova, slogova ili riječi, produžavanjem zvukova i zastajkivanjem tokom govora. Osobe koje mučaju znaju šta žele da kažu, ali imaju poteškoća da to izgovore tačno (Bloodstein & Ratner, 2008). Mucanje se često pogrešno shvata kao problem mišljenja ili emocija, iako se prvenstveno radi o neurološkom i govornom poremećaju. Prema epidemiološkim podacima, mucanje se javlja kod oko 5% djece predškolskog uzrasta, ali se kod većine spontano povlači tokom razvoja. Češće se javlja kod dječaka nego kod djevojčica, s omjerom približno 4:1. Tipični simptomi mucanja uključuju ponavljanje glasova, slogova ili cijelih riječi, produžavanje glasova, blokade, koje se ispoljavaju u zastajkivanju bez proizvodnje zvuka, prateće napetosti u licu, vratu ili tijelu, izbjegavanju određenih riječi ili situacija u kojima se očekuje govor, te upotrebi poštapalica i umetnutih riječi kako bi se odložio govor. Kod mlađe djece, mucanje se često javlja u periodima intenzivnog jezičkog razvoja i može biti prolazno. U adolescenciji i odrasloj dobi, mucanje je često hronično i može biti praćeno osjećajem srama, izbjegavanjem govora i socijalnom anksioznošću (Craig et al., 2009). Kod većine djece mucanje spontano nestane u roku od nekoliko godina, a kod manjeg broja ono prerasta u hronični poremećaj. Ishod zavisi od dobi u kojoj je započelo, trajanja simptoma, pola i prisustva dodatnih razvojnih teškoća. Rana intervencija logopeda značajno povećava šanse za oporavak (Yairi & Ambrose, 2013).

Pragmatički poremećaji komunikacije (socijalno-komunikacijski poremećaj), odnose se na neadekvatno korištenje jezika u

mucanje

socijalnim kontekstima. Djeca s ovim poremećajem mogu imati dovoljno razvijen vokabular i gramatiku, ali teško razumiju i primjenjuju pravila konverzacije, uključujući izmjenu govornika, korištenje neverbalnih signala, razumijevanje sarkazma, metafora i kontekstualnih značenja (APA, 2013). Navodi se da oko 7-10% djece školskog uzrasta pokazuje značajne poteškoće u pragmatikom aspektu komunikacije (Norbury et al., 2016). Ovi poremećaji češće se javljaju kod dječaka nego kod djevojčica i često su u komorbiditetu s poremećajima iz autističnog spektra, jezičkim i emocionalnim poremećajima. Karakteristični znaci pragmatičkih poremećaja uključuju: poteškoće u započinjanju, održavanju i završavanju konverzacije; neprimjereno preuzimanje uloge govornika i slušaoca; nerazumijevanje neverbalnih znakova (pogled, gestovi, ton glasa); teškoće u prilagođavanju govora sagovorniku i kontekstu; doslovno tumačenje jezika, s teškoćama u razumijevanju figurativnog jezika (šale, ironija); neadekvatan odgovor u socijalnim situacijama. Kod djece, simptomi pragmatičkog poremećaja najčešće se manifestuju kroz teškoće u interakciji sa vršnjacima, slabije razvijene vještine u igri i nesporazume s nastavnicima. Ovi problemi mogu dovesti do osamljenosti, teškoća u prijateljskim i romantičnim odnosima, te otežanog zapošljavanja, iako osnovna verbalna sposobnost može ostati očuvana (Capps et al., 1998).

Poremećaji iz autističnog spektra

Poremećaji iz autističnog spektra, kao što su autizam i Aspergerov sindrom, predstavljaju grupu neurorazvojnih poremećaja koji se manifestuju kroz ozbiljna i trajna oštećenja u socijalnoj interakciji, verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, kao i kroz prisustvo ograničenih, repetitivnih i stereotipnih obrazaca ponašanja, interesovanja i aktivnosti (APA, 2013).

Prevalencija autizma u SAD iznosi jedno na 36 djece (2.7%; CDCP, 2023). Spektar ukazuje na širok raspon simptoma i njihov intenzitet, što znači da svaka osoba s autizmom ispoljava jedinstvenu kombinaciju sposobnosti i izazova. Poremećaj je četiri puta češći kod dječaka nego kod djevojčica. Kod djece s poremećajima iz spektra autizma, razvoj *teorije uma*, koja označava sposobnost da razumijemo da druge osobe imaju vlastite misli, uvjerenja, želje, namjere i emocije, koje se mogu razlikovati od naših i od objektivne stvarnosti, često je usporen, otežan ili neadekvatan, što značajno utiče na njihove socijalne i komunikacijske vještine.

Neadekvatan razvoj teorije uma za posljedicu ima teškoće u prepoznavanju i razumijevanju tuđih mentalnih stanja, te teškoće u izražavanju sopstvenih emocija i empatije.

Simptomi poremećaja iz spektra autizma najčešće se klasifikuju u dvije osnovne kategorije:

- *ograničena socijalna komunikacija i interakcija*, što uključuje poteškoće u uspostavljanju i održavanju odnosa, prepoznavanju neverbalnih signala, nedostatak sposobnosti da se istovremeno fokusira na neki objekat ili događaj zajedno sa drugom osobom i nedostatak reciprocnosti u komunikaciji;
- *ograničeni i ponavljajući obrasci ponašanja*, kao što su insistiranje na rutini, stereotipne radnje, kao što su mahanje rukama, stereotipno ljuljanje, intenzivna i usko fokusirana interesovanja, te hiper- ili hipo-reaktivnost na čulne stimuluse.

Aspergerov sindrom karakterišu očuvane kognitivne i jezičke sposobnosti, ali ograničene socijalne vještine, slabija interpretacija neverbalnih signala, sklonost doslovnom tumačenju jezika, teškoće u razvijanju prijateljstava, kao i specifične, intenzivne interesovanja i rituale (Klin et al., 2005). Simptomi uključuju rigidnost u mišljenju i ponašanju, izostanak reciprocnosti u socijalnim interakcijama, specifične govorne obrasce (monoton ton, pretjerano formalno, precizno i doslovno izražavanje), doslovno tumačenje govora i teškoće u razumijevanju sarkazma, humora i implicitnih značenja. Za razliku od klasičnog autizma, kod Aspergerovog sindroma obično ne dolazi do kašnjenja u razvoju jezika i intelektualnog funkcionisanja, iako su pragmatičke jezičke sposobnosti, često, ograničene (Volkmar & Klin, 2000). Odrasle osobe s Aspergerovim poremećajem često uspijevaju razviti strategije kompenzacije, ali i dalje mogu imati izazove pri zapošljavanju, u partnerskim odnosima i svakodnevnim interakcijama, naročito u novim ili nepredvidivim situacijama (Attwood, 2007).

Aspergerov sindrom

Etiologija ovih poremećaja je višefaktorska. Potvrđena je snažna genetska komponenta, pri čemu su identifikovani brojni geni koji mogu doprinositi riziku (Geschwind & State, 2015; Tick et al., 2016). Pored genetskih faktora, razmatraju se i uticaji iz okoline, uključujući prenatalne komplikacije, infekcije tokom trudnoće, izloženost toksičnim supstancama i starosna dob

uzroci

roditelja (Gardener et al., 2009; Loomes et al., 2017). Ipak, nijedan pojedinačni faktor ne može u potpunosti objasniti složenost ovih poremećaja, što ukazuje na interakciju bioloških, razvojnih i sredinskih uticaja.

tretman Tretman se ne fokusira na izlječenje poremećaja, već na poboljšanje funkcionisanja i kvaliteta života. Najefikasniji pristupi uključuju individualizovane obrazovne i bihejvioralne intervencije, govorno-jezičku terapiju, okupacionu terapiju i podršku porodici (Rogers & Vismara, 2008). Rano prepoznavanje i multidisciplinarna podrška ključni su za podsticanje cjelokupnog razvoja djece s pervazivnim razvojnim poremećajima.

FAKTORI EFIKASNOG PODUČAVANJA

Ovo poglavlje istražuje kako individualne razlike, prije svega uzrast, sposobnosti, osobine ličnosti i motivacija, utiču na obrazovni proces. Prikazane su kompleksne i višedimenzionalne uloge nastavnika, koji, pored didaktičke funkcije, ima i razvojnu, evaluativnu, komunikacijsku i profesionalnu odgovornost u prepoznavanju i podršci razvojnim i psihološkim potrebama učenika, kao i kompetencije koje nastavnik treba razvijati kako bi kreirao podsticajno i diferencirano okruženje za podučavanje. Posebna pažnja posvećena je različitim pristupima učenju koji proizlaze iz motivacionih i emocionalnih karakteristika učenika i imaju važne implikacije za obrazovnu praksu. Naglašena je važnost razvoja samoregulisanog učenja koje podrazumijeva aktivno postavljanje ciljeva, praćenje sopstvenog napretka, upotrebu strategija učenja i evaluaciju postignuća.

Nakon što pročitaju ovo poglavlje, studenti će biti u stanju da:

- objasne kako individualne razlike učenika utiču na proces učenja,
- razlikuju eksplicitne i implicitne oblike inteligencije i procijene njihov značaj za vaspitno-obrazovni kontekst,
- analiziraju povezanost dimenzija ličnosti sa školskim postignućem i identifikuju ključne prediktore uspjeha,
- opišu intencionalni, samoojačavajući i samozaštitni pristup učenju i objasne njihove psihološke osnove,
- definišu i primijene koncepte samoregulisanog učenja u planiranju i evaluaciji nastavnih aktivnosti,
- identifikuju osnovne razvojne karakteristike učenika relevantne za izbor pedagoških strategija,
- procijene uticaj motivacije, samopouzdanja i jezičkog identiteta na učenje, naročito u kontekstu učenja stranog jezika,
- opišu višedimenzionalnu ulogu nastavnika u prilagođavanju nastave individualnim razlikama,
- primijene stečena znanja u osmišljavanju obrazovnog okruženja koje podržava učenikovu autonomiju, angažman i razvoj.

Karakteristike učenika

Učenici u nastavni proces ne ulaze kao *prazne ploče*, već sa ličnim razvojnim i psihološkim karakteristikama, koje u velikoj mjeri određuju način na koji pristupaju učenju. Kao faktori koji neposredno utiču na to kako učenici opažaju, obrađuju i usvajaju obrazovne sadržaje izdvajaju se uzrast, inteligencija, osobine ličnosti i motivacija. Stoga, efikasno podučavanje ne zavisi isključivo od kvaliteta nastavnog plana i primijenjenih pedagoških metoda, već i od njihove usklađenosti s individualnim osobinama učenika.

Jedan od ključnih činilaca efikasnog podučavanja jeste uzrast učenika, jer je povezan s kognitivnim, emocionalnim, socijalnim razvojem i motivacijom za učenje. Poznavanje razvojnih osobenosti određene starosne grupe omogućava nastavnicima da nastavni proces osmisle u skladu sa sposobnostima, interesovanjima i potrebama učenika, čime se povećava vjerovatnoća da će učenje biti smisleno i djelotvorno. Prilikom prilagođavanja nastave uzrastu učenika, potrebno je uzeti u obzir niz međusobno povezanih aspekata, koji su prikazani u Tabeli 8.

uzrast

Tabela 8. Preporuke za nastavu u zavisnosti od uzrasnih karakteristika

Uzrast	Kognitivne karakteristike	Emocionalne/socijalne karakteristike	Motivacija i pažnja	Preporuke za nastavu
6–8 godina	Razmišljaju konkretno, uče kroz igru i opažanje; razumijevanje apstraktnih pojmova je ograničeno.	Traže podršku i pohvalu odraslih; emocionalno su blisko povezani s nastavnikom.	Motivisani su igrom, pohvalom i nagradom; pažnja im je kratkotrajna.	Koristiti kratke i raznovrsne aktivnosti sa konkretnim materijalima i vizuelnim pomagalicama.
9–11 godina	Razvijaju sposobnost logičkog mišljenja i shvatanja uzročno-posljedičnih odnosa; počinju da klasifikuju i organizuju informacije.	Vole rad u paru i grupi; razvijaju osjećaj pravednosti i postaju osjetljiviji na kritiku.	Pažnja se produžava; motivacija raste kada su zadaci zanimljivi i smisljeni.	Postepeno uvoditi apstraktne pojmove; podsticati saradničko učenje i igru uloga.
12–14 godina	Počinju da razvijaju apstraktno i hipotetičko mišljenje, iako se često oslanjaju na konkretne primjere.	Povećana potreba za vršnjačkim prihvatanjem, izražena emocionalna reaktivnost.	Motivaciju podstiče izazov i osjećaj smislenosti učenja; počinju da postavljaju lične ciljeve.	Uključiti diskusije, rješavanje problema, refleksivne zadatke i međuvršnjačku podršku.
15–18 godina	Sposobni su za složeno, apstraktno i metakognitivno mišljenje, ali postoje individualne razlike u stabilnosti tih sposobnosti.	Razvijaju identitet, potrebu za autonomijom i međusobnim poštovanjem.	Unutrašnja motivacija i lični ciljevi postaju ključni pokretači; manje zavise od spoljašnjih nagrada.	Omogućiti izbor tema, istraživački rad, kritičko promišljanje i samoprocjenu postignuća.

Brojna istraživanja potvrđuju da je inteligencija važan i stabilan prediktor akademskog uspjeha kod učenika različitih uzrasta. Razumijevanju razlika u školskom postignuću značajno doprinose i *eksplicitna inteligencija*, mjerena standardizovanim testovima i *implicitna inteligencija*, koja se odnosi na uvjerenja i subjektivne predstave pojedinca o sopstvenoj sposobnosti za učenje i rješavanje problema, utemeljena na svakodnevnom iskustvu, kulturološkim uticajima i ličnim interpretacijama (Enea-Drapeau et al., 2017; Lozano-Blasco et al., 2022; Sternberg et al., 1985).

Utvrđena je veoma visoka pozitivna korelacija između *g-faktora inteligencije*, koji predstavlja zajedničku osnovu različitih kognitivnih sposobnosti i školskih ocjena, pri čemu je ova povezanost najsnažnija u oblastima poput matematike i maternjeg

jezika, a najslabija u umjetnosti i dizajnu (Deary et al., 2007). Pojedina istraživanja pokazuju da implicitna inteligencija može imati snažniju povezanost s akademskim uspjehom od opšte inteligencije, čime se naglašava važnost uvjerenja učenika u sopstvene sposobnosti. Učenici sa sličnim rezultatima na testovima inteligencije i istim nivoom predznanja mogu postići različite ishode u učenju, u zavisnosti od toga koliko vjeruju u svoje kompetencije i mogućnosti (Steinmayr et al., 2019). Ovi nalazi podržavaju teorijski okvir prema kojem inteligencija nije jedinstvena i nepromjenljiva sposobnost, već višedimenzionalan konstrukt koji uključuje kognitivne, kontekstualne, kreativne i motivacione komponente. Ti aspekti zajedno oblikuju način na koji pojedinac pristupa učenju, reaguje na izazove i koristi sopstvene resurse u obrazovnom kontekstu (Lozano-Blasco et al., 2022).

U okviru psihologije obrazovanja, razumijevanje ličnosti učenika omogućava identifikaciju potencijalnih teškoća u učenju i adaptaciji na školski kontekst. Istraživanja su pokazala dosljedne veze između dimenzija ličnosti i obrazovnih ishoda, što potvrđuju i brojne metaanalize (Noftle & Robins, 2007; O'Connor & Paunonen, 2007; Poropat, 2009). Najkonzistentnija i najsnažnija prediktivna vrijednost u vezi sa školskim postignućem utvrđena je za dimenziju *savjesnosti*. Ova dimenzija obuhvata osobine kao što su samodisciplina, odgovornost i težnja ka postignuću, koje pozitivno utiču na uspjeh u različitim fazama obrazovanja. Neki aspekti savjesnosti, poput urednosti, pokazuju slabije veze sa školskim uspjehom, dok su težnja ka postignuću i samodisciplina u značajno jačoj korelaciji s prosječnim ocjenama (Gray & Watson, 2002).

savjesnost

Otvorenost prema iskustvu pokazuje pozitivne, ali manje dosljedne veze sa obrazovnim ishodima. Otvorene osobe postižu bolje rezultate u aktivnostima koje uključuju verbalnu izražajnost i kritičko mišljenje, ali efekti variraju u zavisnosti od obrazovnog nivoa, tipa škole i školskog konteksta (O'Connor & Paunonen, 2007).

otvorenost prema
iskustvu

Ekstraverzija obuhvata osobine poput društvenosti, aktivnosti, pozitivnog afekta i potrebe za stimulacijom. Iako se može očekivati da energičnost i pozitivan afektivitet doprinose akademskom uspjehu, društvenost i potreba za spoljnim podsticajima mogu odvrćati pažnju od školskih zadataka (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003). Tokom osnovne škole, ekstravertni učenici ponekad bilježe bolje rezultate zbog lakšeg uključivanja u grupni rad i većeg angažovanja, dok u srednjoj školi i na fakultetu, introvertnost postaje prednost, jer podrazumije-

ekstraverzija

	va veću sposobnost za koncentraciju, rad u strukturiranim uslovima i manju distrakciju socijalnim podsticajima (Eysenck, 1992; Zeidner & Matthews, 2012).
neuroticizam	Neuroticizam, posebno kroz facete poput anksioznosti i impulsivnosti, može imati blago negativan efekat na školsko postignuće, ali taj uticaj je najizraženiji kod učenika sa izrazito visokim nivoom neuroticizma. U većini slučajeva, povezanost je slaba ili neznatna (Poropat, 2009; Zeidner & Matthews, 2012).
prijatnost	Prijatnost je dimenzija koja pokazuje najmanje dosljedne rezultate u predikciji školskog uspjeha. Iako direktni efekti na akademske rezultate ostaju slabi, ova osobina doprinosi uspjehu neposredno kroz kooperativnost, poštovanje pravila i prilagodljivost školskom kontekstu, naročito na nižim nivoima obrazovanja (Poropat, 2009; O'Connor & Paunonen, 2007). Kada je riječ o učenju jezika, efekti osobina ličnosti na učenje jezika mogu biti posredovani motivacijom, samoeфикасношću i jezičnim identitetom učenika, što ukazuje na složenu međuigru između ličnih karakteristika, afektivnih faktora i jezičkog konteksta (Busse & Walter, 2013).
motivacija	Brojna istraživanja potvrđuju da je i motivacija snažan prediktor uspjeha učenika, kako u osnovnoj, tako i u srednjoj školi (Schunk et al., 2014). Učenici koji pokazuju visoku unutrašnju motivaciju, koji uče zbog ličnih interesovanja, zadovoljstva u učenju ili osjećaja kompetentnosti, imaju tendenciju da usvoje dublje strategije učenja, ostvare bolje rezultate i razviju trajnije znanje. Suprotno tome, učenici koji su vođeni spoljašnjim motivima, kao što su ocjene ili nagrade, češće koriste površne strategije učenja i postižu slabije akademske rezultate (Deci & Ryan, 2000). Različiti oblici motivacije, poput težnje ka uspjehu ili izbjegavanju neuspjeha, samoevaluacije i vrednovanja zadatka, utiču na učenikovu angažovanost i istrajnost, posebno u srednjoj školi kada opada spontana radoznalost i raste potreba za smislom i relevantnošću gradiva.
spremnost za promjenu	Motivacija ima posebno važnu ulogu u učenju stranog jezika, jer se ono razlikuje od većine drugih oblika školskog učenja (Dörnyei, 2003; Gardner, 2001). Za razliku od školskih predmeta koji su uglavnom dio lokalne ili nacionalne kulture učenika, učenje stranog jezika podrazumijeva usvajanje elemenata koji mogu biti strani njihovom ličnom identitetu, te stoga zahtijeva i spremnost na njegovo djelimično preoblikovanje (Gardner, 2001). U tom procesu modifikacije identiteta, Gardner izdvaja tri ključne faze:

- *prošlost*, koja obuhvata lična iskustva učenika, porodično i kulturno nasljeđe,
- *sadašnjost*, koja se odnosi na aktuelno iskustvo u učionici, uključujući ponašanje nastavnika i pedagoške metode, koje zajedno utiču na proces usvajanja jezika,
- *budućnost*, koja podrazumijeva predviđenu upotrebu jezika nakon završenog obrazovnog procesa.

Pored intrinzičke i ekstrinzičke motivacije, kada je riječ o učenju stranog jezika, govori se i o *integrativnoj* i *instrumentalnoj motivaciji* (Gardner & Lambert, 1959). Prva se odnosi na želju da se postane dio jezičke i kulturološke zajednice, dok se druga odnosi na praktične ciljeve, kao što su zapošljavanje ili akademski uspjeh. Obje vrste motivacije mogu pozitivno uticati na proces ovladavanja jezikom, ali integrativna motivacija se često povezuje s višim nivoima fluentnosti i dugoročnijim angažmanom u učenju (Gardner, 2010). Motivacija za učenje jezika povezana je i sa učenikovim samopouzdanjem, doživljajem lične efikasnosti i stavovima prema jeziku i kulturi koju on predstavlja. Učenici koji vjeruju da su sposobni da nauče strani jezik, kao i oni koji vrednuju učenje jezika kao lično značajno, imaju veću vjerovatnoću da razviju funkcionalnu jezičku pismenost. Odsustvo motivacije, odnosno *amotivacija*, može se javiti kao rezultat uvjerenja o nedostatku sposobnosti, samopouzdanja; uvjerenja da su korištene strategije neefikasne ili pogrešne; uvjerenja da je zadatak previše zahtjevan, te uvjerenja o bespomoćnosti, koje proizlazi iz osjećaja da će, bez obzira na to koliko truda uloži, rezultat ostati isti (Val-lerand, 1997).

amotivacija

Uloge i karakteristike nastavnika

Uloga nastavnika u savremenom obrazovanju višestruka je i složena, a njeno razumijevanje zahtijeva sagledavanje različitih funkcija koje nastavnik preuzima u svakodnevnoj praksi (Indeed Editorial Team, 2025a).

Didaktičko-pedagoška uloga obuhvata sve aktivnosti koje nastavnik preduzima s ciljem efikasnog planiranja, realizacije i evaluacije nastavnog procesa. Nastavnik:

didaktičko-pedagoška uloga

- planira i strukturira časove u skladu sa ciljevima učenja i različitim stilovima učenika,
- razvija i prilagođava metode nastave kako bi podstakao aktivno učenje,
- kreira nastavne zadatke, domaće zadatke i didaktičke materijale,
- prati i interpretira rezultate učenja, vodeći računa o njihovoj pouzdanosti i validnosti.

Razvojna uloga podrazumijeva prilagođavanje nastave individualnim potrebama učenika. Nastavnik:

razvojna uloga

- pruža individualizovanu podršku kroz dodatne resurse i tutorstvo,
- prepoznaje razlike u učenju i diferencira pristupe,

	• podstiče samostalnost, refleksiju i metakognitivne vještine, • podržava učenike u prevazilaženju emocionalnih i socijalnih izazova.
evaluativno-regulativna uloga	Evaluativno-regulativna uloga obuhvata odgovornosti vezane za ocjenjivanje i upravljanje učioničkim okruženjem. Nastavnik: • ocjenjuje znanje i kompetencije učenika uz jasno definirane kriterijume, koristeći različite oblike formativnog i sumativnog ocjenjivanja, • daje konstruktivne povratne informacije, • upravlja ponašanjem u učionici i dosljedno primjenjuje pravila, • bilježi incidente, nepravilnosti i druge važne informacije o ponašanju i napretku.
komunikacijsko-saradnička uloga	Komunikacijsko-saradnička uloga podrazumijeva aktivnu komunikaciju sa svim akterima obrazovanja. Nastavnik: • održava redovnu komunikaciju s roditeljima i učenicima, • učestvuje u timovima i profesionalnim zajednicama nastavnika, • sarađuje sa školskom upravom i drugim institucijama, • promoviše školu na otvorenim danima i obrazovnim događajima.
administrativno-tehnička uloga	Administrativno-tehnička uloga podrazumijeva da nastavnik: • priprema materijale i resurse za nastavu, • vodi evidenciju o prisustvu, rezultatima i napretku, • planira i izvještava o nastavnim aktivnostima, • organizuje dodatne aktivnosti i vodi računa o logistici nastave.
profesionalna uloga	Profesionalna uloga odnosi se na obavezu profesionalnog razvoja i prilagođavanja novim obrazovnim trendovima. Nastavnik:

- istražuje i evaluira nove metode i pristupe,
- kontinuirano unapređuje sopstvenu praksu,
- učestvuje u obukama, seminarima i edukacijama,
- razvija kompetencije za rad u savremenom i inkluzivnom obrazovnom kontekstu.

Uloga nastavnika zavisi od nivoa obrazovanja, načina organizacije vaspitno-obrazovnog procesa i šireg društvenog konteksta u kojem se nastava odvija. Uloge koje nastavnik preuzima u obrazovnom procesu često mogu biti međusobno u koliziji, naročito na nižim nivoima školovanja, gdje se od nastavnika istovremeno očekuje da bude nosilac i obrazovne i vaspitne funkcije (Kodžopeljić & Pekić, 2017). Nastavnik je, s jedne strane, pozvan da podstiče kreativnost, samostalnost i emocionalnu sigurnost učenika, a s druge da ocjenjuje njihov uspjeh i sankcioniše nepoželjno ponašanje. Potreba da se diferencira pristup prema pojedinačnim učenicima, a istovremeno poštuju standardizovani programi i evaluacijski kriterijumi, dodatno komplikuje nastavničku poziciju. Na visokoškolskim ustanovama ove kolizije su manje izražene, budući da je fokus dominantno na akademskom radu, a od studenata se očekuje veći stepen samostalnosti, što nastavniku omogućava veću profesionalnu distancu i jasnije definisanu ulogu.

kolizija uloga

Savremeni nastavnik mora posjedovati određene karakteristike, te širok spektar profesionalnih kompetencija koje mu omogućavaju da efikasno planira i realizuje nastavu, uspostavi kvalitetne odnose s učenicima i odgovori na izazove obrazovne svakodnevice. Ove odlike i vještine mogu se grupisati u nekoliko funkcionalnih kategorija (Indeed Editorial Team, 2025b):

Lične osobine i profesionalni stavovi odnose se na unutrašnje motivacione, emocionalne i etičke kvalitete koje čine temelj nastavničke profesije i oblikuju način na koji nastavnik pristupa radu s učenicima.

lične osobine i profesionalni stavovi

- *Strast* prema predmetu, profesiji i razvoju učenika prenosi se na učenike i podstiče njihovu angažovanost u učenju.
- *Posvećenost* nastavnika ogleda se u dugoročnom zalaganju za napredak svakog učenika, bez obzira na izazove.
- *Samopouzdanje* omogućava nastavniku da jasno i uvjerljivo izlaže gradivo, čime povećava vjerodostojnost i motiviše učenike.

socio-emocionalne kompetencije	• <i>Smisao za humor</i> doprinosi stvaranju opuštenosti, ali fokusirane učioničke atmosfere i jača povezanost sa učenicima. Socio-emocionalne kompetencije obuhvataju sposobnost nastavnika da gradi kvalitetne odnose, upravlja sopstvenim emocijama i ostvaruje uspješnu razmjenu informacija u vaspitno-obrazovnom okruženju. • <i>Samosvijest</i> podrazumijeva prepoznavanje sopstvenih emocija, vrijednosti, snaga i ograničenja, kao i razumijevanje načina na koji one utiču na profesionalno djelovanje. • <i>Samoregulacija</i> se odnosi na sposobnost upravljanja emocijama, stresom i impulsima, održavanje motivacije i prilagođavanje ponašanja u skladu s okolnostima. • <i>Empatija</i> omogućava nastavniku da razumije i uvažava emocije učenika, stvarajući povjerenje i podržavajući odnose. • <i>Pristupačnost</i> je važna kako bi učenici osjećali sigurnost da se obrate nastavniku za pomoć u učenju ili ličnim problemima.
komunikacijske kompetencije	Komunikacijske kompetencije obuhvataju sposobnost nastavnika da jasno, prilagođeno i učinkovito razmjenjuje informacije, gradi konstruktivne odnose i uspješno sarađuje s učenicima i kolegama. • <i>Jasno prenošenje nastavnih sadržaja</i> pomažu nastavniku da se informacije, bilo usmeno ili pismeno, prenesu jasno, precizno i u skladu s potrebama i mogućnostima učenika. • <i>Umijeće rješavanja konflikata</i> omogućava smireno i dosljedno reagovanje na nepoželjna ponašanja, uz poštovanje učenika. • <i>Vještina timskog rada</i> omogućavaju konstruktivnu saradnju s kolegama, te uključivanje učenika u grupne zadatke uz uvažavanje njihovih individualnih sposobnosti.
liderske i organizacione vještine	Organizacione vještine omogućavaju nastavniku da efikasno planira, upravlja i usklađuje različite aspekte nastavnog procesa.

- *Liderske vještine* pomažu nastavniku da preuzme odgovornost, organizuje aktivnosti i inspiriše učenike sopstvenim primjerom.
- *Prilagodljivost* podrazumijeva spremnost nastavnika da reaguje na nepredviđene situacije i prilagodi metode različitim učenicima.
- *Paralelno obavljanje zadataka* omogućava istovremeno upravljanje nastavnim aktivnostima, administrativnim obavezama i podrškom učenicima.
- *Upravljanje vremenom* podrazumijeva efikasno korištenje nastavnih sati, blagovremenu pripremu i pravovremeno ocjenjivanje.

Didaktičko-kreativne vještine obuhvataju stručne i tehničke sposobnosti za osmišljavanje, realizaciju i evaluaciju nastave na kreativan i tehnološki savremen način.

didaktičko-kreativne
vještine

- *Kreativnost* se ogleda u sposobnosti da se osmisle angažujuće i inovativne metode koje podstiču aktivno učenje.
- *Digitalne vještine* omogućavaju nastavniku da koristi tehnologiju u pripremi materijala, evaluaciji i komunikaciji sa učenicima i roditeljima.

Pristupi učenju

Pristupi učenju odnose se na relativno stabilne obrasce mišljenja, osjećanja i ponašanja koje učenici primjenjuju prilikom suočavanja sa zadacima učenja. Savremeno razumijevanje ovih pristupa ne iscrpljuje se u klasičnoj podjeli na dubinski i površinski stil učenja, već uključuje i motivacione obrasce koji oblikuju učenikov odnos prema znanju, ulaganju napora i postignuću. Jedna od relevantnih klasifikacija, razlikuje tri specifična pristupa učenju (Niemivirta, 1996; 2002): *intencionalni*, *samojačajući* i *samozaštitni* pristup.

Ova klasifikacija zasniva se na nekoliko faktora koji su ključni za proces učenja i predstavljaju sastavne komponente samoregulisano učenja (Tabela 9, Vizek Vidović et al., 2003):

- *samopoštovanje* predstavlja subjektivni osjećaj vlastite vrijednosti, odnosno stepen u kojem se lične osobine i karakteristike doživljavaju kao pozitivne,
- *uvjerenje o vezi sredstvo-cilj* odnosi se na očekivanja o tome koji su faktori, kao što je lično zalaganje, sposobnost ili vanjske okolnosti, djelotvorni u postizanju željenog uspjeha u učenju,
- *uvjerenje o kontroli*, odnosi se na očekivanje u kojoj mjeri osoba može ostvariti uspjeh u učenju,
- *ciljne orijentacije* predstavljaju obrasce uvjerenja o ciljevima koji su povezani s postignućem u školi (Woolfolk, 2010):

- *orijentacija na ovladavanje sadržajem*, koja podrazumijeva težnju ka sticanju znanja, razumijevanju gradiva i ličnom napretku,
 - *orijentacija na izvedbu* koju karakteriše težnja ka demonstriranju sposobnosti i postizanju boljih rezultata u odnosu na druge,
 - *izbjegavanje ulaganja truda* ogleda se u tendenciji da se izbjegnu izazovni zadaci ili situacije koje mogu ugroziti sliku o sopstvenim sposobnostima,
 - *socijalna orijentacija*, koju karakteriše želja da se stekne priznanje vršnjaka, zadovolje roditelji ili doprinese zajednici.
- *Strategije učenja* predstavljaju načine na koji učenici pristupaju obradi, usvajanju, zadržavanju i primjeni informacija tokom učenja. Uobičajeno se govori o:
 1. *dubokoj obradi* – aktivno povezivanje, postavljanje pitanja, analiziranje, refleksije,
 2. *površinskoj obradi* – mehaničko pamćenje, pasivno ponavljanje, nepovezivanje informacija,
 3. *samootežavanju*, odnosno neulaganju truda.

intencionalni pristup Intencionalni pristup karakteriše snažna unutrašnja motivacija za razumijevanje gradiva, aktivno povezivanje informacija i interesovanje za učenje kao sredstvo ličnog razvoja. Učenici koji usvajaju ovaj pristup koriste dubinske strategije, imaju visoko samopoštovanje i uvjereni su da mogu uspjeti zahvaljujući vlastitom trudu. Otporniji su na stres i neuspjeh, jer svoj identitet ne grade isključivo na spoljašnjim ocjenama.

samojačajući pristup Samojačajući pristup podrazumijeva učenje sa ciljem postizanja uspjeha i potvrđivanja vlastite vrijednosti. Učenici ovog tipa teže postignućima kako bi učvrstili pozitivnu sliku o sebi. Mogu koristiti i dubinske i površinske strategije, a uspjeh obično pripisuju svojim sposobnostima. Za njih učenje ima instrumentalnu vrijednost, odnosno, ono je sredstvo za potvrdu kompetencije, a ne cilj po sebi.

samozaštitni pristup Samozaštitni pristup javlja se kada učenici doživljavaju učenje kao potencijalnu prijetnju sopstvenom samopouzdanju. U tim slučajevima, karakteristične su strategije izbjegavanja, odlaganja i ulaganje minimalnog truda. Glavni cilj nije postignuće, već očuvanje pozitivne slike o sebi, čak i po cijenu lošijih rezultata. Učenici koji usvajaju ovaj pristup obično imaju nisko samopošto-

vanje, ne vjeruju u vlastite sposobnosti i skloniji su da potencijalni uspjeh pripisuju spoljnim faktorima, a ne ličnim kompetencijama.

Tabela 9. Karakteristike pristupa učenju (preuzeto iz Vizek Vidović et al., 2003)

	Samopoštovanje	Uvjerjenje o vezi sredstvo-cilj	Uvjerjenje o kontroli	Ciljna orijentacija	Strategija učenja
Internacionalni	visoko	trud	visoko	učenje	duboka obrada
Samojačajući	visoko	sposobnosti	visoko	izvedba	površinska obrada
Samozaštitni	nisko	vanjski faktori	nisko	izbjegavanje	površinska obrada

Samoregulisano učenje

Samoregulacija učenja je proces samousmjeravanja u kojem učenici svjesno planiraju, nadziru i upravljaju vlastitim ponašanjem i psihičkim procesima (kognitivnim, motivacionim i afektivnim), koji su ključni za uspješno izvršavanje akademskih zadataka (Zimmerman & Schunk, 2001). Učenici koji primjenjuju samoregulisano učenje ostvaruju bolje obrazovne ishode, uspješniji su u rješavanju problema, intrinzički su motivisani i pokazuju veće interesovanje za zadatke koje rješavaju.

Ovaj proces obuhvata niz međusobno povezanih strategija i aktivnosti koje omogućavaju učenicima da djelotvorno upravljaju vlastitim učenjem (Zimmerman, 2002):

- postavljanje specifičnih i bliskih ciljeva,
- usvajanje učinkovitih strategija za postizanje ciljeva,
- praćenje napretka u učenju,
- prilagođavanje fizičkog i socijalnog okruženja u skladu s vlastitim ciljevima,
- samovrednovanje,
- pripisivanje uzroka uspjeha ili neuspjeha,
- prilagođavanje strategija za buduće učenje.

Za realizaciju ovih aktivnosti potrebna je metakognitivna i motivaciona komponenta (Zimmerman, 1989; Cera et al., 2013). Metakognicija podrazumijeva sposobnost da pojedinac prati, procjenjuje i reguliše svoje kognitivne procese u cilju efikasnijeg učenja. Ona uključuje i znanje o tome kada i kako koristiti određene

metakognicija

kognitivne strategije, kao i samorefleksiju o sopstvenom razumijevanju i napretku (Flavell, 1979; Schraw & Moshman, 1995).

samoeфикаsnost

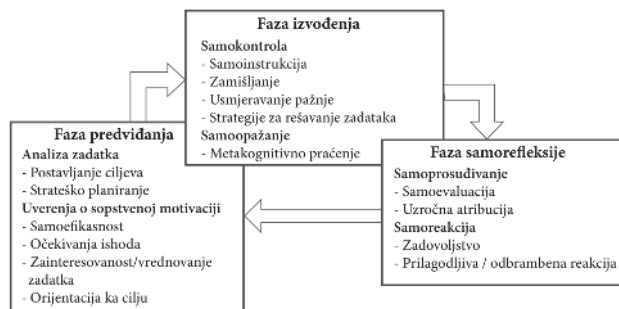
Samoeфикаsnost predstavlja uvjerenje pojedinca u sopstvenu sposobnost da uspješno izvrši određene zadatke ili postigne ciljeve u specifičnim situacijama (Bandura, 1977). Visok nivo samoeфикаsnosti povećava vjerovatnoću da će učenik uložiti trud, istrajati u suočavanju s izazovima i koristiti kompleksnije strategije učenja. Ovo uvjerenje je ključno za uspješno izvršavanje akademskih zadataka, jer utiče na nivo angažovanosti u učenju i spremnost da se preduzmu metakognitivne aktivnosti koje zahtijevaju kognitivni napor.

Ove tri komponente: samoregulacija, metakognicija i samoeфикаsnost su međusobno povezane: metakognicija doprinosi samoregulaciji time što omogućava kontrolu procesa, dok samoeфикаsnost osigurava unutrašnju motivaciju da se ta kontrola i sprovede u djelo (Cera et al., 2013).

ciklični model
samoregulisanoг
učenja

Postoji veći broj teorija i modela samoregulisanoг učenja (Panadero, 2017). Većina modela samoregulisanoг učenja opisuje ciklične procese koje učenici koriste kako bi usmjeravali svoje misli i ponašanja prije, tokom i nakon učenja i angažovanja u zadacima (Yu, 2022). Jedan od takvih modela identifikuje tri faze samoregulisanoг učenja (Zimmerman, 2002):

- *fazu predviđanja*, tokom koje učenici postavljaju ciljeve, procjenjuju svoju motivaciju i sposobnosti za izvršavanje zadatka i prave planove za njegovo ostvarenje,
- *fazu izvođenja*, kada učenici usmjeravaju pažnju, angažuju se u zadatku, razvijaju i primjenjuju strategije i prate svoj napredak,
- *fazu samorefleksije*, kada učenici razmatraju zadatak i sopstveni učinak kroz samoevaluaciju (Slika 25).



Slika 25. Ciklični model samoregulisanoг učenja (preuzeto i prilagođeno iz Zimmerman & Moylan, 2009)

U savremenom obrazovnom okruženju važno je osnaživati učenike da aktivno učestvuju u sopstvenom procesu učenja. Tabela 10 prikazuje ključne pedagoške prakse koje doprinose razvoju samostalnosti, motivacije i metakognitivnih vještina kod učenika. Ove prakse podrazumijevaju uključivanje učenika u donošenje odluka, prilagođavanje zadataka individualnim potrebama, procjenjivanje vlastitog napretka, kao i pružanje podrške od strane nastavnika i vršnjaka. Istovremeno, naglasak se stavlja na stvaranje smislenih, složenih zadataka koji integrišu različite oblasti znanja i koji u sebi sadrže ciljeve usmjerene na razvoj kognitivnih i metakognitivnih vještina.

pedagoške prakse

Tabela 10. Prakse koje podržavaju samoreglativno učenje (prilagođeno iz Perry, 1998, 2013)

Prakse	Opis
Izbor	Učenici samostalno donose odluke o različitim aspektima učenja, kao što su izbor tema, odabir resursa, organizacija informacija, podjela uloga u grupnom radu, upravljanje vremenom i uslovima rada.
Kontrola nad izazovima	Učenicima se pružaju mogućnosti da pregovaraju s nastavnikom ili samostalno prilagođavaju zadatke na osnovu svojih potreba i interesovanja (odlučuju o dinamici, dužini pisanih zadataka, formatu prezentacija).
Samoocjenjivanje	Učenici samostalno procjenjuju svoj rad u odnosu na kriterijume zadataka i sopstvene ciljeve učenja.
Podrška nastavnika	Nastavnici podstiču razvoj vještine potrebne za samostalno rješavanje problema, te motivaciju učenika, pri čemu se naglasak stavlja na trud, efikasnu primjenu strategija i lični napredak, a ne na spoljašnje pokazatelje uspjeha, poput ocjene.
Podrška vršnjaka	Vršnjačka podrška može imati ključnu ulogu u motivaciji za učenje, dok razgovori sa vršnjacima pomažu učenicima da postanu svjesniji procesa učenja, bolje razumiju vlastite potrebe i prepoznaju sopstvene snage.
Procjena	Nastavnici pružaju učenicima povratne informacije, prate njihov napredak i pažljivo posmatraju kako učenici reaguju na zadatke i nastavne strategije.
Složeni zadaci	Učenici su uključeni u složene zadatke, koji obuhvataju više ciljeva i integrišu sadržaje i vještine iz različitih oblasti nastavnog plana i programa.
Prilagođavanje individualnim razlikama	Zadaci, aktivnosti i kriterijumi za procjenjivanje prilagođeni su različitim sposobnostima učenika i omogućavaju aktivno učešće svih.

PSIHOLOGIJA U PRAKSI - VODIČ ZA NASTAVNIKE

Osnove efikasne nastave i
komunikacije

U ovom poglavlju obrađuju se ključni psihološki principi i praktične smjernice koje nastavnicima pomažu da unaprijede proces učenja i nastave. Polazeći od 20 najvažnijih psiholoških načela, nastavnici će moći da prepoznaju kako teorijska saznanja direktno oblikuju obrazovnu praksu. Posebna pažnja posvećena je stvaranju podsticajnog okruženja u odjeljenju, razvijanju vještina aktivnog slušanja i pružanju kvalitetne povratne informacije. Razmatraju se i metode za podsticanje motivacije učenika, kao i načini za podržavanje divergentnih procesa i kreativnog mišljenja. Pored toga, naglašava se značaj socio-emocionalnog učenja za razvoj međuljudskih odnosa i emocionalne pismenosti, dok se kroz temu ocjenjivanja učenika ukazuje na važnost pravednih i razvojno usmjerenih pristupa vrednovanju postignuća.

Nakon što pročitaju ovo poglavlje, studenti će biti u stanju da:

- identifikuju i objasne 20 najvažnijih psiholoških načela za učenje i nastavu,
- analiziraju elemente koji doprinose stvaranju podsticajnog okruženja u odjeljenju,
- primijene tehnike aktivnog slušanja u komunikaciji sa učenicima,
- procijene kvalitet i svrhu povratne informacije u nastavnom procesu,
- odaberu i demonstriraju metode za podsticanje motivacije učenika,
- kreiraju aktivnosti koje podržavaju divergentne procese i kreativno mišljenje učenika,
- integrišu principe socio-emocionalnog učenja u planiranje i izvođenje nastave,
- razlikuju i uporede pristupe ocjenjivanju učenika, te predlože razvojno usmjerene načine vrednovanja.

20 NAJVAŽNIJIH PSIHOLOŠKIH NAČELA ZA UČENJE I NASTAVU

Američko udruženje psihologa identifikovalo je 20 najvažnijih psiholoških načela za učenje i nastavu, od vr-tića do kraja srednje škole (APA, 2015). Principi su podijeljeni u pet kategorija.

Kako učenici misle i uče?

- Uvjerenja i percepcije učenika o inteligenciji i sposobnostima značajno utiču na njihove saznavne procese i način učenja.
- Predznanje učenika ima veliku ulogu u oblikovanju njihovog daljeg učenja.
- Kognitivni razvoj i proces učenja učenika nisu strogo ograničeni stadijumima razvoja.
- Učenje je uslovljeno kontekstom, a *transfer*, odnosno prenošenje stečenog znanja na nove situacije, ne dešava se automatski, već ga je neophodno svjesno podsticati i vježbati.
- Dugotrajno zadržavanje znanja i vještina u velikoj mjeri zavisi od kontinuiranog vježbanja i ponavljanja.
- Pravovremena, jasna i objašnjena povratna informacija učenicima je od suštinskog značaja za uspješan proces učenja.
- Samoregulacija značajno unapređuje učenje, a vještine samoregulacije mogu se razvijati i učiti.
- Kreativnost učenika može biti uspješno podstaknuta kroz odgovarajuće pristupe i metode.

Šta učenike motiviše?

Učenici će više uživati u učenju i postizati bolje rezultate ako su motivisani unutrašnjim, a ne spoljašnjim motivima.

- Ako se učenje zasniva na ciljevima usmjerenim na ovladavanje, a ne na postizanje uspjeha, učenici će biti istrajniji u savladavanju teških zadataka i temeljniji u učenju.
- Očekivanja učitelja značajno utiču na mogućnosti učenika za učenje, njihovu motivaciju i krajnje ishode.
- Postavljanje kratkoročnih, specifičnih i umjereno zahtjevnih ciljeva efikasnije motiviše učenike od dugoročnih, uopštenih i prezahtjevnih ciljeva.

Zašto su društveni kontekst, međusobni odnosi i emocionalno blagostanje važni za učenje?

- Učenje se odvija u različitim društvenim kontekstima.
- Odnosi i komunikacija između učenika i učitelja ključni su za proces nastave i učenja, kao i za socio-emocionalni razvoj učenika.
- Emocionalno blagostanje direktno utiče na školski uspjeh, učenje i razvoj.

Kako najbolje uspostaviti disciplinu u razredu?

- Očekivanja u vezi s ponašanjem i društvenom interakcijom u razredu mogu se učiti i podučavati kroz dokazane principe oblikovanja ponašanja i efikasne nastave.
- Efikasno održavanje discipline u razredu zasniva se na: uspostavljanju i jasnom definisanju visokih očekivanja od učenika, dosljednom njegovanju pozitivnih odnosa i obezbjeđivanju visokog nivoa podrške za sve učenike.

Kako procijeniti napredak kod učenika?

Formativno i sumativno ocjenjivanje su podjednako važni i korisni, ali zahtijevaju različite pristupe i tumačenja.

- Vještine, znanje i sposobnosti učenika najbolje se mjere kada je ocjenjivanje zasnovano na psihološkoj nauci, uz jasno definisane standarde kvaliteta i pravičnosti.
- Korisnost ocjenjivanja zavisi od jasnog, adekvatnog i pravičnog tumačenja dobijenih rezultata.

STVARANJE PODSTICAJNOG OKRUŽENJA U ODJELJENJU

Podsticajno okruženje podrazumijeva prostor u kojem se učenici osjećaju sigurno, gdje mogu slobodno izražavati svoje mišljenje, postavljati pitanja i praviti greške bez straha od negativnih posljedica, osude ili ismijavanja.

Podsticajno okruženje u odjeljenju podrazumijeva:

- psihološku sigurnost i emocionalnu podršku, koja vodi ka većoj spremnosti za otvorenu saradnju, postavljanje pitanja, učenje kroz greške bez posljedica po samopouzdanje itd. (Edmondson, 1999),
- kognitivnu stimulaciju, koja podrazumijeva mogućnost da učenici uz pomoć nastavnika savladaju zadatke koje ne bi mogli samostalno i koji su u tom trenutku nešto iznad njihovih mogućnosti, odnosno učenje u zoni narednog razvoja (Vygotsky, 1978),
- preuzimanje odgovornosti i aktivnije učestvovanje u nastavnim aktivnostima, što za posljedicu ima veću motivaciju učenika (Deci & Ryan 2000),
- promovisanje saradnje među učenicima, kao važnog faktora za uspješno učenje, kroz razmjenu ideja, međusobnu pomoć i osjećaj zajedništva (Vygotsky, 1978),
- inkluzivnost, gdje se poštuju različitosti i promoviše jednakost, podstiče tolerancija, razumijevanje i međusobno poštovanje (Frederickson & Cline, 2009).

Nastavnik je odgovoran za kreiranje sigurne i podsticajne atmosfere u odjeljenju. Da bi to mogao da učini, nastavnik treba da:

- bude empatičan, sposoban da kontroliše svoje emocije, da prepozna emocije kod učenika i da na njih adekvatno reaguje,

- aktivno sluša,
- komunicira jasno i precizno,
- podstiče učenike da postavljaju pitanja i slobodno iznose mišljenja bez straha od osude,
- postavi jasna pravila u čijem kreiranju su učestvovali i učenici, koja garantuju poštovanje i uvažavanje različitih mišljenja,
- podstiče saradnju između učenika,
- bude dosljedan i pravičan,
- koristi pozitivne povratne informacije i konstruktivne kritike,
- ne osuđuje i ne omalovažava, već pokazuje poštovanje prema svakom učeniku,
- bude pozitivan primjer učenicima,
- vjeruje u to što radi,
- bude strpljiv,
- ne ignoriše već rješava konflikte između učenika,
- individualizira nastavu, u mjeri u kojoj je to moguće.

AKTIVNO SLUŠANJE

Aktivno slušanje se definiše kao proces koji uključuje pažljivo praćenje govornikovih riječi, intonacije i neverbalnih znakova, te verifikaciju razumijevanja putem sažimanja ili postavljanja pitanja (Boston University, n.d.). Takav proces ohrabruje govornika da nastavi da govori, daje govorniku osjećaj poštovanja i podrške, što dovodi do većeg povjerenja i empatije (Weger et al., 2010). Pri aktivnom slušanju koristi se više tehnika koje pomažu slušaocu da se fokusira na govornika i da efektivno interpretira njegovu poruku.

U obrazovnim okruženjima, aktivno slušanje pomaže nastavnicima da bolje razumiju potrebe učenika, stvore atmosferu u kojoj učenici osjećaju da su uvaženi, te podstaknu motivaciju za dalji rad. Učionica u kojoj nastavnik aktivno sluša pruža učenicima siguran prostor za izražavanje misli, što može doprinijeti stvaranju pozitivnog odnosa prema školi i učenju (Rogers & Farson, 1957).

Ključne tehnike aktivnog slušanja (preuzeto i prilagođeno sa BUMC, n.d.)

- *Parafraziranje*: Ponovno izgovaranje iste informacije drugim riječima kako bi se preciziralo ono što je govornik rekao. Ovo testira razumijevanje izrečenog, ali omogućava i govorniku da čuje ono što je rekao i da se fokusira na sopstvene misli. Primjeri pitanja: *Ono što čujem jeste..., Zvuči kao da kažeš..., Nisam siguran da te u potpunosti razumijem, ali..., Ako te dobro razumijem..., Dakle, kako ti to vidiš..., Izgleda kao da ti je najvažnije to što...*
- *Pojašnjavanje*: Pozivanje govornika da objasni neki dio onoga što je rečeno. Omogućava govorniku da elaborira i pojasni, a slušaocu da identifikuje sve što nije jasno i provjeri tačnost svog razumijevanja. Primjeri: *Nisam*

siguran da u potpunosti razumijem?, Misliš da...?, Možeš li reći više o...?

- *Reflektovanje*: Ponovno prenošenje onoga što je rečeno kako bi se pokazalo da razumijete kako se govornik osjeća u vezi s nečim. Produbljuje razumijevanje osjećanja i sadržaja. Primjeri: *Imam osjećaj da si možda zabrinut zbog toga što bi se moglo desiti..., Izgleda mi kao da osjećaš frustraciju zbog toga, ali se pitam da li osjećaš i blagu povrijeđenost?*
- *Rezimiranje*: Identifikovanje, povezivanje i integrisanje ključnih ideja i osjećanja u govornikovim riječima. Ovo pomaže i slušaocu i govorniku da identifikuju ono što je najvažnije za govornika. Primjeri: *Dozvoli mi da sumiram ono što sam dosad čuo..., Na jednoj strani..., a na drugoj..., Mislim da sam čuo nekoliko stvari koje su ti važne, prvo..., drugo..., treće..., Izgleda da su ti dvije stvari zaista najvažnije...*
- *Neverbalna komunikacija*: Uključuje kontakt očima, klimanje glavom i otvoren govor tijela. Neverbalni signali pokazuju govorniku da ga slušalac prati i poklanja potpunu pažnju.
- *Postavljanje otvorenih pitanja*: Otvorena pitanja omogućavaju govorniku da slobodno izrazi svoje misli i osjećanja. Umjesto pitanja koja zahtijevaju samo kratak odgovor, koriste se pitanja poput: *Kako se osjećaš povodom ...?* ili *Šta ti je najvažnije u ovoj situaciji?*

Prepreke za aktivno slušanje

- *Rješavanje problema, umjesto pažljivog slušanja*, koje se ispoljava kroz naređivanje, predlaganje, savjetovanje, postavljanje dijagnoze. Ovo je greška koja se dešava kada slušalac odmah pokušava da riješi problem ili ponudi rešenje, umjesto da pažljivo sasluša i razumije ono što govornik želi da podijeli.
- *Procjenjivanje*, koje se ogleda u osuđivanju, prijećenju, hvaljenju, zauzimanju strana, davanju mišljenja.
- *Skretanje pažnje*, koje se ogleda u smirivanju, mijenjanju teme, fokusiranju na sebe, minimalizovanje problema.
- *Prekidanje*, koje se očituje u komentarisanju, nedopuštanju da govornik ima vlastiti tempo, unakrsnom ispitivanju.

Kada se radi o aktivnom slušanju preporučuje se slušanje više nego govorenje, puštanje govornika da završi prije nego što mu se odgovori, fokusiranost na ono što se govori, svjest o vlastitim predrasudama, upravljanje vlastitim emocijama, slanje verbalnih i neverbalnih signale govorniku da je pažljivo slušan, obraćanje pažnje i na sadržaj i na osjećanja, otvorenost za ideje i potencijalna rješenja problema. S druge strane, potrebno je izbjegavati dominiranje razgovorom, prekidanje, završavanje rečenice govornika, prebrzo izvođenje zaključka, okrivljivanje, svadljivost, nestrpljivost, obavljanje više zadataka istovremeno, slušanje s predrasudama.

POVRATNA INFORMACIJA

Povratna informacija je najvažnija nastavna praksa za unapređenje procesa učenja učenika (Hattie, 2009), bilo da se radi o boljem razumijevanju gradiva, unapređivanju ili primjeni novih strategija, vještinama važnim za samoregulaciju učenja ili podizanju motivacije i angažovanosti. Povratne informacije pomažu učenicima da razumiju i prihvate svoje snage i slabosti, te uvide mogućnosti i načine daljeg napretka i razvoja. One mogu biti usmjerene na *zadatak* (sumativna povratna informacija), *proces* (formativna povratna informacija) ili na *lični nivo učenika*.

Povratna informacija treba da bude (The education hub, 2018):

- specifična i personalizovana,
- transparentna,
- pravovremena,
- kontinuirana,
- bogata sadržajem,
- usmjerena na ciljeve,
- jasna,
- svrhovita,
- tačna,
- pouzdana,
- dvosmjerna,
- kompatibilna s postojećim znanjem učenika,
- motivišuća,
- neugrožavajuća po samopoštovanje učenika.

Postoji veliki broj različitih tehnika davanja povratnih informacija, kao što su *tehnika sendviča*: pohvala-kritika-pohvala, *SBI tehnika*: situacija-ponašanje-uticaj, *COIN tehnika*: kontekst-zapažanje-utjecaj-sljedeći koraci, *GROW tehnika*: ciljevi-stvarnost-opcije-volja itd. (Pavlović-Šijanović, 2024). Ove tehnike se upotrebljavaju u različitim situacijama, a svaka od njih ima svoje prednosti i nedostatke.

Ovdje će biti ponuđen nešto drugačiji pristup, koja ima neke od elementa gore spomenutih tehnika, a zasniva se na premisi da povratna informacija treba da naglašava tačne odgovore i snage, a ne netačne odgovore i slabosti.

- Prvi korak podrazumijeva pohvalu, odnosno isticanje onoga što je dobro, bez obzira da li se radilo o zadatku, procesu ili nekoj ličnoj karakteristici učenika koju je ispoljio u nekoj situaciji. Treba izdvojiti stvari koje zaista zaslužuju da budu istaknute, a pohvalu treba da prati i detaljnije objašnjenje kako bi učenik dobio uvid zašto je zaslužio pohvalu.
- Drugi korak je zapažanje onog aspekta zadatka ili procesa gdje je učenik podbacio ili gdje postoji prostor za dalje napredovanje, koje treba biti objektivno i neosuđujuće. Ovo zapažanje bi se moglo označiti kao kritika.
- Treći korak bi podrazumijevao definisanje cilja ili ciljeva, odnosno onoga što se želi postići. Ciljevi ne treba da budu uopšteni i nejasni, već specifični, mjerljivi, ostvarivi, relevantni i vremenski ograničeni.
- U četvrtom koraku je potrebno ponuditi načine i strategije kako da se ti ciljevi ostvare. Načini dolaska do ostvarivanja ciljeva moraju biti realno izvodivi, prilagođeni situaciji i karakteristikama učenika.
- U petom koraku treba istaći zašto je važno da učenik realizuje postavljene ciljeve, u čemu se ogleda njegova dobit, koje su šire implikacije njegovog zalaganja i dostizanja postavljenih ciljeva.

METODE PODSTICANJA MOTIVACIJE UČENIKA

Postoje različite metode kojima se može podsticati motivacija učenika. Pri tome, na ove metode ne treba gledati kao na postupak, već proces, koji se nalazi na kraju lanca bitnih preduslova, koji su implicitno prisutni, skriveni iza metoda i koje često previdimo, kao što je osjetljivost na dinamiku odnosa nastavnik-učenik, svijest o zajedničkom životnom polju nastavnika-učenika, razmjena na relaciji nastavnik-učenik itd. (Škorc, 2017). Ove metode se mogu, uslovno, svrstati u pet kategorija:

Metodičke strategije

- Prilagođavanje ciljeva rada, tako da oni budu specifičniji, kratkoročniji i mjerljivi, odnosno da omoguće lako praćenje napretka.
- Izostavljanje dijela gradiva koje nastavnik procijeni kao suvišno, uz temeljnu obradu odabranog sadržaja, tako da učenici postignu potpuno razumijevanje.
- Korištenje igre kad god je to moguće, uz jasno razlikovanje igre od takmičenja.
- Kontinuirane povratne informacije.
- Povezivanje gradiva sa stvarnim životom.
- Podsticanje grupnog rada i saradnje, vodeći računa ne samo o sadržaju i ishodu, već i o karakteristikama rada u grupi, odnosima u grupi i grupnoj dinamici.
- Dijaloško učenje koje podrazumijeva postavljanje niza pažljivo odabranih pitanja kako bi se podstakli učenici na dublje promišljanje, analiziranje i samostalno zaključivanje, otvorene diskusije i sučeljavanje različitih mišljenja.
- Jasna pravila i očekivanja.
- Davanje veće slobode učenicima u izboru tema i načina njihove realizacije.

- Isprobavanje novih metoda, uvođenje inovacija, uključivanje interesantnih tema.
- Odstupanje od strogo linearnog pristupa, uz promjene u očekivanom toku nastave gdje to gradivo dozvoljava.

Aktivno uključivanje učenika

Uvažavanje učeničkih ideja i uključivanje u nastavni rad onoga što učenici vole, prihvataju i poznaju.

- Hvaljenje i ohrabrivanje, individualno i grupno.
- Traženje povratne informacije od učenika.
- Djelovanje u polju šta učenici mogu da postignu samostalno ili uz nastavničku pomoć.
- Podrška motivisanim učenicima, kroz različite aktivnosti izvan škole.

Profesionalni razvoj nastavnika

- Fokus na dijete/učenika, a ne na posao.
- Duži rad u struci podrazumijeva i veću sigurnost i zadovoljstvo svojim radom.
- Razvijanje sposobnosti da mijenja i unapređuje vlastitu praksu kroz spremnost za učenje i samorazvoj.
- Njegovanje sopstvenih vrijednosti i samopoštovanja, te djelovanje kao pozitivan model ponašanja za učenike.
- Njegovanje želje za znanjem, poštovanjem znanja i spoznajom vrijednosne orijentacije.

Nastavna klima i interakcija

- Pravljenje veze učenje-život, navođenjem životnih primjera, razgovaranjem o važnim stvarima koje su se desile.
- Njegovanje razgovora i komunikacije.
- Kontinuirano podsticanje učenika da se slobodno javljaju, postavljaju pitanja, iznose mišljenja, diskutuju.
- Aktivno suočavanje s teškoćama i problemima, umjesto njihovog ignorisanja ili potiskivanja.
- Stvaranje sigurne atmosfere.

Školsko i društveno okruženje

- Rad s roditeljima, koji su ključni partneri u procesu obrazovanja i vaspitanja, a s kojima je danas posebno izazovno uspostaviti kvalitetnu saradnju.
- Uključivanje bivših učenika kao uzora i mentora kroz različite programe.
- Nulta tolerancija prema nasilju i agresiji, jer to podrazumijeva preuzimanje odgovornosti od strane odraslih prema djeci i mladima.

PODRŽAVANJE DIVREAGENTNIH PROCESA U RADU S UČENICIMA

Faktori koji podržavaju divergentne procese djelimično se preklapaju s faktorima koji podržavaju kreativno mišljenje, ali se ne mogu izjednačiti. Faktori usmjereni na divergentne procese usmjereni su na postizanje otvorenosti za ideje, fleksibilnost, produkciju ideja, istraživanje. S druge strane, faktori koji podržavaju kreativno mišljenje kombinuju slobodu generisanja s pažljivom procjenom kvaliteta ideja, njihovom originalnošću i svrhovitošću, koristeći konvergentne pristupe kako bi se došlo do najinovativnijeg, najboljeg, najuspješnijeg rješenja (Škorc, 2012).

Škorc navodi veći broj faktora koji podsticajno djeluju na divergentne procese (2012):

- *sloboda izraza* – omogućava učenicima da bez ograničenja dijele svoje misli, bez obzira na to koliko su nekonvencionalne ili neobične,
- *neprocjenjivanje* – omogućava slobodno izražavanje ideja bez straha od kritike i osude, što podstiče slobodu da se istraže različite mogućnosti,
- *vremenska sloboda i odsustvo roka* – važno je da nema pritiska, jer se pod pritiskom fokus pomjera na brzo pronalažanje rješenja, što može ograničiti produkciju i raznovrsnost ideja,
- *odsustvo takmičenja i nagrade* – važno je da motivacija bude intrinzička, odnosno vođena radoznalošću i zadovoljstvom u istraživanju, a ne željom za nagradom,
- *saradnja između članova grupe* – omogućava razmjenu ideja između članova grupe, što pomaže u povezivanju različitih perspektiva i stvaranju novih, kombinovanih rješenja,
- *odsustvo ili sloboda izbora uzora/modela* – omogućava učenicima da sami istraže nove opcije i ne ograniče se na već postojeće obrasce,

- *sloboda izbora tehnike izraza* – omogućava učenicima da koriste metode koje im najbolje odgovaraju, što povećava šanse za stvaranje jedinstvenih rješenja koja odražavaju njihove lične preferencije,
- *tolerancija na neizvjesnost* – omogućava učenicima da se ne osjećaju nesigurno i neprijatno, jer razvoj inovativnih rješenja često podrazumijeva faze neodređenosti i neizvjesnosti,
- *naglašavanje procesa više nego proizvoda* – omogućava učenicima da se usredsrede na istraživanje i eksperimentisanje, a ne na brigu o tome kako će konačan rezultat izgledati, što stvara sigurnije okruženje za generisanje ideja,
- *raznolikost članova grupe* – omogućava različite poglede na problem, što može povećati broj generisanih ideja, a različita iskustva, znanja i perspektive povećati šansu da se problem sagleda iz različitih uglova, što može dovesti do inovativnijih rješenja,
- *odlaganje donošenja zaključaka* – omogućava da se duže ostane u fazi istraživanja i generisanja većeg broja ideja, koje se ne odbacuju prerano, već postoji dovoljno vremena za njihovo detaljnije razmatranje i razradu,
- *neslaganje članova grupe* – može stimulirati kritičko razmišljanje i dovesti do preispitivanja postojećih ideja i dovesti do rješenja, koja možda ne bi bila ni razmatrana.

SOCIO-EMOCIONALNO UČENJE

Socio-emocionalno učenje je proces kroz koji, posebno djeca i mladi, stiču i primjenjuju znanja, stavove i vještine potrebne za razumijevanje i upravljanje emocijama, postavljanje i ostvarivanje pozitivnih ciljeva, saosećanje s drugima, izgradnju i održavanje pozitivnih odnosa, te donošenje odgovornih odluka. Socio-emocionalno učenje je ključan aspekt obrazovanja, koji omogućava učenicima da razvijaju emocionalnu inteligenciju i sposobnosti za društvenu interakciju, čime se stvaraju temelji za zdrav rast i razvoj (više u Zečević & Subotić. 2021).

Istraživanja su pokazala značajne koristi od socio-emocionalnog učenja, kako za učenike, tako i za šire društveno okruženje, kao što je povećanje akademskog postignuća (Durlak et al., 2011), smanjenje anksioznosti, agresivnog ponašanja i poboljšavanje sveukupnog emocionalnog blagostanja (Brackett et al., 2019), smanjenje vršnjačkog nasilje i konflikata (Zins et al., 2004), kao i stvaranje dobre osnove za budući profesionalni i lični uspjeh.

Socio-emocionalno učenje uključuje pet ključnih kompetencija (CASEL, 2020), odnosno skupova znanja, vještina, stavova i sposobnosti koje omogućavaju pojedincu da uspješno obavlja određene zadatke ili aktivnosti u specifičnom kontekstu: samopouzdanje, samoregulaciju, socijalnu svijest, vještine odnosa, odgovorno donošenje odluka.

Postoje veliki broj različitih programa za socijalno i emocionalno učenje kod djece, koji se mogu klasifikovati u nekoliko grupa (Greenberg et al., 2001):

- programi za pozitivan razvoj mladih,
- programi za prevenciju mentalnog zdravlja,
- programi za prevenciju korištenja psihoaktivnih supstanci,
- programi za prevenciju asocijalnog ponašanja, izostajanja iz škole i korištenja droga,
- programi za unapređenje akademskog uspjeha i učenja.

Da bi ovi programi imali trajan, a ne samo kratkotrajan efekt, uspješan razvoj socio-emocionalnih kompetencija učenika zahtijeva da programi ispunjavaju nekoliko ključnih pretpostavki:

- socio-emocionalno učenje mora biti integralni dio školskog kurikulum, povezano s akademskim sadržajem, kako bi učenici mogli vidjeti njegovu relevantnost i važnost u svakodnevnom životu, a ne bili samo dodatna aktivnost (Elias et al., 1997),
- pozitivna školska klima, koja podrazumijeva uzajamno poštovanje, emocionalnu podršku i sigurnost, omogućava praktično korištenje naučenih vještina u svakodnevnom životu učenika i njihovo trajno usvajanje (Cohen et al., 2009),
- programi treba da budu zasnovani na čvrstoj teorijskoj osnovi, omogućavajući jasnu definiciju socio-emocionalnih vještina koje se razvijaju, kao i ciljeva i metoda za njihovu realizaciju (Zeidner et al., 2002),
- ciljevi programa treba da budu jasno definisani i usmjereni na konkretne socio-emocionalne kompetencije, koje će se razvijati kod učenika, što omogućava lakše mjerenje napretka i osigurava fokusiran rad na razvoju ključnih vještina kao što su, na primjer, empatija, emocionalna regulacija i vještine rješavanja konflikata (Durlak et al., 2011),
- programi moraju biti prilagođeni specifičnim kontekstima u kojima će se primjenjivati, uzimajući u obzir faktore poput uzrasta, kulturnog konteksta, socijalne okoline i individualnih potreba učenika (Jones & Bouffard, 2012),
- nastavnici, kao pozitivni modeli ponašanja i ključni faktor u trajnom usvajanju socio-emocionalnih kompetencija, treba da budu, zajedno s drugim školskim osobljem, adekvatno obučeni za sprovođenje ovih aktivnosti, što podrazumijeva poznavanje teorijskih osnova, kao i razvijanje praktičnih vještina potrebnih za implementaciju i procjenu efekata programa (Jennings & Greenberg, 2009),
- učenicima treba omogućiti da primijene i generalizuju naučene vještine u različitim situacijama, kako unutar, tako i izvan učionice (Elias et al., 1997),
- efikasni programi socio-emocionalnog učenja uključuju i porodicu i zajednicu, kako bi se osigurala kongruencija između školskih vrijednosti i vrijednosti koje se promovisu u domu i okruženju (CASEL, 2020).

OCJENJIVANJE UČENIKA

Ocjenjivanje učenika predstavlja jednu od ključnih komponenti obrazovnog procesa. Njegova osnovna funkcija je pružanje povratne informacije o stepenu usvojenosti znanja, ali ono istovremeno oblikuje tok i kvalitet samog procesa učenja. Ocjenjivanje se može klasifikovati na različite načine. Ako je kriterijum poređenje uspjeha drugih učenika ili unaprijed definisani obrazovni ciljevi, govorimo o *normativnom* i *kriterijumskom* ocjenjivanju. S druge strane, ako posmatramo ocjenjivanje prema njegovoj funkciji u učenju razlikujemo *formativno* i *sumativno* ocjenjivanje.

Normativno ocjenjivanje podrazumijeva upoređivanje rezultata jednog učenika s rezultatima drugih učenika. Tipično se koristi u situacijama kada je potrebno izvršiti rangiranje, poput prijemnih ispita, takmičenja ili selekcijskih procedura. U školskom kontekstu, normativno ocjenjivanje se često primjenjuje tako da se najviša ocjena dodjeljuje samo učenicima koji se nalaze unutar, na primjer, 10% najbolje rangiranih.

Suprotno tome, kriterijumsko ocjenjivanje se temelji na unaprijed definisanim standardima i ishodima učenja. Učenici se ocjenjuju na osnovu toga koliko su savladali konkretno znanje ili vještinu, bez obzira na učinak drugih. Na primjer, učenik može dobiti najvišu ocjenu ako je tačno riješio 90% zadataka, bez obzira na uspjeh ostatka razreda.

Formativno ocjenjivanje je proces prikupljanja informacija tokom nastavnog procesa s ciljem pružanja povratne informacije učenicima i nastavnicima o napretku i teškoćama tokom procesa učenja. Njegova primarna svrha je unapređenje procesa učenja kroz identifikaciju oblasti koje zahtijevaju dodatnu pažnju. Primjeri formativnog ocjenjivanja uključuju komentare nastavnika na domaće zadatke, pitanja tokom časa, kratke kvizove za samoprovjeru, samoprocjenu i vršnjačku procjenu itd. Prednosti formativnog ocjenjivanja su brojne: podstiče aktivno učenje, razvija metakognitivne sposobnosti i samoregulaciju, omogućava individualizaciju nastave, smanjuje anksioznost i usmjerava pažnju

na proces, a ne isključivo na ishod, doprinosi stvaranju sigurnog okruženja za učenje, te omogućava pravovremenu podršku.

Ključna pitanja koja učenici sebi postavljaju tokom formativnog ocjenjivanja, uz podršku nastavnika, uključuju (MZORH, 2021):

- Šta želim postići? Šta treba da naučim? Koji ishod treba da usvojim?
- Kako ću to postići? Koje mi strategije i aktivnosti mogu pomoći?
- Šta sam do sada postigao? Gdje se nalazim na putu do cilja?
- Šta treba da učinim dalje? Koji je moj sljedeći korak?
- Šta bih trebao promijeniti u načinu učenja? Jesu li strategije koje koristim efikasne?
- Šta mi može pomoći u postizanju cilja? U čemu sam dobar? Kako ću to najlakše naučiti?

Sumativno ocjenjivanje se provodi na kraju nastavne cjeline, polugodišta ili školske godine, s ciljem da se procijeni nivo ostvarenosti obrazovnih ciljeva. Realizuje se kroz pismene i usmene testove, završne radove, standardizirane ispite i ocjene. Njegova prednost je u pružanju jasne i kvantitativne informacije o učeničkom postignuću, ali često zanemaruje individualni napredak, jer je fokus usmjeren isključivo na krajnji rezultat. Može izazvati visok nivo stresa i anksioznosti kod učenika, te ne omogućava adekvatnu povratnu informaciju jer se dešava nakon završetka procesa učenja.

Pri sumativnom ocjenjivanju, naročito kada su u pitanju učenici s teškoćama u razvoju, važno je:

- najaviti ocjenjivanje unaprijed,
- zasnivati vrednovanje na individualizovanom kurikulumu,
- sprovoditi vrednovanje redovno, nakon završetka pojedinih tema,
- informisati učenike o sadržaju, kriterijumima i strategijama vrednovanja,
- koristiti različite metode procjene,
- omogućiti učenicima dovoljno vremena i podrške,
- naglasiti saradničku, a ne takmičarsku atmosferu,
- pružiti mogućnost popravljanja ocjene,

- uzeti u obzir napredak i uloženi trud,
- zaključnu ocjenu temeljiti na kvalitativnoj analizi rada učenika, a ne na prostoj aritmetičkoj sredini ocjena.

U dobro osmišljenom obrazovnom procesu, formativno i sumativno ocjenjivanje se ne isključuju, već se međusobno dopunjuju: dok formativno ocjenjivanje podržava i usmjerava učenje, sumativno pruža pregled krajnjih postignuća. Njihova kombinacija omogućava nastavniku da bude i mentor i evaluator, a učeniku da uči iz grešaka, razvija kompetencije i na kraju pokaže šta je postigao.

PSIHOLOGIJA U PRAKSI - VODIČ ZA NASTAVNIKE

Individualizacija i inkluzivna praksa

U ovom poglavlju razmatraju se pristupi i strategije koje nastavnicima pomažu da prilagode nastavu potrebama djece s različitim razvojnim poteškoćama. Posebna pažnja posvećena je individualizaciji nastave, kao osnovi za uključivanje svih učenika u obrazovni proces. Obraduju se specifičnosti rada s djecom s autizmom, s poremećajem pažnje i hiperaktivnosti te s disleksijom, uz naglasak na praktične metode koje nastavnicima omogućavaju da stvore podsticajno, pravedno i inkluzivno okruženje za učenje.

Nakon što pročitaju ovo poglavlje, studenti će biti u stanju da:

- objasne principe individualizacije nastave za djecu s poteškoćama u razvoju,
- analiziraju specifične potrebe djece s autizmom u obrazovnom procesu,
- primijene strategije rada koje pomažu učenicima s poremećajem pažnje i hiperaktivnosti,
- prepoznaju glavne teškoće kod djece s disleksijom i odaberu odgovarajuće nastavne metode,
- procijene efikasnost prilagođenih pristupa u radu s djecom s različitim razvojnim poteškoćama,
- kreiraju aktivnosti i nastavne materijale koji podstiču inkluzivno i podržavajuće okruženje za sve učenike.

INDIVIDUALIZACIJA NASTAVE ZA DJECU SA POTEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Djeca s poteškoćama u razvoju predstavljaju heterogenu grupu djece koja se suočavaju s trajnim ili privremenim smetnjama u razvoju određenih sposobnosti, koje mogu uticati na njihovo funkcionisanje u obrazovnom kontekstu. Poteškoće mogu biti urođene ili stečene, a obuhvataju širok spektar stanja, uključujući intelektualne teškoće, motoričke poremećaje, senzorne smetnje (oštećenje vida i sluha), poremećaje govora i jezika, poremećaje iz autističnog spektra, emocionalne i socijalne poremećaje, hronične bolesti i specifične teškoće u učenju (Brajša-Žganec, 2014; UNICEF, 2017).

Različiti oblici poteškoća u razvoju zahtijevaju različite oblike podrške. Planiranje i realizacija podrške odvija se kroz individualizovane kurikule, koji podrazumijevaju prilagođavanje sadržaja, metoda, materijala i oblika rada, kako bi bila pružena dodatna obrazovna podrška svakom od ovih učenika (Mitchell, 2014). U slučaju djece s poteškoćama u razvoju, ovaj pristup nije samo poželjan, već nužan, jer omogućava njihovo ravnopravno učešće u nastavnom procesu i ostvarivanje obrazovnih ciljeva.

Postupci individualizacije odnose se na postupke, metode i oblike poučavanja i vrednovanja, a ostvaruju se prilagođavanjem (MZORH, 2021):

- načina predstavljanja sadržaja i/ili zahtjeva za izvođenje aktivnosti,
- vremena potrebnog za podučavanje, učenje ili obavljanje zadatka,
- aktivnog uključivanja učenika u proces učenja, podučavanja i vrednovanja,
- načina vrednovanja nivoa ostvarenosti vaspitno-obrazovnih ishoda,
- prostornih uslova,
- materijala i primjeni asistivne tehnologije.

Navedeni postupci su primjeri koji mogu usmjeriti nastavnika prilikom planiranja nastave, ali se stvarna individualizacija mora osmisлити na osnovu konkretnih potreba svakog pojedi-načnog učenika (MZORH, 2021).

Prikaz i obrada nastavnog sadržaja

- Sažimanje i strukturiranje teksta.
- Jezično-semantičke prilagodbe radi boljeg razumijevanja.
- Podjela gradiva na smislene cjeline, uz pomoćna pitanja.
- Korištenje vizualne prezentacije (grafikoni, boje, ilustracije, piktogrami).
- Postepeno predstavljanje informacija u malim koracima, s čestim ponavljanjem.
- Povezivanje novog sadržaja s prethodnim znanjem učenika.
- Pojašnjavanje svrhe učenja određenog sadržaja.
- Korištenje konkretnih, svakodnevnih primjera bliskih učeniku.
- Priprema učenika za gledanje obrazovnih videozapisa uz zaustavljanje i komentiranje važnih dijelova.

Podrška u pisanju i učenju

- Osiguravanje podrške u pisanju.
- Prikazivanje primjera riješenih zadataka.
- Potkrijepljivanje domaćih i vježbovnih zadataka konkretnim primjerima.
- Preformulisanje zadataka radi motivacije i zadržavanja pažnje.
- Postepeno zadavanje, od jednostavnih ka složenim zadacima.
- Raznolikost u težini i tipu zadataka.
- Odabir zadataka prema sposobnostima učenika.
- Grafička organizacija i isticanje ključnih dijelova u zadacima.
- Korištenje metode malih koraka u tumačenju uputa.

Podsticanje pamćenja

- Zapamćivanje kraćih jedinica teksta uz postepeno povećavanje zahtjeva.

- Provjera razumijevanja putem ponavljanja ključnih informacija.
- Uključivanje u prenos poruka i verbalnu interakciju.
- Prisjećanje dnevnog rasporeda i aktivnosti.
- Vježbanje sjećanja kroz svakodnevne situacije i aktivnosti.

Provjera znanja i vrednovanje

- Najavljivanje provjera unaprijed.
- Vježbanje prije provjere znanja, sa zadacima iste kognitivne složenosti.
- Mogućnost izbora između pisanog i usmenog oblika provjere.
- Češće provjere manjih dijelova gradiva.
- Produženo vrijeme za izvršavanje zadataka i provjere.
- Izbjegavanje javnog čitanja i pisanja pred razredom, osim ako to nije učenikova želja.
- Odabir pitanja prilagođenih kognitivnim i jezičkim sposobnostima učenika.
- Davanje neposredne, konkretne i konstruktivne povratne informacije.
- Pravovremena reakcija na odgovore i podsjećanje učenika na samoprovjeru.

Usmena provjera znanja

- Postavljanje kratkih, jasnih pitanja i potpitanja.
- Izbjegavanje dvosmislenosti i igre riječima.
- Provjera razumijevanja uputa.
- Pitanja koja zahtijevaju kratke i fokusirane odgovore.
- Produženo vrijeme za davanje usmenog odgovora.

Pisana provjera znanja

- Nizanje zadataka od jednostavnih prema složenim.
- Raščlanjivanje kompleksnih zadataka u manje cjeline.
- Jasna i jednoznačna pitanja.
- Kratki odgovori i dopunjavanje rečenica.
- Usmene upute prije i tokom zadatka.
- Višekratno ponavljanje uputa u skladu s razumijevanjem učenika.

- Prilagođavanje jezika prema kognitivnim mogućnostima učenika.
- Produženo vrijeme ili smanjen broj zadataka kod teškoća u jeziku.
- Zanimarivanje jezičnih grešaka koje proizlaze iz teškoća.
- Fokus na sadržaj ili pravopis, u zavisnosti od individualnih ciljeva.
- Podrška u analizi grešaka i pisanju ispravki.

Pisanje diktata

- Prilagođavanje tempa, dužine i izražajnosti teksta.
- Upotreba unaprijed pripremljenog teksta sa zadacima.
- Selektivno diktiranje (npr. određene riječi ili dijelovi rečenica).
- Prilagođeni tekstovi za provjeru konkretnih jezičnih pravila.

STRATEGIJE PODUČAVANJA UČENIKA S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA

Autizam se ne smatra poremećajem u učenju, već razvo-
jnim poremećajem, čiji su ključni simptomi teškoće u
socijalnoj komunikaciji, ponavljajuće rutine i netipične reakcije na
senzorne podražaje (APA, 2013). Iako svaki učenik s poremeća-
jem iz spektra autizma ima jedinstven obrazac ponašanja i po-
treba, istraživanja potvrđuju da postoje zajedničke strategije koje
mogu unaprijediti njihovo obrazovno iskustvo. Te strategije se
odnose na:

- smanjenje senzornih preopterećenja,
- korištenje vizuelne podrške,
- primjenu principa bihevioralne analize,
- davanje jasne i prilagođene povratne informacije,
- razvijanje čitanja s razumijevanjem.

Nastavnici mogu smanjiti senzorno preopterećenje kod
učenika s poremećajem iz spektra autizma tako što će aktivno
prilagođavati fizičko, socijalno i didaktičko okruženje kako bi se
izbjegli ili ublažili podražaji koji kod tih učenika izazivaju stres,
anksioznost ili regresivne reakcije:

- omogućiti upotrebu slušalica za redukciju buke tokom
rada u učionici,
- izbjegavati iznenadne zvuke,
- postaviti tihi kutak gdje se učenik može povući kada mu
je potrebna tišina,
- ukloniti višak vizuelnih podražaja sa zidova i površina
(previše boja, svjetlucah materijala, neorganizovani
poster),
- koristiti neutralne boje i vizuelno organizovan prostor,

- izbjegavati nenajavljeni fizički kontakt, kao što je tapšanje po ramenu ili držanje za ruku,
- dozvoliti upotrebu predmeta za samoregulaciju, kao što su antistres loptice, težinski jastuci, spinneri, gume za razvlačenje, kuglice sa teksturom, klik-klak igračke, kocke s dugmićima,
- koristiti prirodno svjetlo gdje je moguće, a izbjegavati bljeskajuće ili fluorescentno osvjetljenje,
- omogućiti učeniku da nosi kačket ili naočale sa zatamnjenim staklima ako je potrebno,
- dopustiti učeniku da sjedi uz zid učionice,
- praviti kraće pauze,
- organizovati rad u manjoj grupi.

Djeca s poremećajem iz spektra autizma često bolje reaguju na vizuelne informacije nego na verbalne instrukcije. Korištenjem vizuelnih rasporeda, simbola, piktograma ili rutinskih kartica, nastavnik može pomoći učeniku da razumije dnevne aktivnosti, strukturu časa i očekivana ponašanja (Dettmer et al., 2000). Vizuelna podrška omogućava predvidljivost i smanjuje anksioznost, koja je česta kod djece s poremećajem iz spektra autizma (Hodgdon, 1995). Vizuelna pomagala koja se mogu koristiti u radu obuhvataju širok spektar materijala: vizuelne rasporede aktivnosti, sekvencijalne kartice za izvođenje radnji korak po korak, kartice sa slikama predmeta, aktivnosti, osoba, osjećanja ili akcija za komunikaciju, ilustracije i fotografije za identifikaciju objekata i osoba, kolor-kodirane materijale, karte emocija, simboličke tabele ponašanja, kao i vizuelno označene radne stanice, predmeti i prostori. Ova pomagala, ne samo da poboljšavaju razumijevanje i usmjeravanje pažnje, već i omogućavaju učeniku veću samostalnost i sigurnost u svakodnevnom školskom okruženju.

Primijenjena bihevioralna analiza ističe važnost nagrađivanja poželjnog ponašanja radi njegovog jačanja (Leaf et al., 2016). Iako je potrebna stručna obuka za njenu primjenu, nastavnici mogu primijeniti osnovne principe u svakodnevnoj praksi kako bi motivisali učenike i podstakli pozitivna ponašanja. Ti principi uključuju:

- jasno definisanje ponašanja koje želimo pratiti i ojačati,
- korištenje pohvala, simboličkih nagrada, sistema bodova ili omiljenih aktivnosti kao nagrade,
- fokus je na konkretnim, mjerljivim ponašanjima, pri

čemu pravila treba da budu jasna i vidljiva, prevedena u konkretne primjere,

- pravila u učionici treba da budu jasno formulisana, vizuelno prikazana i redovno ponavljana, kako bi djeca razumjela šta se od njih očekuje i imala osjećaj sigurnosti i predvidljivosti,
- dosljednost u primjeni pravila i posljedica – svi članovi osoblja treba da primjenjuju ista pravila na isti način,
- prilagođavanje nagrada i načina rada interesovanjima i senzitivnostima svakog učenika,
- pokazivanje željenog ponašanja kroz primjer i pružanje više prilika za uvježbavanje,
- postepeno oblikovanje ponašanja, nagrađivanjem i najmanjeg približavanja željenom ponašanju, ako ono još nije u potpunosti razvijeno.

Učenici s poremećajem iz spektra autizma mogu imati teškoće u razumijevanju apstraktnih i figurativnih izraza. Nastavnici treba da koriste konkretna, jednostavna i dosljedna uputstva, izbjegavajući metafore i višeznačne izraze. Povratna informacija treba da bude direktna, odmah dostupna i usmjerena na ponašanje, a ne na ličnost učenika (Simpson et al., 2004). Na taj način, učenik stiče jasnu informaciju o tome šta je uradio dobro i šta može unaprijediti (Tabela 11).

Tabela 11. Primjeri dobre i loše povratne informacije

Dobra praksa	Loša praksa
Konkretna i jasna pohvala: <i>Lijepo si sačekao red da se javiš.</i>	Nejasna pohvala: <i>Sjajan si!</i>
Usmjerena na ponašanje, ne na ličnost: <i>Odlično si pratio uputstva.</i>	Usmjerena na ličnost: <i>Ti si dobar dječak.</i>
Neposredna i pravovremena – daje se odmah nakon ponašanja.	Odložena povratna informacija, kada je učenik već zaboravio kontekst.
Bez metafora i figurativnog jezika – koristi se doslovan govor.	Upotreba apstrakcije: <i>Bio si kao munja danas!</i>
Smirena i neutralna korekcija: <i>Pokušaj još jednom, ali ovaj put sjedi dok radiš.</i>	Oštra ili emocionalno nabijena kritika: <i>Zašto uvijek praviš problem?</i>
Vizuelna podrška, korištenjem tabela, simbola ili kartica za dodatno pojašnjenje.	Samo verbalna kritika bez vizuelne podrške
Dosljedna pravila i povratne poruke – ista poruka u različitim situacijama.	Promjenjiva pravila i nasumične povratne poruke.
Daje uputstva za sljedeći korak: <i>Kad završiš zadatak, onda pauza.</i>	Poruka bez smjernica: <i>To nije u redu.</i>

Dobra praksa	Loša praksa
Neutralni ton glasa i govor tijela.	Sarkastičan, ljutit ili frustriran ton.
Upotreba pohvala povezanih s ponašanjem: <i>Super si mirno sjedio tokom cijelog časa.</i>	Pohvale bez konteksta: <i>Bravo! bez objašnjenja.</i>

Djeca s poremećajem iz spektra autizma često imaju specifične interese koji mogu biti iskorišteni kao motivacija za učenje, naročito u oblasti razvoja jezika i čitanja s razumijevanjem. Preporučuje se korištenje tekstova koji su tematski bliski interesovanjima učenika, povezivanje čitanja s tehnologijom i multimedijom, kao i uključivanje porodice u svakodnevne aktivnosti čitanja (Whalon & Hart, 2010). Razvijanje čitanja s razumijevanjem kod djece s poremećajem iz spektra autizma zahtijeva ciljane, strukturirane i individualizovane strategije, jer mnoga djeca s autizmom imaju specifične teškoće ne u dekodiranju riječi, već u razumijevanju sadržaja, zaključivanju, interpretaciji i tumačenju apstraktnih značenja. Neki od načina na koje nastavnici mogu efikasno razvijati čitanje s razumijevanjem su:

- korištenje tekstova koji se tematski poklapaju s njihovim često specifičnim interesovanjima povećava se motivacija i angažovanost,
- korištenje tekstova koji imaju funkcionalnu ili praktičnu vrijednost,
- pravljenje grafičkih organizatora (*ko – šta – gdje – kada – zašto*) kako bi učenik identifikovao ključne informacije,
- izdvajanje figurativnih izraza iz teksta i objašnjavanje kroz konkretne primjere i ilustracije,
- pravljenje pauza tokom čitanja, kako bi učenici sebi postavili dodatna pitanja, predviđali šta će se dalje dešavati ili saželi pročitano,
- čitanje istog teksta više puta, uz postavljanje konkretnih i jasnih pitanja, pomaže učenicima da postepeno razviju dublje razumijevanje,
- korištenje pitanja koja se odnose na činjenice, ali i na emocije likova i uzročno-posljedične veze.

STRATEGIJE RADA SA DJECOM S POREMEĆAJEM PAŽNJE I HIPERAKTIVNOŠĆU

Učenici s poremećajem pažnje i hiperaktivnošću često se suočavaju s izazovima u školskom okruženju koji utiču na njihovu pažnju, organizaciju i ponašanje. Nastavnici, primjenom različitih strategija, mogu značajno poboljšati obrazovno iskustvo i postignuća ovih učenika (NSW DoE, n.d.).

Način komunikacije

- *Privući pažnju učenika prije govora* – prije davanja instrukcija, potrebno je uspostaviti kontakt pomoću pogleda, gestova ili verbalnih signala.
- *Govoriti jasno i direktno* – potrebno je dati jasne i konkretne instrukcije za učenje i zadatke, koje se, po potrebi, mogu ponavljati i dopunjavati pisanim/vizuelnim podsjetnicima.
- *Provjeriti razumijevanje* – zamoliti učenike da ponove uputstva, kako bi bili sigurni da razumiju zadatak.
- Redovno i individualno davanje *konstruktivne povratne informacije* pomaže u učenju i ponašanju.
- *Korištenje nagrade i podsticaja* – verbalna pohvala i aktivnosti koje učenici vole mogu biti motivišuće.
- *Diskretno usmjeravanje* – učenici se mogu podsjećati na zadatke i očekivanja bez nepotrebnog skretanja pažnje na njih.
- Korištenje kombinacije *pisanih i verbalnih instrukcija*, uz vizuelnu podršku (slike, kartice).

Pristupi u nastavi

Korištenje različitih nastavnih metoda, kao što su slike, video-materijali, demonstracije i stvarni predmeti uz verbalno objašnjenje.

- *Upotreba edukativnih softvera* – interaktivni programi na računaru ili tabletu mogu pomoći učenicima da vježbaju vještine i dobiju povratnu informaciju u realnom vremenu.
- *Uspostavljanje rutine u korištenju tehnologije*, doprinosi boljoj angažovanosti i osjećaju sigurnosti kod učenika.

Kreiranje i prilagođavanje inkluzivnih aktivnosti

- *Pojednostavljivanje zadataka uz postavljanje realnih ciljeva* – složene zadatke treba razložiti na manje korake, a učenike treba uključiti u izbor kratkih, mjerljivih ciljeva.
- *Raspoređivanje zadataka* – zadaci koji zahtijevaju veću koncentraciju mogu se raditi ujutru, a tokom dana se mogu kombinovati aktivnosti visokog i niskog interesa.
- *Način odgovaranja* – učenicima se može dozvoliti da sami izaberu način na koji će pokazati znanje.
- *Prilagođavanje sadržaja interesovanjima* – nastavu treba povezati s onim što učenici vole ili što im je poznato, uz postepeno povećavanje težine zadataka.
- *Dodatna pomoć* – učenicima je potrebno dati smjernice, pokazati na primjeru i pomoći im da nauče kako da traže pomoć.
- *Dovoljno vremena za vježbu* – učenicima treba dati više prilika da vježbaju vještine u različitim okruženjima.
- *Grupni i partnerski rad*, sa postavljenim jasnim pravilima i rutinama.

Organizacija prostora i rasporeda sjedenja

- *Ometajući faktori* – učenici se mogu postaviti tako da sjede leđima prema prozorima, vratima i hodnicima, a nepotrebne predmete treba skloniti iz vidokruga.
- *Slušalice* – učenici koji su osjetljivi na zvukove mogu koristiti čepiće za uši ili slušalice.
- *Sjedenje* – učenike treba postaviti da sjede blizu učenika koji treba da im budu uzor za ponašanje ili blizu nastavnika.

- *Kretanje* – kratke pauze za kretanje mogu pomoći koncentraciji.

Strukturiranje nastave i podrška u samoregulaciji

- *Jasna pravila* – zajedno s učenicima treba definisati nekoliko jednostavnih pravila, koje treba objasniti na početku školske godine, redovno ih ponavljati i učiniti vidljiva svima.
- *Podučavanje očekivanih ponašanja* – potrebno je ne samo ukazati na greške, već učiti djecu kako treba da se ponašaju.
- *Dosljedna dnevna rutina* – učenike treba naučiti da upravljaju vremenom i svojim ponašanjem.
- *Eksplicitna organizacija* se može postići uz pomoć označenih fascikli, planera, liste zadataka, tajmera.
- *Samoprovjera* – učenici treba da mogu sami da prate svoje ponašanje, krou samoevaluaciju.
- *Samorefleksija* – učenike treba podučiti da analiziraju problem, razmotre opcije i procijene rezultat: *Šta je problem? Koja rješenja imam? Da li sam uspio?*

RAD S DJECOM S DISLEKSIJOM

Narav i potrebe djece s disleksijom pozivaju nastavnike na fleksibilnost, razumijevanje i prilagođavanje nastavnih metoda. Disleksija nije znak niže inteligencije, već drugačijeg načina procesiranja pisanog jezika, što često zahtijeva da pristup učenju bude individualiziran i utemeljen na snazi, a ne na slabostima djeteta. U tom kontekstu, misao pripisana Ignaciju Estradi: *Ako dijete ne može učiti na način kako ga podučavamo, trebamo ga podučavati na način kako može učiti.*, postaje osnovni orijentir savremene, inkluzivne pedagogije. Individualizacija nastave ne znači samo tehničko prilagođavanje sadržaja, već i dublje razumijevanje djetetovog emocionalnog i kognitivnog okvira. Nastavnik koji razumije disleksiju ne mijenja dijete kako bi pristajalo školi, već mijenja školu kako bi postala mjesto učenja za svako dijete.

Ključne karakteristike koje treba imati na umu u radu s djecom koja imaju disleksiju su (Bjelica, n.d):

- djeca s disleksijom se brže zamaraju jer ulažu znatno više pažnje i mentalnog napora u osnovne zadatke poput čitanja i praćenja nastave, što vodi ka gubitku koncentracije, frustraciji i smanjenoj motivaciji,
- imaju probleme u čitanju i razumijevanju, pa istu riječ mogu pročitati na više različitih (pogrešnih) načina, a da toga nisu svjesna, a mogu i tačno pročitati tekst, ali ne razumjeti značenje pročitano, jer se sav fokus troši na dekodiranje riječi,
- dijete može jednog dana *zablistati*, a već narednog biti nesigurno i povučeno, pri čemu ova fluktuacija nije znak ljenosti, već odraz specifičnih kognitivnih izazova i umora,
- može izgledati kao da dijete ne prati nastavu, iako zapravo ima teškoće s radnim pamćenjem, naročito kada treba zapamtiti više instrukcija u nizu,
- dijete može ostavljati utisak da je i lijeno ili nezainteresovano, dok zapravo ima teškoće s izvršnim funkcijama,

- poput planiranja i organizacije zadataka, zbog čega mu je potrebna podrška u strukturiranju obaveza i zadataka,
- djeca s disleksijom često imaju poteškoće u prepoznavanju i pamćenju simbola, što otežava rad s: matematičkim tablicama, grafikonima i dijagramima, muzičkim i drugim apstraktnim simbolima,
 - učenje stranih jezika predstavlja poseban izazov zbog fonoloških teškoća i slabijeg fonološkog radnog pamćenja, zbog čega je potrebno prilagoditi tempo i metode podučavanja (više vizuelnih i auditivnih materijala),
 - djeci s disleksijom teško je istovremeno slušati i zapisivati, jer to zahtijeva podjelu pažnje i bržu obradu informacija, zbog toga bilješke treba pojednostaviti ili im omogućiti pristup prethodno pripremljenim materijalima,
 - zbog sporijeg tempa čitanja i pisanja, dijete je često pod vremenskim pritiskom,
 - može se činiti da je dijete nespretno i zaboravno, iako se zapravo trudi, pri čemu je ovo posljedica preopterećenog radnog pamćenja,
 - usljed stalnih teškoća, dijete može razviti lošu sliku o sebi, što se može manifestovati kroz: povlačenje, izbjegavanje školskih aktivnosti, emocionalne poteškoće, blaže poremećaje u ponašanju, kao što su impulsivnost i odbijanje saradnje.

U radu s djecom koja imaju disleksiju, od izuzetne je važnosti da nastavnik izbjegava postupke koji mogu dodatno narušiti njihovo samopouzdanje, izazvati osjećaj neuspjeha i pogoršati teškoće s učenjem. Sljedeće prakse predstavljaju primjere neadekvatnog pristupa (Bjelica, n.d):

- tjerati dijete da glasno čita pred drugima, posebno ako to samo ne želi, može izazvati osjećaj srama, anksioznosti i povlačenja iz aktivnosti,
- porediti ga s vršnjacima, naročito ako se ističu slabosti djeteta, jer to može narušiti njegovu sliku o sebi i dodatno ga obeshrabriti,
- stavljati veliki broj negativnih komentara u pismenim radovima, bez konstruktivnih sugestija, jer to ostavlja utisak da trud nije važan, što može demotivisati dijete,
- zadavati obimne domaće zadaće ili dodatne vježbe

(posebno prepisivanje) može biti kontraproduktivno i povećati otpor prema učenju,

- očekivati da će se dijete uvijek pridržavati naučenog, bez razumijevanja fluktuacija u njegovom funkcionisanju, zanemaruje prirodu disleksije,
- tražiti od djeteta da ponavlja ono što nije uspjelo, bez izmjene pristupa ili dodatne podrške, jer može pojačati osjećaj neuspjeha,
- dopuštanje korištenja otvorene knjige bez svrhe i strukturirane podrške, može samo povećati konfuziju ako dijete ne može efikasno iz nje iščitavati,
- insistiranje na boljoj urednosti kada dijete već ulaže veliki trud i njegov je rukopis čitljiv, može izazvati frustraciju i gubitak motivacije,
- zahtijevanje da dijete u jednakom vremenskom okviru kao i drugi učenici riješi zadatke, zanemaruje realnu potrebu za dodatnim vremenom zbog sporijeg čitanja i pisanja.

Rad s učenicom koji ima disleksiju zahtijeva osjetljiv i prilagođen pristup koji omogućava uspješno učenje, očuvanje samopouzdanja i razvoj djetetovih potencijala. U nastavku su preporuke za dobre nastavne prakse, grupisane u tematske cjeline radi bolje preglednosti (Bjelica, n.d).

Organizacija nastave i struktura učenja

Na početku časa naglasiti šta će se učiti, a na kraju napraviti sažetak naučenog, jer to pomaže u prenosu informacija iz kratkotrajnog u dugotrajno pamćenje.

- Dijeliti zadatke u manje cjeline.
- Jasno obrazložiti ciljeve ispitivanja i šta se od učenika očekuje.
- Koristiti različite nastavne metode i sredstva (vizualna, auditivna, taktilna pomagala).
- Omogućiti više vremena za rješavanje zadataka i testova.

Fizički raspored i okruženje

- Postaviti dijete bliže tabli i nastavniku, kako bi lakše pratilo nastavu i imalo manje ometanja.

- Povećati veličinu fonta u tekstovima za čitanje i ispitnim materijalima.
- Pisati čitko, velikim i pravilnim rukopisom na tabli, koristeći boje za isticanje važnih informacija.

Praćenje, komunikacija i podrška

- Provjeriti je li dijete tačno zapisalo domaći zadatak ili druge važne informacije.
- Zapisivati važne informacije i obaveze u bilježnicu učenika.
- Napisati u svesku kontakte druge djece iz razreda, radi lakšeg dolaženja do informacija.

Prilagođavanje domaćih zadataka i ispitivanja

- Prilagoditi količinu domaćih zadataka prema djetetovim mogućnostima.
- Izbjegavati nepotrebno prepisivanje; jasno označiti na ploči šta treba prepisati.
- Koristiti različite načine ispitivanja i ocjenjivanja, usmeno, praktično, vizuelno itd.

Materijali i alati za učenje

- Obratiti pažnju na kvalitet nastavnih materijala i listića (čitljivost, jezik, veličina slova).
- Zajedno s djetetom i roditeljem odabrati najprikladniju bilježnicu i pribor za pisanje.
- Ne kažnjavati loš rukopis, već ga blago korigovati uz pohvale za trud.

Motivacija, evaluacija i emocionalna podrška

- Isticati ono što je dijete dobro uradilo, a greške ispravljati jasno, ali obazrivo i ne preko djetetovog rukopisa.
- Negativne komentare uvijek ublažiti pozitivnom, ohrabrujućom povratnom informacijom.
- Ne insistirati na savršenstvu, već ohrabrivati napredak i trud.

PSIHOLOGIJA U PRAKSI - VODIČ ZA NASTAVNIKE

Prevenција i reagovanje u kriznim
situacijama

U ovom poglavlju predstavljaju se ključni psihološki pristupi i strategije koje nastavnicima mogu pomoći da se suoče sa izazovnim i osjetljivim situacijama u obrazovnom kontekstu. Razmatraju se mikointervencije kao efikasni načini reagovanja na mikroagresije, kao i postupci za prevenciju vršnjačkog nasilja. Posebna pažnja posvećena je tome kako prepoznati znake zlostavljanja, te uloži nastavnika u pravovremenom reagovanju. Na kraju, obrađuju se principi psihološke krizne intervencije, s ciljem osnaživanja nastavnika da pruže podršku učenicima u situacijama koje prevazilaze uobičajene školske izazove.

Nakon što pročitaju ovo poglavlje, studenti će biti u stanju da:

- objasne pojam mikointervencija i primijene osnovne strategije reagovanja na mikroagresije,
- analiziraju faktore rizika i prepoznaju efikasne postupke u prevenciji vršnjačkog nasilja,
- identifikuju ključne znakove koji ukazuju na zlostavljanje učenika,
- procijene ulogu nastavnika u pravovremenom reagovanju na zlostavljanje,
- demonstriraju osnovne korake psihološke krizne intervencije u školskom okruženju,
- kreiraju plan postupanja u situacijama koje zahtijevaju brzu i adekvatnu psihološku reakciju.

MIKROINTERVENCIJE - STRATEGIJE ZA REAGOVANJE NA MIKROAGRESIJE

Mikrointervencije su postupci pružanja podrške i direktnog reagovanja na mikroagresiju u trenutku kada se desi. Ovi postupci treba da prenesu poruku osobama koje su pogođene mikroagresijama (Sue et al., 2019):

- da je njihovo iskustvo stvarno i validno,
- da su vrijedni kao osobe,
- da je njihov identitet prihvaćen i poštovan,
- da imaju podršku i ohrabrenje,
- da nisu same.

S druge strane, kako počinioci mikroagresija često uopšte nisu svjesni da su učinili nešto pogrešno, mikrointervencije omogućavaju blago, ali jasno reagovanje koje ukazuje na štetu, čak i ako nije bila namjerna.

Mikroagresije se mogu pojaviti u svim oblicima nastave, učioničkoj, hibridnoj ili onlajn i uticati kako na ciljane lica, tako i na posmatrače. Odgovor na mikroagresije ne podrazumijeva samo prepoznavanje i intervenciju kada do njih dođe, već i razvijanje osjetljivosti i preventivne prakse koja doprinosi inkluzivnijem okruženju za učenje.

U nastavku su prikazane smjernice koje nastavnicima mogu pomoći u osnaživanju lične i profesionalne odgovornosti, kako bi adekvatno reagovali prije, tokom i nakon mikroagresivnih situacija u učionici (UWCTL, n.d.).

Prije nego što se mikroagresije dogode

- Prepoznajte i preispitajte vlastite predrasude, interakcije i obrasce ponašanja.
- Upoznajte se s opštom definicijom mikroagresija. Razmislite o različitim oblicima u kojima se mogu po-

javiti i kakav uticaj mogu imati na sve učesnike u obrazovnom okruženju.

- Shvatite da dobre namjere ne isključuju štetne posljedice.
- Razumite vlastite *okidače*, odnosno šta vas dovodi u nelagodnu poziciju i zašto? Kako možete raditi sa tom nelagodom umjesto da je izbjegavate?
- Zajedno sa učenicima definišite zajednička pravila i očekivanja koja će služiti kao okvir za uvažavajuću i sigurnu komunikaciju.
- Podstičite učenike da traže pojašnjenja ili postavljaju pitanja kada dođe do mogućeg nesporazuma u komunikaciji.

Kada se mikroagresije dogode

- Prepoznajte trenutak i odmah preuzmite inicijativu u reagovanju (usporite ili privremeno zaustavite diskusiju).
- Udahnite, napravite pauzu i ostanite smireni.
- Podsjetite na zajednička pravila.
- Zatražite pojašnjenje i objasnite zašto je određen komentar problematičan. Pomozite učenicima da kritički reflektuju situaciju.
- Priznajte emocije koje su prisutne u prostoriji, i one vidljive i one nevidljive. Pitajte učenike da li žele da ostanu na času, naprave pauzu ili napuste prostoriju.
- Dok priznajete štetu koja je načinjena, posebno validirajte i podržite one koji su bili meta. Imajte na umu da se neki učenici mogu osjećati pogođeno iako mikroagresija nije direktno bila usmjerena na njih.
- Po potrebi nastavite razgovor nakon časa; vratite se temi na narednom predavanju ili razgovarajte pojedinačno sa učenicima. Uputite ih i na druge izvore podrške.

Šta izbjegavati kada se suočavate s mikroagresijama

- Nemojte zauzimati pasivan stav i prepustiti diskusiju da se vodi sama.
- Ne povlačite se iz razgovora prihvatajući površne odgovore ili ignorišući važnost teme.

- Ne reagujte neprijateljski.
- Ne očekujte od učenika koji pripadaju marginalizovanim grupama da budu stručnjaci za pitanja identiteta svojih zajednica.
- Ne usmjeravajte pažnju isključivo na osobu koja je izrekla mikroagresiju, zanemarujući onoga ili one koji su pogođeni.
- Ne fokusirajte se isključivo na raspravu o namjeri, onome *ko je šta rekao* ili na pitanje *ko je u pravu*.

Mikroagresije u učionici mogu imati dugoročne negativne posljedice po emocionalnu sigurnost i osjećaj pripadnosti učenika. Iako su često nenamjerne, one prenose poruke isključivanja, nepoštovanja ili umanjivanja identiteta pojedinca ili grupe. Nastavnici, kao ključne figure u obrazovnom prostoru, imaju važnu ulogu u prepoznavanju i reagovanju na mikroagresije, kako bi se očuvala inkluzivna i podržavajuća atmosfera u razredu.

Jedan od modela intervencije, poznat kao *RAVEN model*, sastoji se od pet osnovnih koraka (Harris & Wood, 2000): *preusmjerenje, postavljanje pitanja, naglašavanje vrijednosti, izražavanje empatije i definisanje narednih koraka*. Ovaj model se može primjenjivati fleksibilno, u različitim modalitetima nastave, a pomaže nastavnicima da adekvatno odgovore na mikroagresivne komentare ili postupke.

1. Kada mikroagresija nastupi, važno je brzo reagovati kako bi se spriječila dalja šteta. U učionici to može značiti pauziranje časa i skretanje pažnje na problematičan komentar. Na primjer, nastavnik može reći: *Mislim da smo upravo čuli nešto što može biti teško za neke u prostoriji.*, čime otvara prostor za razgovor. U okviru *onlajn* nastave, to može uključivati uklanjanje neprimjerenog komentara i individualan razgovor sa studentom koji ga je uputio, nakon čega bi uslijedila zajednička refleksija s cijelim razredom.
2. Postavljanjem pojašnjavajućih pitanja, nastavnik pomaže da se razjasni značenje izrečenog i osvijeste potencijalne implikacije. Tipične formulacije uključuju: *Želim da budem siguran da sam te dobro razumio?*, *Da li si htio reći da...?*, *Možeš li mi pojasniti šta si mislio tim komentarom?*
3. Važno je podsjetiti učenike na norme i vrijednosti koje razred njeguje, kao što su poštovanje, inkluzivnost i rav-

nopravnost. Na primjer: *U ovom razredu težimo stvaranju sigurnog i podržavajućeg okruženja za sve.*, ili *Ovaj komentar nije u skladu s vrijednostima koje njegujemo kao zajednica.*

4. Pokazivanje empatije podrazumijeva izražavanje vlastitih emocija ili pokušaj da se sagleda situacija iz perspektive onih koji su pogođeni. Nastavnik može reći: *Kada čujem ovakav komentar, osjećam zabrinutost.*, ili *Zamislite kako bi se neko mogao osjećati kada mu se kaže da pretjeruje u pogledu sopstvenih iskustava.*
5. Na kraju intervencije, važno je uputiti učenike na konkretne korake koji mogu pomoći u prevenciji sličnih situacija u budućnosti. To može uključivati upućivanje na dodatne resurse, edukacije o raznolikosti i inkluziji, ili prijedloge alternativnog, inkluzivnog ponašanja. Na primjer: *Sljedeći put, možda možeš razmisliti o tome da pitaš kako druga osoba vidi situaciju, umjesto da donosiš zaključke.*

PREVENCIJA VRŠNJAČKOG NASILJA

Vršnjačko nasilje u školama može se ispoljiti u različitim oblicima: fizičko nasilje (udaranje, guranje), verbalno nasilje (vrijeđanje, ismijavanje), socijalno ili relacijsko nasilje (izolacija, ogovaranje, isključivanje iz grupe), kao i digitalno nasilje putem interneta i mobilnih aplikacija. Svi ovi oblici nasilja mogu imati ozbiljne emocionalne, socijalne i obrazovne posljedice po učenike, čak i kada su samo posmatrači.

Efikasna prevencija vršnjačkog nasilja zahtijeva sistemski pristup koji uključuje nastavnike, učenike, roditelje, kao i širu društvenu zajednicu. U stručnoj literaturi izdvajaju se modeli koji su se pokazali posebno uspješnima u prevenciji i smanjenju nasilja među vršnjacima, kao što su: *Olweus program* (Olweus, 1993; Olweus & Limber, 2010), *KiVa program* (Salmivalli et al., 2011), *ekološki model* (Bronfenbrenner, 1979; Espelage & Swearer, 2004), *restorativni model* (Morrison, 2007) i drugi. Ovi modeli se mogu kombinovati i prilagođavati specifičnom kontekstu škole i lokalne zajednice kako bi se postigla veća efikasnost. Da bi rezultati bili održivi, potrebna je dugoročna posvećenost, dosljedna primjena i stalna evaluacija efekata.

Iako su sistemski pristupi ključni, uloga pojedinačnog nastavnika je izuzetno važna i može imati neposredan i dugoročan uticaj. Brojne su aktivnosti usmjerene na prevenciju vršnjačkog nasilja koje nastavnik može samostalno preduzeti:

Sigurno i podržavajuće razredno okruženje

- Postaviti jasna pravila ponašanja zajedno s učenicima i redovno ih preispitivati.
- Njegovati kulturu poštovanja i saradnje, uz jasan stav da se nasilje ne toleriše.
- Razvijati osjećaj pripadnosti i zajedništva, kako bi se smanjio rizik od isključenosti.

Rano reagovanje

- Aktivno posmatrati interakcije među učenicima, ne samo tokom časa već i već i tokom odmora, izleta i drugih zajedničkih aktivnosti.
- Prepoznati suptilne oblike nasilja, kao što su ignorisanje, ogovaranje i odmah reagovati, bez relativizacije.
- Voditi bilješke o incidentima i, po potrebi, uključiti psihologa ili pedagoga.

Razvijanje empatije i prosocijalnih vještina kod učenika

- Uključivati aktivnosti koje podstiču empatiju, kao što su igranje uloga, zajedničke refleksije, crtanje iz tuđe perspektive.
- Promovisati aktivno slušanje, nenasilnu komunikaciju i rješavanje sukoba kroz dijalog.
- Učiti djecu da ne budu pasivni posmatrači već saveznici učenika koji je izložen nasilju.

Protokol za postupanje u slučaju nasilja

- Upoznati se sa školskim pravilnikom i imati protokol šta uraditi kad se nasilje prijavi.
- Omogućiti učenicima sigurne kanale za prijavu nasilja.
- Voditi računa da reakcija ne bude samo kazna, već da ima i obrazovnu funkciju.

Saradnja s roditeljima i stručnim saradnicima

- Redovno informisati roditelje o odjeljenskoj klimi i ponašanju učenika.
- Organizovati tematske radionice o nasilju i komunikaciji.
- Uključiti stručne saradnike (psiholog, pedagog) u plan prevencije, ali ne čekati da se nasilje sistemski riješi, već preduzimati pravovremene mjere na nivou odjeljenja i škole.

KAKO PREPOZNATI ZLOSTAVLJANJE?

Nasilje nad djecom može se dešavati u školi, sredini u kojoj žive ili porodičnom okruženju. Učitelji i nastavnici mogu prepoznati znake zlostavljanja (vaspitno zapušteno i zanemareno dijete, emocionalno, fizički ili seksualno zlostavljano) kod učenika, ako pažljivo i kontinuirano prate promjene u njihovom ponašanju, fizičkom izgledu i načinu na koji komuniciraju s drugima. Prosvjetni radnici trebaju da kreiraju takvo okruženje, pokažu empatiju i podršku, kako bi učenici bili spremniji da podijele svoja iskustva o nasilju kojem su izloženi. Ako im se učenici povjere ili se javi sumnja o postojanju zlostavljanja, potrebno je da se obavijeste odgovorne osobe, te sumnje prijave nadležnim institucijama u skladu s školskim pravilima i zakonima o zaštiti djece.

Postoji veliki broj različitih znakova koji mogu ukazivati na različite vrste nasilja i zlostavljanja djece (Mayo Clinic, n.d.). Oni se mogu sistematizovati u nekoliko kategorija, kako bi se lakše prepoznali i razumjeli.

Znaci koji ukazuju na emocionalno zanemarivanje i psihičko nasilje nad djecom

- Emocionalni i psihološki simptomi:
 - strah i tjeskoba,
 - bespomoćnost,
 - hipersenzibilnost,
 - osjećaj krivice,
 - negativne izjave o sebi,
 - sramežljivost i pasivnost,
 - samodestruktivno ponašanje.
- Ponašanje djeteta:
 - agresivnost,
 - apatija,
 - regresivno ponašanje,
 - destruktivnost u odnosima s drugima,
 - prisilne radnje i misli,

- histerični ispadi,
- okrutnost prema osobama ili životinjama,
- promjene životnih stavova.
- Fizički simptomi:
 - gubitak apetita,
 - poremećaji spavanja,
 - poremećaji govora,
 - zaostajanje u fizičkom, mentalnom i emocionalnom razvoju.
- Školski pokazatelji:
 - izostajanje s nastave bez razloga,
 - slab školski uspjeh.
- Ponašanje roditelja:
 - nesaradnja roditelja sa školom i neučestvovanje u školskim aktivnostima,
 - omalovažavanje djeteta,
 - prezahtevnost roditelja,
 - neprihvatanje djetetovih želja za učešćem u školskim aktivnostima.

Znaci koji ukazuju na fizičko nasilje nad djecom

- Fizički znaci:
 - tragovi ugriza,
 - neobične modrice,
 - razderotine i opekline,
 - frakture na neobičnim mjestima,
 - hematomi i promene boje kože,
 - otekline na licu i ekstremitetima,
 - bol pri pokretu ili kontaktu,
 - kašnjenje u motoričkom razvoju.
- Ponašajni znaci:
 - izbjegavanje fizičkog kontakta,
 - prikrivanje povreda odjećom,
 - zaplašenost ili zabrinutost kada druga djeca plaču,
 - različite verzije o nastanku povreda,
 - problemi u druženju s vršnjacima,
 - agresivnost,
 - poremećaji prehrane,
 - problemi s disciplinom.

- Socijalni znaci:
 - izbjegavanje odlaska kući,
 - često kašnjenje ili izostajanje s nastave,
 - bježanje od kuće,
 - neuspjeh u školskim aktivnostima.
- Emocionalni znaci:
 - nisko samopoštovanje,
 - depresivnost i suicidalnost,
 - problemi sa snom i noćno mokrenje,
 - učestali izlivi bijesa,
 - histerični ispadi,
 - povlačenje u sebe.

Znaci koji ukazuju na seksualno zlostavljanje djece

- Fizički znaci:
 - otežano hodanje ili sjedenje,
 - ozljede u genitalnom/analnom području,
 - ozljede na grudima, bradavicama, ispod trbuha,
 - razderana odjeća,
 - umrljano ili zakrvavljeno rublje,
 - venerične bolesti,
 - često tuširanje,
 - iznenadno gubljenje ili dobijanje na tjelesnoj težini.
- Ponašajni znaci:
 - iznenadno odbijanje djeteta da ode negdje ili bude s nekim,
 - strah od odlaska kući nakon škole, strah od mraka i odlaska u krevet,
 - oblačenje koje puno otkriva ili previše odjeće na djetetu,
 - seksualno ponašanje neprimjereno njihovom uzrastu,
 - poremećaj u ponašanju,
 - bježanje od kuće,
 - konzumiranje droge i alkohola,
 - sklonost rizičnim situacijama.
- Emocionalni znaci:
 - neadekvatno izražavanje osjećanja,
 - pokušaj djeteta da bude nevidljivo,

- ljutnja, tjeskoba, bespomoćnost,
- strah od fizičkog kontakta,
- strah i depresija,
- plač i depresija,
- osjećaj zbunjenosti i izdaje,
- suicidalno ponašanje i samoozljeđivanje,
- poremećaji prehrane.
- Socijalni znaci:
 - loš uspjeh u školi,
 - bježanje iz škole.

PSIHOLOŠKA KRIZNA INTERVENCIJA

Psihološka krizna intervencija je oblik urgentne psihološke pomoći, koji se pruža osobama koje su doživjele stresna ili traumatična iskustva, koje mogu ozbiljno ugroziti njihovo psihičko zdravlje. U školama, krizna intervencija se koristi kako bi se pomoglo učenicima, nastavnicima ili osoblju da se nose sa situacijama kao što su nasilje većih razmera, prirodna smrt, ubistvo ili samoubistvo učenika ili nastavnika, ozbiljno samopovređivanje i pokušaj sucida, prirodne katastrofe i drugi događaji koji izazivaju jaku emocionalnu reakciju (Brock et al., 2009).

Psiho-somatski simptomi nakon kriznog događaja

Simptomi koji se mogu javiti kod učenika osnovnih i srednjih škola nakon kriznog događaja su brojni (Vlajković & Vlajković, 2014), a potrebno je da učitelji, nastavnici, kao i školsko osoblje, prepoznaju ove simptome kako bi mogli pružiti odgovarajuću podršku učenicima.

- Emocionalne promjene:
 - često plakanje,
 - osjećanje krivice i opsjednutost mislima da su mogli spriječiti događaj,
 - osjećanje besmisla,
 - preosjetljivost,
 - ljutnja i sklonost impulsivnom reagovanju,
 - strah da će se krizna situacija ponoviti,
 - generalizacija straha na druge situacije ili stvari,
 - osjećanje stida zbog slabosti da prevaziđe kriznu situaciju,
 - *zamrznute* emocije,
 - povlačenje i osamljivanje,
 - želja da se ne govori o događaju ili stalno pričanje o onome što se dogodilo,
 - potreba da se bude pored odraslih koji ih vole.

- Kognitivne promjene:
 - nevjerica da se krizna situacija dogodila; sumnja da to nije stvarno,
 - često vraćanje sjećanja na događaj, slike i zvuci koji su intenzivni i javljaju se čak i tokom sna,
 - pitanja bez odgovora: *Zašto sada? Zašto nama?*,
 - teškoće u pamćenju i učenju,
 - zaboravnost.
- Ponašajne promjene:
 - igre s drugovima više ne izazivaju radost,
 - sklonost rizičnom ponašanju (upotreba alkohola, cigareta, droge, tableta),
 - uznemirenost,
 - osamljivanje.
- Fizičke promjene:
 - poremećaj sna,
 - bolovi u stomaku, mučnina, i drugi fizički simptomi,
 - stalni osjećaj umora.

Kako postupati u slučaju krizne intervencije?

Postoje različiti postupci, koji mogu pomoći učenicima osnovnih i srednjih škola da prevaziđu kriznu situaciju, da se osjećaju sigurnije, da shvate svoje emocije i da pronađu načine kako da se nose s izazovima koji nastaju nakon kriznih događaja (Vlajković & Vlajković, 2014), pri čemu nastavnici igraju ključnu ulogu u pružanju emocionalne podrške, sigurnosti i stabilnosti učenicima u ovakvim trenucima.

- Emocionalna podrška i izražavanje osjećanja:
 - nastavnici treba da izraze svoja osjećanja kako bi učenici vidjeli da su emocije normalne i dozvoljene, te na taj način daju dozvolu učenicima da i oni izraze svoja osjećanja,
 - potrebno je razgovarati s učenicima o tome šta se dogodilo i objasnite im da je normalno imati različite emocionalne reakcije, da su takve reakcije uobičajene i da ne treba da skrivaju svoje emocije,
 - treba prihvatiti potrebu učenika da razgovaraju o događaju, da postavljaju pitanja i da obrade događaj sopstvenim tempom,

- nastavnici treba da podstiču učenike da razgovaraju s prijateljima i roditeljima o svojim osjećanjima i da postavljaju pitanja kako bi riješili svoje nedoumice,
- ohrabrivati učenike da napišu ili nacrtaju, ako žele, ono što ih muči,
- dopustiti učenicima da iskažu svoja osjećanja, uključujući bijes, tugu ili gorčinu, i pokazati puno razumijevanje za sve što osjećaju,
- pustiti učenicima da izraze onoliko bola i osjećanja, koliko su spremni da podijele u tom trenutku, ne insistirati na razgovoru ako to ne žele.
- **Fleksibilnost u radu s učenicima:**
 - ne treba zahtijevati da učenici budu ocijenjeni ili ispitivani neposredno nakon teških događaja,
 - učenici treba da sjede gdje žele u razredu i da imaju slobodu izbora kako bi se osjećali udobnije u periodu nakon kriznog događaja,
 - ako učenici nisu spremni da odgovaraju ili nisu dovoljno koncentrisani, treba uvažiti njihova opravdanja, posebno u prvim nedjeljama nakon kriznog događaja,
 - dozvoliti učenicima da budu pored odraslih koji ih vole i osjećaju sigurnost u njihovom prisustvu.

Neefikasno postupanje u slučaju krizne intervencije

Neki od postupaka koji nisu korisni i koji neće pomoći učenicima da se nose s posljedicama krizne situacije, jer negiraju ili umanjuju važnost emocija i iskustava učenika, umjesto da ih priznaju i podrže, te smanjuju slobodu učenicima da izraze svoja osjećanja i dobiju podršku koja im je potrebna za prevazilaženje krizne situacije su (Vlajković & Vlajković, 2014):

- **Izbjegavanje razgovora i informacija:**
 - izbegavanje razgovora o događaju,
 - prećutkivanje bitnih i primjerenih informacija,
 - ponašanje kao da se ništa nije dogodilo.
- **Negiranje emocija:**
 - potiskivanje vlastitih osjećanja i reakcija,
 - potcjenjivanje ideja, osjećanja ili pitanja učenika.

- Pritisak na oporavak:
 - požurivanje oporavka, verbalno ili postupcima,
 - ponašanje kao da je sve normalno.
- Negativni komunikacijski postupci:
 - korištenje filozofskih, religioznih ili sentimentalnih primjedbi,
 - moralisanje i osuđivanje.

Rad sa roditeljima

U slučaju kriznih situacija, nastavnici će se naći, vjerovatno, i u ulozi savjetnika roditelja, kako da oni postupe sa svojom djecom. Ono što nastavnici mogu savjetovati roditeljima je da (Đerić & Gutvajn, 2023):

- pokažu djeci kako se oni osjećaju,
- kažu djeci da mogu i da napišu ili da nacrtaju ono što ih muči, ali da to ne moraju nikome da pokažu,
- uvažavaju opravdanja djece vezano za školu,
- daju im do znanja da su tu kada budu ponovno spremni za razgovor,
- zadovolje dječiju potrebu za sigurnošću,
- djeca mogu imati potrebu da se osame i/ili da plaču, ali da ih ne ostavljaju previše često same kod kuće, posebno ne noću,
- budu strpljivi i ne ljute se na dijete, ako bude razdražljivo, drsko ili neposlušno itd.

S druge strane, roditelji ne bi trebalo da:

- izbjegavaju razgovore o događaju,
- negiraju da je dijete doživjelo teško iskustvo,
- prećutkuju bitne informacije,
- požuruju oporavak,
- potiskuju svoja osjećanja i reakcije,
- ljute se zato što je dijete neraspoloženo ili ne ispunjava školske obaveze.

LITERATURA

- Abutalebi, J., & Green, D. W. (2016). Neuroimaging of language control in bilinguals: Neural adaptation and reserve. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(4), 689–698. <https://doi.org/10.1017/S1366728916000225>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Addis, D. R., & Schacter, D. L. (2012). The hippocampus and imagining the future: Where do we stand? *Frontiers in Human Neuroscience*, 5, Article 173. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00173>
- Aknin, L. B., Dunn, E. W., & Norton, M. I. (2012). *Happiness runs in a circular motion: Evidence for a positive feedback loop between prosocial spending and happiness*. *Journal of Happiness Studies*, 13(2), 347–355. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9267-5>
- Altarriba, J. (2003). Does cariño equal “liking”? A theoretical approach to conceptual nonequivalence between languages. *International Journal of Bilingualism*, 7(3), 305–322. <https://doi.org/10.1177/13670069030070030501>
- Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315–343. <https://doi.org/10.3102/00346543061003315>
- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997–1013. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.5.997>
- American Psychological Association (2015). *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning Coalition for Psychology in Schools and Education*. <http://www.apa.org/ed/schools/teachinglearning/top-twenty-principles.aspx>
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications* (2nd ed.). New York: Freeman.
- Anderson, J. R. (2000). *Learning and Memory: An Integrated Approach* (2nd ed.). Wiley.
- Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. Worth Publishers.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Anderson, M. C., & Bower, G. H. (1973). *Human associative memory*. Academic Press.
- Anđelković, D. (2012). Razvoj komunikacije: neverbalna komunikacija, govor i pismenost. In: A. Baucal, *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (pp. 49–66). Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Allport, G.W. (1968) The historical background of modern social psychology. In Lindzey, G. and Aronson, E. (ed.) *Handbook of Social Psychology*, 1–80. Addison-Wesley.
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- APA (n.d.a). Personality Trait. In *Dictionary of Psychology*. Retrieved January 5, 2023, from <https://dictionary.apa.org/personality-trait>
- APA (n.d.b). Psychological Need. In *Dictionary of Psychology*. Retrieved January 5, 2023, from <https://dictionary.apa.org/psychological-need>
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2013). *Social psychology* (8th ed.). Pearson.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41(3), 258–290. <https://doi.org/10.1037/h0055756>

- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. In H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership and men* (pp. 177–190). Carnegie Press.
- Ashton, M. C., Lee, K., Perugini, M., Szarota, P., De Vries, R. E., Di Blas, L., ... De Raad, B. (2004). A Six-Factor Structure of Personality-Descriptive Adjectives: Solutions From Psycholexical Studies in Seven Languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 356–366. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.356>
- Atkinson, J. W., & Birch, D. (1970). *The dynamics of action*. Wiley.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation*, 2, 89–195. [https://doi.org/10.1016/s0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/s0079-7421(08)60422-3)
- Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers
- Austin, J. L. (1976). *How to do things with words* (2nd ed). Oxford University Press.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Baayen, R. H., Lieber, R., & Schreuder, R. (1997). The morphological complexity of simplex nouns. *Linguistics*, 35, 861–877. <https://doi.org/10.1515/ling.1997.35.5.861>.
- Baayen, R. H., Shaoul, C., Willits, J., & Ramscar, M. (2016). Comprehension without segmentation: a proof of concept with naive discriminative learning. *Language, Cognition and Neuroscience*, 31(1), 106–128. <https://doi.org/10.1080/23273798.2015.1065336>
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Baddeley, A. D. (2002). *Human memory, theory and practice*. Psychology Press.
- Baddeley, A. D. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Baddeley, A.D., Eysenck, M., & Anderson, M.C. (2015). *Essentials of Human Memory* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315749860>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575–582. <https://doi.org/10.1037/h0045925>
- Banks, W. P. & Barber, G. (1977). Color information in iconic memory. *Psychological Review*, 84(6), 536–546. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.6.536>
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Bargh, J. A. (1997). The automaticity of everyday life. In R. S. Wyer (Ed.), *Advances in social cognition* (Vol. 10, pp. 1–61). Lawrence Erlbaum Associates.
- Baron, J. (1985). *Rationality and intelligence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571275>

- Barr, D. J., & Keysar, B. (2006). Perspective taking and the coordination of meaning in language use. In M. J. Traxler & M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of psycholinguistics* (2nd ed., pp. 901–938). Elsevier.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). Free Press.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 45(4), 405–414. <https://doi.org/10.2307/585170>
- Beauchaine, T. P., & Hinshaw, S. P. (2010). *Child and adolescent psychopathology*. John Wiley & Sons.
- Beesdo, K., Pine, D. S., Lieb, R., & Wittchen, H.-U. (2009a). Incidence and risk patterns of anxiety and depressive disorders and categorization of generalized anxiety disorder. *Archives of General Psychiatry*, 67(1), 47–57. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2009.177>
- Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009b). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics*, 32(3), 483–524. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002>
- Behrmann, M., & Plaut, D. C. (2013). Distributed circuits, not circumscribed centers, mediate visual recognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(5), 210–219. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.03.007>
- Bekerian, D. A., & Bowers, J. M. (1983). Eyewitness testimony: Were we misled? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9(1), 139–145. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.9.1.139>
- Berger, J. (2009). Predmet kliničke psihologije. In J. Berger & M. Mitić (Eds.). *Klinička psihologija* (pp. 9–28). Centar za primenjenu psihologiju.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59–73. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.59>
- Berninger, V., & Wolf, B. (2009). Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science. Paul H. Brookes Pub. Co.
- Bialystok, E., Craik, F., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(4), 859–873. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.859>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67–92. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.12.080186.000435>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary

- Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bjelica, J. (n.d.). *Kako pomoći – savjeti učiteljima*. <http://hud.hr/savjeti-uciteljima/>
- Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). *A handbook on stuttering* (6th ed.). Delmar Cengage Learning.
- Boerman, S. C. (2020). The effects of the standardized Instagram disclosure for micro- and meso-influencers. *Computers in Human Behavior*, 103, 199–207. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.015>
- Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43(1), 1–22. <https://doi.org/10.1006/cogp.2001.0748>
- Boyd, D., & Bee, H. (2015). *Lifespan development* (7th Edition). Pearson.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2019). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. National Professional Resources, Inc./Dude Publishing.
- Brajša-Žganec, A. (2014). Psihosocijalni razvoj djece s teškoćama u razvoju. In J. Arambašić (Ed.), *Psihologija razvoja kroz kontekst* (pp. 307–333). Naklada Slap.
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2009). *Crisis intervention handbook: School-based practice*. Springer Publishing Company.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bybee, J. L. (1985). *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. John Benjamins.
- Bybee, J. L. (2001). *Phonology and language use*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511612886>
- Bybee, J. L. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 82(4), 711–733. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- Bybee, J. L. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526>
- Boréus, K. (2006). Discursive discrimination: A typology. *European Journal of Social Theory*, 9(3), 405–424. <https://doi.org/10.1177/1368431006065721>
- Boston University. (n.d.). *Active listening handout*. Preuzeto sa <https://www.bu.edu/ombuds/>
- Branscombe, H. P., & Baron, P. A. (2023). *Social Psychology* (15th ed.). Perason.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Buckingham, D. (2015). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Bugental, J. F. T. (1964). The Third Force in Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 4(1), 19–26. <https://doi.org/10.1177/002216786400400102>
- BUMC. (n.d.). *Active listening handout*. <https://www.bumc.bu.edu/facdev-medicine/files/2016/10/Active-Listening-Handout.pdf>

- Burke, J. D., Loeber, R., & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1275–1293. <https://doi.org/10.1097/00004583-200211000-00009>
- Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal*, 97(2), 435–456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>
- Butterworth, B. (1983). Lexical representation. In B. Butterworth (Ed.), *Language production, Vol II: Development, writing and other language processes* (pp. 257–294). Academic Press.
- Butterworth, B., Varma, S., & Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: From brain to education. *Science*, 332(6033), 1049–1053. <https://doi.org/10.1126/science.1201536>
- Campo, J. V., Bridge, J., Ehmann, M., Altman, S., Lucas, A., Birmaher, B., ... & Brent, D. A. (2004). Recurrent abdominal pain, anxiety, and depression in primary care. *Pediatrics*, 113(4), 817–824. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.817>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Pro-social foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302–306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Capps, L., Kehres, J., & Sigman, M. (1998). Conversational Abilities Among Children with Autism and Children with Developmental Delays. *Autism*, 2(4), 325–344. <https://doi.org/10.1177/1362361398024002>
- Carr, H. A. (1925). *Psychology: A study of mental activity*. Longmans. <https://doi.org/10.1037/13432-000>
- Carroll, J. B. (1997). The three-stratum theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 122–130). The Guilford Press.
- Carron, A. V., & Brawley, L. R. (2000). Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 31(1), 89–106. <https://doi.org/10.1177/104649640003100105>
- Casasanto, D. (2008). Similarity and proximity: When does close in space mean close in mind? *Memory & Cognition*, 36(6), 1047–1056. <https://doi.org/10.3758/MC.36.6.1047>
- CASEL. (2020). *What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org/>
- CDCP. (2023). *Data & statistics on autism spectrum disorder*. <https://www.cdc.gov>
- Cera, R., Mancini, M., & Antonietti, A. (2013). Relationships between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7, 115–141. <https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007-cera>
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17(3), 237–250. <https://doi.org/10.1002/per.473>
- Choi, I., Nisbett, R. E., & Norenzayan, A. (1999). Causal attribution across cultures: Variation and universality. *Psychological Bulletin*, 125(1), 47–63. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.1.47>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591–621. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407–428. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.82.6.407>
- Conklin, J., Basadur, M., & Van Patter, G. K. (2007). Rethinking Wicked Problems. NextD Journal Issue TEN, Conversation 10.
- Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 35–53. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.35>
- Costello, E. J., Egger, H. L., & Angold, A. (2005). 10-year research update review: The epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: I. Methods and public health burden. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(10), 972–986. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000172552.41596.6f>
- Cowan, N. (1988). Evolving conceptions of memory storage, selective attention, and their mutual constraints within the human information-processing system. *Psychological Bulletin*, 104(2), 163–191. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.2.163>
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 87–114. <https://doi.org/10.1017/S0140525X01003922>
- Cowan, N. (2005). *Working memory capacity*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203342398>
- Craig, A., Blumgart, E., & Tran, Y. (2009). The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 34(2), 61–71. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2009.05.002>
- Cramer, P. (1991). *The development of defense mechanisms: Theory, research, and assessment*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9025-1>
- Craik, F. I. M., Bialystok, E., & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 75(19), 1726–1729. <https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e3181fc2a1c>
- Crystal, D. (2005). Speaking of writing and writing of speaking. *Longman's Language Review*, 1, 5–8.
- Cropley, A. (2006). In pursuit of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The international handbook of creativity* (pp. 271–285). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day wild child*. Academic Press.
- Cutler, A., & Norris, D. (1988). The role of strong syllables in segmentation for lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14(1), 113–121. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.14.1.113>

- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), 450–466. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6)
- Darley, J. M., & Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4, Pt.1), 377–383. <https://doi.org/10.1037/h0025589>
- Darwin, C. J., Turvey, M. T. & Crowder, R. G. (1972). An auditory analogue of the Sperling partial report procedure. *Cognitive Psychology*, 3, 255–267. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(72\)90007-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(72)90007-2)
- Darwin, C. R. (1859). *On the origin of species by means of natural selection*. John Murray.
- Darwin, C. R. (1871). *The descent of man, and selection in relation to sex*. John Murray.
- Davidson, K., & MacGregor, M.W. (1998). A critical Appraisal of Self-Report Defense Mechanism Measures. *Journal of Personality*, 66(6), 965–992. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00039>
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention* (2nd ed.). Guilford Press. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00039>
- de Groot, A. M. (1992). Determinants of word translation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18(5), 1001–1018. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.18.5.1001>
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(7), 337–339. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.04.008>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S., & Hertz-Pannier, L. (2002). Functional neuroimaging of speech perception in infants. *Science*, 298(5600):2013-5. <https://doi.org/10.1126/science.1077066>
- Dell, G. S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93(3), 283–321. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.3.283>
- Dell, G. S. (1988). The retrieval of phonological forms in production: Tests of predictions from a connectionist model. *Journal of Memory and Language*, 27(1), 124–142. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90070-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90070-8)
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2015). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 173–182. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>

- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 163–169. <https://doi.org/10.1177/108835760001500307>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Di Lollo, V. (1977). Temporal characteristics of iconic memory. *Nature*, 267(5608), 241–243. <https://doi.org/10.1038/267241a0>
- Di Lollo, V. (1980). Temporal integration in visual memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 109(1), 75–97. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.109.1.75>
- Di Lollo, V., & Hogben, J. H. (1987). Suppression of visible persistence as a function of spatial separation between inducing stimuli. *Perception & Psychophysics*, 41, 345–354. <https://doi.org/10.3758/BF03208236>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by ‘collaborative learning’? P. Dillenbourg (Ed.). *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*, 1–19. Elsevier.
- Dimitrijević, S. (2020). *Psihologija mišljenje. Odabrane teme*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press. <https://doi.org/10.1037/10022-000>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(11), 3–32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Dreikurs, R., & Grey, L. (1998). *Logical consequences: A new approach to discipline*. Plume.
- Drobac Pavićević, M. (2020). *Šta je zapravo kreativnost?* Imprimatur.
- Drobac Pavićević, M. (2022). *Kako se podstiče kreativnost?* Imprimatur.
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319–325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Đerić, I., & Gutvajin, N. (2023). Kako postupati u kriznim situacijama – preporuke za školsku zajednicu. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Memory: A contribution to experimental psychology*. Teachers College, Columbia University.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 646–718). Wiley.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3–4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Eley, T. C., & Stevenson, J. (1999a). Using genetic analyses to clarify the distinction between depressive and anxious symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(2), 105–114. <https://doi.org/10.1023/A:1021947113860>
- Eley, T. C., & Stevenson, J. (1999b). Exploring the covariation between anxiety and depression symptoms: A genetic analysis of the effects of age and sex. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(8), 1273–1282. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00543>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P. et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Ellis, N. C. (2001). Memory for language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 33–68). Cambridge University Press.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013) Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research. <http://otago.eblib.com.au/patron/FullRecord.aspx?p=1331869>
- Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. MIT Press.
- Enea-Drapeau, C., Carlier, M., & Huguet, P. (2017). Implicit theories concerning the intelligence of individuals with Down syndrome. *PLoS ONE* 12(11), Article e0188513. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188513>
- ESPAD Group. (2020). *ESPAD Report 2019: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. EMCDDA.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609700>
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102(2), 211–245. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.211>
- Evans, J. S. B. T., & Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223–241. <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>
- Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Eysenck, H. J. (1992). Personality and education: The influence of extraversion, neuroticism and psychoticism. *German Journal of Educational Psychology*, 6(2), 133–144.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2015). *Cognitive psychology: A student's handbook* (7th ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315778006>
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power* (2nd ed.). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315838250>
- Fajgelj, S. (2003). *Psihometrija: metod i teorija psihološkog merenja*. Centar za primenjenu psihologiju.
- Fajgelj, S. (2007). *Metode istraživanja ponašanja*. Treće dopunjeno izdanje. Centar za primenjenu psihologiju.
- Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1313–1323. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.11.024>

- Felser, C., & Clahsen, H. (2009). Grammatical processing of spoken language in child and adult language learners. *Journal of Psycholinguistic Research*, 38(4), 305–319. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9104-8>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Filipović Đurđević, D. (2022). *Kognitivne osnove jezika: uvod u psiholingvistiku*. Heliks.
- Finkbeiner, M., Forster, K., Nicol, J., & Nakamura, K. (2004). The role of polysemy in masked semantic and translation priming. *Journal of Memory and Language*, 51(1), 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.01.004>
- Fisher, S. E. (2005). On Genes, Speech, and Language. *New England Journal of Medicine*, 353(16), 1655–1657. doi:10.1056/nejmp058207
- Fisher, H. E., Island, H. D., Rich, J., Marchalik, D., & Brown, L. L. (2015). Four broad temperament dimensions: description, convergent validation correlations, and comparison with the Big Five. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01098>
- Fisher, S. E., & Scharff, C. (2009). FOXP2 as a molecular window into speech and language. *Trends in Genetics*, 25(4), 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tig.2009.03.002>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Forsyth, D. R. (2019). *Group dynamics*. Cengage.
- Forns, M., Abad, J., Kirchner, T. (2011). Internalizing and Externalizing Problems. In: Levesque, R.J.R. (eds) *Encyclopedia of Adolescence*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2_261
- Franken, R. E. (2007). *Human motivation* (6th ed.). Thomson Wadsworth.
- Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy* (3rd ed.). Washington Square Press.
- Frazier, L. (1979). *On comprehending sentences: Syntactic parsing strategies*. Indiana University Linguistics Club.
- Frazier, L. (1987). *Sentence processing: A tutorial review*. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 559–586). Lawrence Erlbaum Associates.
- Frederickson, N., & Cline, A. (2009). *Special educational needs inclusion and diversity*. McGraw-Hill Education.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Freeman, J. B., Garcia, A. M., Frank, H. E., Khanna, M., & Benito, K. (2014). *Evidence-based treatment for children with OCD*. Oxford University Press.
- Freud, S. (1895). *Project for a scientific psychology*. Standard Edition, 1, pp. 283–397. Hogarth.
- Freud, S. (1900). *Die Traumdeutung*. Franz Deutcke.
- Freud, S. (1915). *Repression*. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 141–158). Hogarth Press.
- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. S.E., 14, pp. 1–66. Hogarth.
- Freud, S. (1933). *New introductory lectures on psycho-analysis*. Carlton House.
- Freud, S. (1940). An outline of psycho-analysis. *The International Journal of Psychoanalysis*, 21, 27–84.

- Frick, P. J., & Nigg, J. T. (2012). Current issues in the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, and conduct disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 77–107. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143150>
- Frick, P. J., & Viding, E. (2009). Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 21(4), 1111–1131. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990071>
- Friederici, A. D. (2017). *Language in our brain: The origins of a uniquely human capacity*. MIT Press.
- Gabbert, F., Memon, A., & Allan, K. (2003). Memory conformity: Can eyewitnesses influence each other's memories for an event? *Applied Cognitive Psychology*, 17, 533–543. <https://doi.org/10.1002/acp.885>
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart & Winston.
- Ganong, W. F. (1980). Phonetic categorization in auditory word perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 6(1), 110–125. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.6.1.110>
- Gardener, H., Spiegelman, D., & Buka, S. L. (2009). Prenatal risk factors for autism: Comprehensive meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 195(1), 7–14. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.051672>
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4–10. <https://doi.org/10.2307/1176460>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266–272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R. C. (2001). *Integrative motivation: Past, present and future* [Distinguished lecture]. Temple University Japan. <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation in second language acquisition: The socio-educational model*. Peter Lang.
- Garnham, A. (2001). *Mental models and the interpretation of anaphora*. Psychology Press.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children. *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336–360. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90004-J](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90004-J)
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A five year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(6), 1539–1552. <https://doi.org/10.1037/a0025510>
- Geeraerts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics*. Oxford University Press.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Geschwind, D. H., & State, M. W. (2015). Gene hunting in autism spectrum disorder: On the path to precision medicine. *The Lancet Neurology*, 14(11), 1109–1120. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)00044-7](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00044-7)

- Gibbs, R. W. (1986). What makes some indirect speech acts conventional? *Journal of Memory and Language*, 25(2), 181–196. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(86\)90028-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(86)90028-8)
- Gigerenzer, G. (2008a). *Rationality for mortals: How people cope with uncertainty*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195328981.001.000>
- Gigerenzer, G. (2008b). Why Heuristics Work. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 20–29. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00058.x>
- Gigerenzer, G., Todd, P. M. & the ABC Research Group (1999) *Simple heuristics that make us smart*. Oxford University Press.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2016). *The development of language* (9th ed.). Pearson.
- Gobet, F., & Simon, H. A. (2000). Five seconds or sixty? Presentation time in expert memory. *Cognitive Science*, 24(4), 651–682. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2404_4
- Godovykh, M., & Tasci, A. D. (2021). Emotions, feelings, and moods in tourism and hospitality research: Conceptual and methodological differences. *Tourism and Hospitality Research*, 22(2), 247–253. <https://doi.org/10.1177/%2F14673584211039867>
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford University Press.
- Goldstein, E. B. (2011). *Cognitive psychology: Connecting mind, research and everyday experience*. Cengage Learning.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.
- Gordon, P. (2004). Numerical cognition without words: Evidence from Amazonia. *Science*, 306(5695), 496–499. <https://doi.org/10.1126/science.1094492>
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371–395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67–81. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000133>
- Green, D. W., & Abutalebi, J. (2013). Language Control in Bilinguals: The Adaptive Control Hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology*, 25, 515–530. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.796377>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. K. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1), Article 1a. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.4.1.41a>
- Greening, T. (2006). Five basic postulates of humanistic psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 46(3), 239–239. Adapted by Tom Greening from J.F.T. Bugental's "The Third Force in Psychology". *Journal of Humanistic Psychology*, 1964, 4(1), 19–25.
- Gray, E. K., & Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 70(2), 177–206. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05002>
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (Vol. 3, pp. 41–58). Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard University Press.
- Grusec, J. E. (2006). The development of prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 701–778). Wiley.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5–39.

- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267–293. <https://doi.org/10.1037/h0040755>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behaviour. I & II. *Journal of Theoretical Biology*, 7(1), 1–52. [https://doi.org/10.1016/0022-5193\(64\)90038-4](https://doi.org/10.1016/0022-5193(64)90038-4)
- Harsma, E. (n.d.). *Teaching About and Addressing Microaggressions*. In *Maverick Learning: A Guide to Inclusive Teaching*. Minnesota Libraries Publishing Project. <https://mlpp.pressbooks.pub/mavlearn/chapter/teaching-about-and-addressing-microaggressions/>
- Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (2004). Computing the Meanings of Words in Reading: Cooperative Division of Labor Between Visual and Phonological Processes. *Psychological Review*, 111(3), 662–720. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.3.662>
- Harmon-Jones, E., & Mills, J. (Eds.). (2019). *Cognitive dissonance: Reexamining a pivotal theory in psychology* (2nd ed.). American Psychological Association.
- Harris, F., & Wood, L. (2000). *How to respond to racial microaggressions when they occur*. <https://shorturl.at/dl0Jk>
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458–489. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.3.458>
- Harris, R. (1998). *Introduction to Decision Making*. Virtual Salt. <http://www.virtualsalt.com/crebook5.htm>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-Analyses on Achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106–1113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley. <https://doi.org/10.1037/10628-000>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). *The Four-Phase Model of Interest Development*. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hinton, P. R. (2000). *Stereotypes, cognition and culture*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315812311>
- Hodgdon, L. Q. (1995). *Visual strategies for improving communication: Practical supports for school and home*. QuirkRoberts Publishing.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. The Center for Curriculum Redesign.
- Holyoak, K. J., & Morrison, R. G. (Eds.). (2005). *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*. Cambridge University Press.
- Houston, L. (2016). *Working Memory Difficulties: Strategies for the Classroom*. <https://www.ldatschool.ca/working-memory-difficulties/>

- Indeed Editorial Team (2025a). *What are teacher responsibilities? (List of duties)*. <https://uk.indeed.com/career-advice/finding-a-job/teacher-responsibilities>
- Indeed Editorial Team (2025b). *14 essential teacher skills*. <https://uk.indeed.com/career-advice/career-development/teacher-skills>
- Ivić, I. (1987). *Čovek kao animal symbolicum*. Nolit.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 100(1), 68–90. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.1.68>
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260–280. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Jana, T., & Baran, M. (2020). *Subtle acts of exclusion: How to understand, identify, and stop microaggressions*. Berrett-Koehler Publishers, Incorporated.
- Jansson-Boyd, C. (2010). *Consumer Psychology*. Open University Press
- Jarema, G., & Libben, G. (2007). Introduction: matters of definition and core perspectives. In G. Jarema and G. Libben (Eds.) *In The mental lexicon: core perspectives*, (pp. 1–6). Elsevier.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Making cooperative learning work. Theory Into Practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/0040584990954383>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnston, L. D., Miech, R. A., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., Schulenberg, J. E., & Patrick, M. E. (2022). *Monitoring the Future national survey results on drug use 1975–2021: Overview, key findings on adolescent drug use*. Institute for Social Research.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–32.
- Jones, E. E., & Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3(1), 1–24. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(67\)90034-0](https://doi.org/10.1016/0022-1031(67)90034-0)
- Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E. E. Jones et al. (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 79–94). General Learning Press.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263–292. <http://dx.doi.org/10.2307/1914185>
- Kahneman, D., Olivier, S., & Sunstein, C. R. (2021). *Noise: A Flaw in Human Judgment*. Hachette Book Group.
- Kalat, W. J. (2018). *Biological Psychology*. Cengage Learning.
- Karmiloff-Smith A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends Cogn Sci.*, 2(10), 389–98. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(98\)01230-3](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(98)01230-3)
- Kay, P., & Regier, T. (2003). Resolving the question of color naming universals. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(15), 9085–9089. <https://doi.org/10.1073/pnas.1532837100>

- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly, Special Issue: Attitude Change*, 24(2), 163–204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- Kazdin, A. E. (2005). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. Oxford University Press.
- Keeney, R. L. (1992). On the foundations of prescriptive decision analysis. In W. Edwards (ed.), *Utility Theories: Measurements and Applications*. Kluwer Academic Publishers
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2), 107–128. <https://doi.org/10.1037/h0034225>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keysar, B., Barr, D. J., Balin, J. A., & Brauner, J. S. (2000). Taking perspective in conversation: The role of mutual knowledge in comprehension. *Psychological Science*, 11(1), 32–8. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00211>
- Klin, A., Pauls, D., Schultz, R., & Volkmar, F. (2005). Three Diagnostic Approaches to Asperger Syndrome: Implications for Research. *J Autism Dev Disord*, 35, 221–234. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-2001-y>
- Kodžopeljić, J., & Pekić, J. (2017). *Psihologija u nastavi. Odabrane teme iz psihologije obrazovanja*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: From compliance to community*. ASCD.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolenović-Đapo, J., Drače, S., & Hadžiahmetović, N. (2015). Psihološki mehanizmi odbrane: Teorijski pristupi, klasifikacija i vodič za vježbe. Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu.
- Kosslyn, S. M., Pascual-Leone, A., Felician, O., Camposano, S., Keenan, J. P., Thompson, W. L., Ganis, G., Sukel, K. E., Alpert, N. M. (1999). The Role of Area 17 in Visual Imagery: Convergent Evidence from PET and rTMS. *Science*, 284(5411), 167–170. <https://doi.org/10.1126/science.284.5411.167>
- Kosslyn, S. M. (1980). *Image and mind*. Harvard University Press.
- Kosslyn, S. M. (1994). *Image and brain: The resolution of the imagery debate*. The MIT Press.
- Костић, А. (2010). *Когнитивна психологија*. Завод за уџбенике.
- Kovacs, M., Feinberg, T. L., Crouse-Novak, M. A., Paulauskas, S. L., & Finkelstein, R. (1984). Depressive disorders in childhood. I. A longitudinal prospective study of characteristics and recovery. *Archives of General Psychiatry*, 41(3), 229–237. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1984.01790140019002>
- Kovacs, M., & Lopez-Duran, N. L. (2010). Contextual emotion regulation therapy: A developmental approach to the treatment of youth depression. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 19(1), 123–138.
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497–514. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>
- Kroll, J. F., & Sholl, A. (1992). Lexical and conceptual memory in fluent and nonfluent bilinguals. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 191–204). Elsevier.
- Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connection between bilingual memory representa-

- tions. *Journal of Memory and Language*, 33(2), 149–174. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1008>
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Kreč, D., & Kračfeld, R. (1958/1976). *Elementi psihologije*. Naučna knjiga.
- Kreč, D., Kračfeld R., & Balaki, I. L. (1972). *Pojedinac u društvu*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kрстић, Д. (1988а). Интересовање. *Психолошки речник*. Вук Караџић.
- Kрстић, Д. (1988б). Стање. *Психолошки речник*. Вук Караџић.
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713–727. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.038>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lally, M., & Valentine-French, S. (2019). *Lifespan Development: A Psychological Perspective*. College of Lake County.
- Lalović, D. (2012). *Čitanje: od slova do teksta*. Ilozofski fakultet u Beogradu.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Prentice Hall.
- Larmer, J. (2014). *Project-based learning vs. problem-based learning vs. X-BL*. <http://www.edutopia.org/blog/pbl-vs-pbl-vs-xbl-john-larmer>
- Larsen, T. & Buss, D. (2017). *Personality Psychology: Domains of Knowledge About Human Nature* (6th ed). McGraw-Hill Education.
- Larsen, R. J., & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. *Review of Personality and Social Psychology*, 13(1), 25–59.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Leaf, J. B., McEachin, J. J., Taubman, M., & Leaf, R. (2016). Crafting connections: Contemporary applied behavior analysis for enriching the social lives of persons with autism spectrum disorder. *Different Roads to Learning*.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. The MIT Press.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2nd ed.). MIT Press.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2nd ed.). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9152.001.0001>
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(2-3), 281–297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(1), 1–38. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99001776>
- Levinson, S. C. (1996). Frames of reference and Molyneux's question: Cross-linguistic evidence. In P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel, & M. Garrett (Eds.), *Language and space* (pp. 109–169). MIT press.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill.
- Lieberman, A. M. (1970). The grammars of speech and language. *Cognitive Psychology*, 1(4), 301–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(70\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(70)90018-6)

- Liberman, A. M., Cooper, F. S., Shankweiler, D. P., & Studdert-Kennedy, M. (1967). *Perception of the speech code*. *Psychological Review*, 74(6), 431–461. <https://doi.org/10.1037/h0020279>
- Liberman, A. M., & Mattingly, I. G. (1985). *The motor theory of speech perception revised*. *Cognition*, 21(1), 1–36. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90021-6](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90021-6)
- Liberman, A. M., & Mattingly, I. G. (1989). A specialization for speech perception. *Science*, 243(4890), 489–494. <https://doi.org/10.1126/science.2643163>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Loftus, E. F. (2003). Make-believe memories. *American Psychologist*, 58(11), 867–873. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.11.867>
- Loftus, E. F., & Loftus, G. R. (1980). On the permanence of stored information in the human brain. *American Psychologist*, 35(5), 409–420. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.5.409>
- Logie, R. H. (1995). *Visuo-spatial working memory*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Logie, R. H. (2003). Spatial and visual working memory: A mental workspace. In D. E. Irwin & B. H. Ross (Eds.), *Cognitive vision* (pp. 37–78). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(03\)01002-8](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(03)01002-8)
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466–474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Lozano-Blasco, R., Quílez-Robres, A., Usán, P., Salavera, C., & Casanovas-López, R. (2022). Types of Intelligence and Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Intelligence*, 10(4), 123. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040123>
- Lucy, J. A. (1992). *Language diversity and thought: A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620843>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- MacDonald, M. C., Pearlmutter, N. J., & Seidenberg, M. S. (1994). The lexical nature of syntactic ambiguity resolution. *Psychological Review*, 101(4), 676–703. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.676>
- Magnuson, J. S. (2016). Mapping spoken words to meaning. In G. Gaskell & J. Mirkovic (Eds.), *Speech Perception and Spoken Word Recognition* (pp. 76–96). Routledge.
- Maio, G. R., & Haddock, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. SAGE Publications.
- Manelis, L., & Tharp, D. A. (1977). The processing of affixed words. *Memory & Cognition*, 5(6), 690–695. <https://doi.org/10.3758/BF03197417>
- Mares, M. L., & Woodard, E. H. (2007). Positive effects of television on children's social interactions: A meta-analysis. *Media Psychology*, 9(1), 1–26. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0703_4
- Marslen-Wilson, W. D. (1984). Function and process in spoken word-recognition. In H. Bouma & D. G. Bouwhuis (Eds.), *Attention and performance: Control of language processes* (pp. 125–150). Erlbaum.
- Marx, M., & Hillix, M. (1963). *Systems and Theories in Psychology*. McGraw-Hill.

- Marwick, A. (2015). Instafame: Luxury selfies in the attention economy. *Public Culture*, 27(1), 137–160. <https://doi.org/10.1215/08992363-2798379>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Mayo Clinic. (n.d.). *Child abuse*. <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/child-abuse/symptoms-causes/syc-20370864>
- McClelland, J. L., & Elman, J. L. (1986). The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology*, 18(1), 1–86. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(86\)90015-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(86)90015-0)
- McCutcheon, L. E., Lange, R., & Houran, J. (2002). Conceptualization and measurement of celebrity worship. *British Journal of Psychology*, 93(1), 67–87. <https://doi.org/10.1348/000712602162454>
- McGeoch, J. A. (1932). *The psychology of human learning*. Longmans, Green and Co.
- McGeoch, J. A. (1933). The Formal Criteria of a Systematic Psychology. *Psychological Review*, 40(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/h0072947>
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440–466. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.440>
- McNamara, T. P. (2005). Semantic priming: Perspectives from memory and word recognition. *Psychology Press*. <https://doi.org/10.4324/9780203338001>
- Medin, D. L., & Ross, B. H. (1992). *Cognitive psychology*. Harcourt Brace Jovanovich
- Meltzer, L., Pollica, L. S., & Barzillai, M. (2007). Executive Function in the Classroom: Embedding Strategy Instruction into Daily Teaching Practices. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 165–193). The Guilford Press.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Free Press.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada slap.
- Milas, G. (2007). *Psihologija marketinga*. Target.
- Milin, P. (2007). *Odabrane teme opšte psihologije. Psihologija učenja. Skripta*.
- Milin, P., Feldman, L. B., Ramscar, M., Hendrix, P., & Baayen, R.H. (2017). Discrimination in lexical decision. *PLoS ONE*, 12(2): e0171935. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171935>
- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82(2), 213–225. <https://doi.org/10.1037/h0076486>
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Minnameier, G. (2010). The logicity of abduction, deduction and induction. In M. Bergman, S. Paavola, A.-V., Pietarinen, A.-V., & H. Rydenfelt, (Eds.). *Ideas in action: Proceedings of the applying Peirce conference*, (pp. 239–251). Nordic Studies in Pragmatism I. Nordic Pragmatism Network.
- Minsky, M. (1961/1995). Steps to artificial intelligence. In G. F. Luger (Ed.) *Computation & Intelligence: Collected Readings*, (pp. 47–90). AAAI/MIT Press.
- Miozzo, M., Shuster, V.P. & Fischer-Baum, S. (2018). How modality-specific is morphology? *Cognitive Neuropsychology*, 35, 371–384. <https://doi.org/10.1080/02643294.2018.1491833>

- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203105313>
- Mitić, M. (2009). Korisnici usluga u kliničkoj psihologiji. In J. Berger & M. Mitić (Eds.), *Klinička psihologija* (pp. 113–122). Centar za primenjenu psihologiju.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (1998). Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. In A. F. Healy & L. E. Bourne (Eds.), *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention* (pp. 339–364). Erlbaum.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701.
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Federation Press.
- Morton, J. (1969). The interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76(2), 165–178. <https://doi.org/10.1037/h0027366>
- Morton, J. (1970). A functional model for memory. In D. A. Norman (Ed.), *Models of human memory* (pp. 203–254). Academic Press.
- Morton, J. (1979). Facilitation in word recognition: Experiments causing change in the logogen model. U P. A. Kollers, M. E. Wrolstad & M. Bouma (Eds.), *Processing of Visible Language* (pp. 259–268). Plenum.
- Murphy, G. L. (2002). *The Big Book of Concepts*. The MIT Press.
- MZORH. (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama* (radna inačica). <https://shorturl.at/XaVO7>
- NASP (2021). *Comprehensive School-Based Mental and Behavioral Health Services and School Psychologists* [handout]. Author.
- Needels, M. C., & Knapp, M. S. (1994). Teaching writing to children who are underserved. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 339–349. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.3.339>
- Neely, J. H. (1991). Semantic priming effects in visual word recognition: A selective review of current findings and theories. In D. Besner & G. W. Humphreys (Eds.), *Basic processes in reading: Visual word recognition* (pp. 264–336). Lawrence Erlbaum Associates.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton–Century–Crofts.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Niemivirta, M. (1996, September). *Intentional and adaptive learning modes – The self at stake* [Paper presentation]. 2nd European Conference on Education, Sevilla, Spain.
- Niemivirta, M. (2002). Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45(4), 250–270. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.250>
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>

- Nigg, J. T. (2006). *What Causes ADHD? Understanding What Goes Wrong and Why*. Guilford Press.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(4), 250–256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.4.250>
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116–130. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.1.116>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Siminoff, E., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- NSW DoE. (n.d.). *Evidence-based strategies for ADHD*. <https://education.nsw.gov.au/campaigns/inclusive-practice-hub/all-resources/primary-resources/understanding-disability/adhd/evidence-based-strategies>
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 971–990. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.017>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Ormrod, J. E. (2020). *Human Learning* (8th ed.). Pearson.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255–287. <https://doi.org/10.1037/h0084295>
- Panadero, E. (2017). *A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research*. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pajević, D. (2003). *Psihologija sporta i rekreacije*. Graformak.
- Paradis, J. (2007). Early bilingual and multilingual acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of language development* (pp. 387–408). Blackwell.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Castalia Publishing Company.
- Pavličić, D. (2007). *Teorija odlučivanja*. Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta u Beogradu.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Oxford University Press.
- Pavlović-Šijanović, S. (2024, 22. 8). *Povratne informacije bez sendviča – tehnike koje mijenjaju obrazovno iskustvo*. Škole.hr. <https://www.skole.hr/povratne-informacije-bez-sendvica-tehnike-koje-mijenjaju-obrazovno-iskustvo/>
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Financial Times/Prentice Hall.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365–392. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070141>
- Peng, L., Jiang, Y., Ye, J., & Xiong, Z. (2024). The impact of empathy on prosocial behavior among college students: the mediating role of moral identity and the moderating

- role of sense of security. *Behavioral Sciences*, 14(11), 1024. <https://doi.org/10.3390/bs14111024>
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715–729. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.715>
- Perry, N. E. (2013). Classroom processes that support self-regulation in young children [Monograph]. *British Journal of Educational Psychology*. In Monograph series II: *Psychological aspects of education-current trends*, 10, pp. 45–68.
- Peters, E., & Killcoyne, H. L. (Eds). (2016). *Psychology, Britannica Guide to the Social Sciences*. Britannica Educational Publishing.
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 283–307. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842>
- Petrović, N. (2012). *Psihologija zdravlja*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Peterson, L., & Peterson, M. J. (1959). Short-term retention of individual verbal items. *Journal of Experimental Psychology*, 58(3), 193–198. <https://doi.org/10.1037/h0049234>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347–374.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499–514. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499>
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Harcourt, Brace.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W W Norton & Co. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. (M. Cook, Trans.). Basic Books. <https://doi.org/10.1037/11168-000>
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (3rd ed.). Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child* (D. Coltman, Trans.). Orion Press.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child* (B. Gabain, Trans.). Basic Books.
- Pine, D. S. (2007). Research review: A neuroscience framework for pediatric anxiety disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7), 631–648 <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01751.x>
- Pinel, J., & Barnes, S. (2021) *Biopsychology* (11th edition). Global edition.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. William Morrow and Company.
- Pinker, S., & Ullman, M. T. (2002). The past and future of the past tense. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(11), 456–463. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)01990-3](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)01990-3)
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, Research, and Experience* (Vol. 1, pp. 3–33). Academic Press.
- Plutchik, R. (1985). On emotion: The chicken-and-egg problem revisited. *Motivation and Emotion*, 9, 197–200. <https://doi.org/10.1007/BF00991576>
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434–442. <https://doi.org/10.1093/ije/dyt261>

- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13(1), 25–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Posokhova, I. (2000). *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*. Ostvarenje.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Pulvermüller, F., Huss, M., Kherif, F., Moscoso del Prado Martin, F., Hauk, O., & Shtyrov, Y. (2006). Motor cortex maps articulatory features of speech sounds. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(20), 7865–7870. <https://doi.org/10.1073/pnas.0509989103>
- Pylyshyn, Z. W. (1984). *Computation and cognition: Toward a foundation for cognitive science*. MIT Press.
- Radonjić, S. (1999). *Uvod u psihologiju. Struktura psihologije kao nauke*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7th ed.). John Wiley & Sons Inc.
- Reitman, W. R. (1965). *Cognition and Thought: An Information Processing Approach*. John Wiley & Sons Inc.
- Rescorla, R. A., & Wagner, A. R. (1972). A theory of Pavlovian conditioning: Variations in the effectiveness of reinforcement and nonreinforcement. In A. H. Black & W. F. Prokasy (Eds.), *Classical Conditioning II: Current Research and Theory* (pp. 64–99). Appleton-Century-Crofts.
- Riggio, R. E. (2013). *Introduction to Industrial and Organizational Psychology* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315665139>
- Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126(1), 3–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.3>
- Rodríguez-Meirinhos, A., Antolín-Suárez, L., Brenning, K., Vansteenkiste, M., & Oliva, A. (2020). A bright and a dark path to adolescents' functioning: The role of need satisfaction and need frustration across gender, age, and socioeconomic status. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 21(1), 95–116. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-00072-9>
- Roediger, H. L., & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 20–27.
- Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(4), 803–814. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.21.4.803>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443–471. <https://doi.org/10.1086/499650>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., & Farson, R. E. (1957). *Active listening*. Industrial Relations Center, University of Chicago.

- Rogers, S. J., & Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(1), 8–38. <https://doi.org/10.1080/15374410701817808>
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rose, H., & Rose, S. (2001). *Alas poor Darwin: Arguments against evolutionary psychology*. Cape. <https://doi.org/10.1136/bmj.322.7288.740>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 10, pp. 173–220). Academic Press.
- Ross, L., Greene, D., & House, P. (1977). The “false consensus effect”: An egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13(3), 279–301. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(77\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0022-1031(77)90049-X)
- Rot, N. (1994). *Osnovi socijalne psihologije* (9-o izdanje). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rubenstein, D. I., & Rubenstein, D. R. (2013). Social Behavior. *Encyclopedia of Biodiversity*, 571–579. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-384719-5.00126-x>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 571–645). Wiley.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L., & PDP Research Group. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*. MIT Press.
- Rumelhart, D., & McClelland, J. (1986). *Parallel distributed processing, I*. MIT Press.
- Rust, J., & Golombok, S. (1999). *Modern Psychometrics* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315787848>
- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 805–819. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.805>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274(5294), 1926–1928. <https://doi.org/10.1126/science.274.5294.1926>
- Sakitt, B. (1976). Iconic memory. *Psychological Review*, 83(4), 257–276. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.83.4.257>
- Salmivalli, C., Karna, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405–411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Sapir, E. (1929). A study in phonetic symbolism. *Journal of Experimental Psychology*, 12(3), 225–239. <https://doi.org/10.1037/h0070931>

- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9–20. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Savić, M. (in press). History of views on language and thought. *International Encyclopedia of Language and Linguistics* (3rd Ed.), led by Hilary Nesi and Petar Milin as Editor in Chief, and published by Elsevier.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 92–120). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195130072.003.0005>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schreuder, R., & Baayen, R. H. (1997). How complex simple words can be. *Journal of Memory and Language*, 37(1), 118–139. <https://doi.org/10.1006/jmla.1997.2510>
- Schulman, M. (1993). Gender and discourse: The power of talk. In Tannen, D. (Ed.), *Gender and Conversational Interaction* (pp. 171–188). Oxford University Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.
- Schvaneveldt, R. W., & Cohen, T. A. (2010). Abductive reasoning and similarity: Some computational tools. In D. Ifenthaler, P. Pirnay-Dummer, & N. M. Seel (Eds.), *Computer based diagnostics and systematic analysis of knowledge*, (pp. 189–211). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5662-0_11
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (Vol. 3, pp. 59–82). Academic Press.
- Searle, R. J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609213>
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96(4), 523–568. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.523>
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. Freeman.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Senghas, A., & Coppola, M. (2001). Children creating language: How Nicaraguan sign language acquired a spatial grammar. *Psychological Science*, 12(4), 323–328. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00359>
- Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45(1), 21–50. <https://doi.org/10.1080/14640749208401314>
- Shalev, R. S. (2007). Prevalence of developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(10), 868–872.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Knopf.
- Sherif, M., & Sherif, C. (1956). *An outline of social psychology*. Harper & Bros.
- Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2004). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116–133. <https://doi.org/10.1097/00011363-200304000-00005>

- Simon, H. (1986). Rationality in Psychology and Economics. *The Journal of Business*, 59(4), 209–224. <https://doi.org/10.1086/296363>
- Siegler, R. S. (2007). *How Children Develop* (3rd ed.). Worth Publishers.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. MacMillan.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11256-000>
- Slobin, D. I. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking.” In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70–96). Cambridge University Press.
- Smith, S., & Conti, G. (2021). *Memory: What Every Language Teacher Should Know*. Independently Published.
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2007). *Cognitive psychology: Mind and brain*. Pearson.
- Solomon, C. R. (2025). Emotion. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/emotion>.
- Special education and inclusive learning. (2023, September 23). *Inclusive Teach*. <https://inclusiveteach.com/2023/09/23/executive-functioning-a-guide-for-teachers/>
- Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs: General and Applied*, 74(11), 1–29. <https://doi.org/10.1037/h0093759>
- Spivey-Knowlton, M. J., & Sedivy, J. C. (1995). Resolving attachment ambiguities with multiple constraints. *Cognition*, 55(3), 227–267. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00647-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00647-4)
- Squeglia, L. M., Jacobus, J., & Tapert, S. F. (2009). The influence of substance use on adolescent brain development. *Clinical EEG and Neuroscience*, 40(1), 31–38.
- Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: A brief history and current perspective. *Neurobiology of Learning and Memory*, 82(3), 171–177. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2004.06.005>
- Squire, L. R. (1987). *Memory and brain*. Oxford University Press.
- Squire, L. R., & Zola, S. M. (1996). Structure and function of declarative and nondeclarative memory systems. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 93(24), 13515–13522. <https://doi.org/10.1073/pnas.93.24.13515>
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531–1543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The Importance of Students’ Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of human intelligence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947>
- Sternberg, R. J. (2008). *Cognitive Psychology*. TBS.
- Sternberg, R. J. (2021). *Adaptive Intelligence: Surviving and Thriving in Times of Uncertainty*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316650554>
- Sternberg, R. J. (2022). Human intelligence. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/human-intelligence-psychology>.

- Sternberg, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence [La Teoría de Inteligencia Exitosa]. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(2), 189–202.
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2012). *Cognitive psychology* (6th ed.). Wadsworth/Cengage Learning.
- Sternberg, S. (1966). High-speed scanning in human memory. *Science*, 153(3736), 652–654. <https://doi.org/10.1126/science.153.3736.652>
- Stiene, J. (n.d.). *Long Island Speech*. <https://www.lispeech.com/five-levels-of-attention/>
- Stevens, K. N., & Halle, M. (1967). Remarks on analysis by synthesis and distinctive features. In W. Wathen-Dunn (Ed.), *Models for the perception of speech and visual form* (pp. 88–102). MIT Press.
- Storch, E. A., Geffken, G. R., Merlo, L. J., Mann, G., Duke, D., Munson, M., ... & Goodman, W. K. (2008). Family-based cognitive-behavioral therapy for pediatric obsessive-compulsive disorder: Comparison of intensive and weekly approaches. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(4), 469–478. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31803062e7>
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. Wiley.
- Sue, D. W., Alsaidi, S., Awad, M. N., Glaeser, E., Calle, C. Z., & Mendez, N. (2019). Disarming racial microaggressions: Microintervention strategies for targets, White allies, and bystanders. *American Psychologist*, 74(1):128-142. <https://doi.org/10.1037/amp0000296>
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67–84. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Škobo, T. (2025, maj 14). *Deca na ivici depresije: Alarmanтни rezultati istraživanja o mentalnom zdravlju adolescenata*. NIN. <https://www.nin.rs/drustvo/vesti/77161/deca-na-ivici-depresije-alarmanтни-rezultati-istrazivanja-o-mentalnom-zdravlju-adolescena>
- Škorc, B. (2012). *Kreativnost u interakciji - psihologija stvaralaštva*. Mostart.
- Škorc, B. (2017). *Interaktivne metode u obrazovanju*. Zdravo da ste.
- Taft, M. (1979). Recognition of affixed words and the word frequency effect. *Memory & Cognition*, 7(4), 263–272. <https://doi.org/10.3758/BF03197599>
- Taft, M. (1981). Prefixed stripping revisited. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 289–297. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(81\)90439-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(81)90439-4)
- Taft, M. (1994). Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing. *Language and Cognitive Processes*, 9(3), 271–294. <https://doi.org/10.1080/01690969408402120>
- Talarico, J. M., & Rubin, D. C. (2003). Confidence, not consistency, characterizes flashbulb memories. *Psychological Science*, 14(5), 455–461. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.02453>
- Tang, V. (2006). *Corporate decision analysis: An engineering approach* (PhD dissertation). Massachusetts Institute of Technology, Cambridge. <https://goo.gl/AMU8wC>
- Tanenhaus, M. K., Spivey-Knowlton, M. J., Eberhard, K. M., & Sedivy, J. C. (1995). Integration of visual and linguistic information in spoken language comprehension.

- Science*, 268(5217), 1632–1634. <https://doi.org/10.1126/science.7777863>
- Thissen, D., & Wainer, H. (Eds.). (2001). *Test scoring*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410604729>
- Tick, B., Bolton, P., Happé, F., Rutter, M., & Rijdsdijk, F. (2016). Heritability of autism spectrum disorders: A meta-analysis of twin studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(5), 585–595.
- Titchener, B. E. (1928). *A text-book of psychology*. The MacMillan Company.
- The Education Hub. (2018). *How to integrate effective feedback into your classroom*. <https://theeducationhub.org.nz/how-to-integrate-effective-feedback-into-your-classroom/>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. <http://www.bie.org/research/study.pdf>
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. Macmillan Press. <https://doi.org/10.5962/bhl.title.55072>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26070v8>
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53–61. <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Scholastic Testing Service.
- Townsend, D. J., & Bever, T. G. (2001). *Sentence Comprehension: The Integration of Habits and Rules*. The MIT Press.
- Требјешанин, Ж. (2004). *Речник психологије*. Стубови културе.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Westview Press.
- Trueswell, J. C., & Tanenhaus, M. K. (1994). Toward a lexicalist framework of constraint-based syntactic ambiguity resolution. In C. Clifton, L. Frazier, & K. Rayner (Eds.), *Perspectives on sentence processing* (pp. 155–179). Lawrence Erlbaum Associates.
- Truxillo, M. D., Bauer, N. T., & Erdogan, B. (2021). *Psychology and Work. An Introduction to Industrial and Organizational Psychology* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429055843>
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 1–25. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135114>
- Tulving, E., & Pearlstone, Z. (1966). Availability versus accessibility of information in memory for words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5(4), 381–391. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(66\)80048-8](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(66)80048-8)
- Tunmer, W. E., & Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children* (pp. 12–35). Springer.
- Tutnjević, S., & Savić, M. (2019). *Usvajanje jezika: uvod u razvojnu psiholingvistiku*. Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124–1131. <https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124>
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and psychology of choice.

- Science*, 211, 453–458. <https://doi.org/10.1126/science.7455683>
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1992). Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty. *Journal of Risk and Uncertainty*, 5(4), 297–323. <https://doi.org/10.1007/BF00122574>
- Twenge, J. M., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort differences on the Children's Depression Inventory: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(4), 578–588. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.4.578>
- Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92(1-2), 231–270. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.10.008>
- Underwood, B. J. (1957). Interference and forgetting. *Psychological Review*, 64(1), 49–60. <https://doi.org/10.1037/h0044616>
- UNICEF. (2017). *Children with disabilities in inclusive education settings: Stakeholders' perceptions*. UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia.
- University of San Diego (2024). *39 Examples of Artificial Intelligence in Education*. <https://onlinedegrees.sandiego.edu/artificial-intelligence-education/>
- UWCTL (n.d.). *Addressing microaggressions in the classroom*. <https://teaching.washington.edu/inclusive-accessible/addressing-microaggressions-in-the-classroom/>
- Vaillant, G. E. (1971). Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms: A 30-year follow-up of 30 men selected for psychological health. *Archives of General Psychiatry*, 24(2), 107–118. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1971.01750080011003>
- Vaillant, G. E. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 89–98. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.89>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 29, pp. 271–360. Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360–372. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1306677>
- van Hell, J. G., & de Groot, A. M. B. (1998). Conceptual representation in bilingual memory: Effects of concreteness and cognate status in word association. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 193–211.
- Vaselić, N. (2021). *Psihopatologija djetinjstva i mladost*. Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP-VERN.
- Vlajković, J., & Vlajković, A. (2014). *Psihološke krizne intervencije u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije & Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.
- Volkmar, F. R., & Klin, A. (2000). Diagnostic issues in Asperger syndrome. In A. Klin, F. R. Volkmar, & S. S. Sparrow (Eds.), *Asperger syndrome* (pp. 25–71). Guilford Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Jonathan Cape.

- Walton, D. (2005). *Abductive reasoning*. The University of Alabama Press.
- Wang, X., & Forster, K.I. (2010). Masked translation priming with semantic categorization: Testing the Sense Model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 327–340. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990502>
- Watson, J. B. (1913). *Psychology as the Behaviorist Views It*. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0069608>
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0068436>
- Waxman, S. R., & Lidz, J. L. (2006). Early word learning. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 299–335). Wiley.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(suppl 1), i29–i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Weger, H., Castle, G. R., & Emmett, M. C. (2010). Active listening in peer interactions: The influence of message paraphrasing on perceptions of listening skill. *International Journal of Listening*, 24(1), 34–49. <https://doi.org/10.1080/10904010903466311>
- Weick, K. E. (1968). Systematic observational methods. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 357–451). Addison-Wesley.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Weisz, J. R., & Kazdin, A. E. (Eds.). (2010). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (2nd ed.). Guilford Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wentzel, K. R. (1993). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 4–20. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001001>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wertheimer, M. (1944). Gestalt theory. *Social Research*, 11, 78–99.
- Whalon, K. J., & Hart, J. E. (2010). Children with autism spectrum disorder and literacy instruction: An exploratory study of elementary inclusive settings. *Remedial and Special Education*, 32(3), 243–255. <https://doi.org/10.1177/0741932510362174>
- WHO. (2001). *Strengthening mental health promotion* (Fact sheet No. 220). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- WHO (2022). Mental health. Retrieved July 11, 2023, from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*. MIT Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. McGraw-Hill Education.
- Willis, K. (2006). Interviewing. In V. Desai & R., Potter, *Doing development research* (pp. 144–152). Sage Publication, Inc.
- Winkler, I., & Cowan, N. (2005). From sensory to long-term memory. *Experimental Psychology*, 52(1), 3–20. <https://doi.org/10.1027/1618-3169.52.1.3>

- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Basil Blackwell.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wood, S. E., & Wood, E. G. (1999). *The world of psychology*. Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology* (11th ed.). Pearson Education.
- Xia, M., & Chen, L. (2025). Adolescent Psychological Adaptation: The Impact of Daily Levels and Instability in Psychological Need Satisfaction and Frustration. *Journal of adolescence*, 97(5), 1272–1283. <https://doi.org/10.1002/jad.12495>
- Yairi, E., & Ambrose, N. G. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66–87. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.11.002>
- Yu, B. (2022). Self-regulated learning: A key factor in the effectiveness of online learning for second language learners. *Front Psychol.*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051349>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zečević, I. & S. Subotić, S. (2021). *Socio-emocionalno učenje i kompetencije*. Grafid d.o.o.
- Zeidner, M. & Matthews, G. (2012). Personality. In Harris, K. R., Graham, S. & Urdan, T. (Eds.), *APA Educational psychology handbook*, 2 (pp. 111–137). American Psychological Association.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–71. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser, *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Žiropađa, LJ. (2016). *Uvod u psihologiju*. Čigoja štampa.

INDEKS AUTORA

- Abad, J. 233
 Abutalebi, J. 196, 197
 Achenbach, T. M. 243
 Addis, D. R. 64
 Akert, R. M. 41, 213
 Aknin, L. B. 223
 Alexander, P. A. 192
 Allan, K. 64
 Allport, G. W. 41, 128
 Alpert, N. M. 153
 Alsaïdi, S. 327
 Altarriba, J. 72
 Altman, S. 242
 Amabile, T. M. 138
 Ambrose, N. G. 253
 Anđelković, D. 163
 Anderson, J. R. 47, 64, 84
 Anderson, M. C. 56, 91
 Anderson, P. 148
 Angold, A. 237
 Antolín-Suárez, L. 117
 Antonietti, A. 277, 278
 Aronson, E. 41, 213
 Asch, S. E. 207, 212
 Ashton, M. C. 22
 Aslin, R. N. 167
 Atkinson, J. W. 121
 Atkinson, R. C. 52, 89
 Attwood, T. 255
 Austin, J. L. 182
 Ausubel, D. P. 97
 Awad, M. N. 327
 Baayen, R. H. 69, 168, 169, 177
 Bachman, J. G. 247
 Baddeley, A. D. 48, 54, 56, 57, 58, 60, 63, 92
 Baird, G. 252, 254
 Balaki, I. L. 24
 Balin, J. A. 184
 Bandura, A. 93, 94, 223, 278
 Banks, W. P. 54
 Baran, M. 219
 Barbaranelli, C. 223
 Barber, G. 54
 Bargh, J. A. 66
 Barkley, R. A. 148, 245
 Barnes, S. 33
 Baron, J. 131
 Baron, P. A. 41
 Barr, D. J. 184
 Barrett, L. F. 107
 Barzillai, M. 147, 150
 Basadur, M. 136
 Bass, B. M. 213
 Bassett, H. H. 108, 125
 Bates, E. A. 168
 Batson, C. D. 224
 Bauer, N. T. 41
 Baumeister, R. F. 143
 Baumrind, D. 87
 Beauchaine, T. P. 244
 Bee, H. 41
 Beesdo, K. 238, 239
 Behrmann, M. 153
 Bekerian, D. A. 92
 Benito, K. 240
 Berger, J. 41
 Berger, P. L. 203, 204
 Berkowitz, L. 122
 Berninger, V. 251
 Bever, T. G. 181
 Bialik, M. 101
 Bialystok, E. 60, 197
 Biddle, B. J. 212, 320, 321
 Birch, D. 121
 Birmaher, B. 242, 246
 Bishop, D. V. M. 252
 Bjelica, J. 319
 Bloodstein, O. 253
 Blumgart, E. 253
 Boerman, S. C. 95
 Bolton, P. 255
 Bond, M. 102
 Boréus, K. 219
 Boroditsky, L. 152, 154
 Bouffard, S. M. 300
 Bower, G. H. 91
 Bowers, J. M. 92
 Boyd, D. 41
 Brackett, M. A. 299
 Brajša-Žganec, A. 307

- Branscombe, N. R. 41
 Bratslavsky, E. 143
 Brauner, J. S. 97, 98, 184
 Brawley, L. R. 212
 Brenning, K. 117
 Brent, D. A. 242
 Bridge, J. 242
 Brock, S. E. 337
 Bronfenbrenner, U. 205, 331
 Brookfield, S. D. 132
 Brown, J. S. 99
 Brown, L. L. 22
 Bruner, J. S. 98
 Buckingham, D. 102
 Bugental, J. F. T. 36
 Buka, S. L. 255
 Bukowski, W. M. 212
 Bumbarger, B. K. 299
 Burke, J. D. 246
 Buss, D. 20
 Busse, V. 264
 Butler, A. C. 90
 Butterworth, B. 177, 252
 Bybee, J. L. 65, 66, 70, 168
 Calle, C. Z. 327
 Campo, J. V. 242
 Camposano, S. 153
 Capps, L. 254
 Caprara, G. V. 223
 Carlier, M. 262
 Carpenter, P. A. 60
 Carr, H. A. 34
 Carroll, J. B. 21
 Carron, A. V. 212
 Casanovas-López, R. 262, 263
 Casasanto, D. 154
 Castle, G. R. 287
 Cera, R. 277, 278
 Chaiken, S. 215
 Chamorro-Premuzic, T. 263
 Charman, T. 252, 254
 Chen, L. 117
 Choi, I. 209
 Chomsky, N. 166
 Cialdini, R. B. 212
 Clahsen, H. 60
 Cline, A. 285
 Cohen, J. 300
 Cohen, T. A. 133
 Collins, A. M. 65, 99
 Conklin, J. 136
 Conti, G. 67
 Cooper, F. S. 173
 Coppola, M. 152
 Corrigan, P. W. 218
 Costello, E. J. 237
 Cowan, N. 54, 55, 57, 58, 59
 Cowell, J. M. 244
 Craig, A. 253
 Craik, F. I. M. 60, 197
 Cramer, P. 122
 Crompton, A. 138
 Crouse-Novak, M. A. 241
 Crowder, R. G. 53
 Crystal, D. 189, 190
 Cummins, J. 198, 205
 Curtiss, S. 162
 Cutler, A. 172
 Dabagh, N. 102
 Daneman, M. 60
 Darley, J. M. 224
 Darwin, C. J. 53
 Darwin, C. R. 34
 Davidson, K. 123
 Dawson, P. 148, 150
 de Groot, A. M. 72
 De Raad, B. 22
 De Vries, R. E. 22
 Deary, I. J. 263
 Decety, J. 224
 Deci, E. L. 117, 118, 122, 126, 127, 264, 285
 Dehaene, S. 152
 Dehaene-Lambertz, G. 152
 Dell, G. S. 190
 DelVecchio, W. F. 23
 Denham, S. A. 108, 125
 Dettmer, S. 312
 Di Blas, L. 22
 Di Lollo, V. 54
 Diamond, A. 148

- Diener, E. 127, 230
Dillenbourg, P. 100
Dimitrijević, S. 131, 145
Dishion, T. J. 244
Dollard, J. 122
Domitrovich, C. E. 125
Doob, L. W. 122
Dörnyei, Z. 264
Dovidio, J. F. 223
Doyle, A. E. 243
Drač, S. 123
Dreikurs, R. 87
Drobac Pavićević, M. 138
Duckworth, A. L. 378
Duguid, P. 99
Duke, D. 240
Dunn, E. W. 223
Durlak, J. A. 125, 299, 300
Dymnicki, A. B. 299, 300
Đerić, I. 340
Eagly, A. H. 215
Ebbinghaus, H. 92
Eberhard, K. M. 180
Eccles, J. S. 127
Edmondson, A. 285
Egger, H. L. 237
Ehmann, M. 242
Eisenberg, N. 224
Ekman, P. 108
Elder, L. 132
Eley, T. C. 237
Elias, M. J. 300
Ellis, N. C. 60
Ellis, R. 67
Elman, J. L. 168, 173
Emerson, M. J. 148
Emmett, M. C. 287
Enea-Drapeau, C. 262
Erdogan, B. 41
Ericsson, K. A. 55
Espelage, D. L. 331
Evans, J. S. B. T. 141
Eyler, J. 101
Eysenck, H. J. 264
Eysenck, M. W. 56, 134
Fabes, R. A. 224
Fadel, C. 101
Fairclough, N. 219
Fajgelj, S. 30, 40
Faraone, S. V. 243
Farmer, J. 230
Farson, R. E. 287
Feinberg, T. L. 241
Feldman, L. B. 69
Felician, O. 153
Felser, C. 60
Fernandes, C. 263
Festinger, L. 217
Filipović Đurđević, D. 65, 71, 72, 73, 159, 172, 173, 174, 175, 178, 180, 185, 195
Finkbeiner, M. 73
Finkelstein, R. 241
Finkenauer, C. 143
Fischer-Baum, S. 189
Fisher, H. E. 22
Fisher, S. E. 161
Flavell, J. H. 278
Flower, L. S. 191
Forns, M. 233
Forster, K. 73, 177, 178
Forsyth, D. R. 211
Frank, H. E. 240
Franken, R. E. 121
Frankl, V. E. 117
Frazier, L. 180
Frederickson, N. 285
Fredrickson, B. L. 229
Freedman, M. 197
Freeman, J. B. 240
Freud, S. 35, 92, 116
Frick, P. J. 243, 247
Friederici, A. D. 161
Friedman, N. P. 148
Friedrich, A. A. 230
Furnham, A. 263
Gabbert, F. 64
Gagné, R. M. 77
Ganis, G. 153
Ganong, W. F. 172

- Ganz, J. B. 312, 314
 Garcia, A. M. 240
 Gardner, H. 165
 Gardner, R. C. 264, 265
 Garnham, A. 185
 Gathercole, S. E. 60
 Gay, G. 218
 Geary, D. C. 252
 Geeraerts, D. 69
 Geffken, G. R. 240
 Gernsbacher, M. A. 184, 185
 Geschwind, D. H. 255
 Gibbs, R. W. 183
 Gigerenzer, G. 142
 Giles, D. E. Jr. 101
 Glaeser, E. 327
 Gleason, J. B. 162
 Gobet, F. 55
 Godovykh, M. 20
 Goldberg, A. E. 70
 Goldstein, E. B. 47
 Goldstein, N. J. 212
 Golombok, S. 40
 Gombert, J. E. 160
 Gooch, D. 252, 254
 Goodman, W. K. 240
 Goralnick, J. J. 243
 Gordon, P. 152
 Gouverneur, F. 102
 Graesser, A. C. 186
 Graham, S. 209
 Gray, E. K. 263
 Green, D. W. 143, 196, 197
 Greenberg, M. T. 125, 231, 299, 300
 Greene, D. 143
 Greenhalgh, T. 252
 Greening, T. 36
 Grey, L. 87
 Grice, H. P. 181, 183
 Gross, J. J. 378
 Grusec, J. E. 203, 204
 Guare, R. 148, 150
 Guilford, J. P. 138
 Gutvajn, N. 340
 Haddock, G. 215
 Hadžiahmetović, N. 123
 Halle, M. 173
 Hamilton, W. D. 233
 Happé, F. 255
 Hare, V. C. 192
 Harm, M. W. 49
 Harmon-Jones, E. 217
 Harris, F. 329
 Harris, J. R. 204
 Harris, V. A. 208
 Harris, R. 133
 Harsma, E. 221
 Hart, J. E. 314
 Hastings, P. D. 203, 204
 Hatch, T. 21
 Hattie, J. 291
 Hauk, O. 173
 Hayes, J. R. 191, 192
 Heider, F. 118, 119, 208
 Helder, A. 186
 Hendrix, P. 69
 Herriman, M. L. 160
 Hertz-Pannier, L. 152
 Hidi, S. 23
 Hillix, M. 33
 Hinshaw, S. P. 244
 Hinton, P. R. 219
 Hodgdon, L. Q. 313
 Hogben, J. H. 54
 Holmes, W. 101
 Holmgren, M. A. 243
 Holyoak, K. J. 131
 Houran, J. 95
 House, P. 143
 Houston, L. 60, 61
 Howerter, A. 148
 Huguet, P. 262
 Hull, L. 255
 Huss, M. 173
 Island, H. D. 22
 Ivić, I. 153
 Izard, C. E. 107, 109
 Jackson, P. W. 204, 205
 Jacobson, L. 143
 Jacobus, J. 247

- Jana, T. 219
 Jansson-Boyd, C. 42
 Jarema, G. 71
 Jennings, P. A. 125, 231, 300
 Jiang, Y. 224
 Johnson, D. W. 168
 Johnson, M. H. 153, 168
 Johnson, R. T. 101
 Johnston, L. D. 247
 Jones, E. E. 208, 209
 Jones, S. M. 300
 Kahneman, D. 133, 141, 142, 143, 144
 Kalat, W. J. 33
 Karmiloff-Smith, A. 168
 Karna, A. 331
 Katz, D. 216
 Kay, P. 152
 Kazdin, A. E. 238
 Keane, M. T. 134
 Keenan, J. P. 153
 Keeney, R. L. 134
 Kehres, J. 254
 Kelley, H. H. 208
 Kellogg, R. T. 193
 Keyes, C. L. M. 229
 Keysar, B. 184
 Khanna, M. 240
 Kherif, F. 173
 Kieling, C. 245
 Killcoyne, H. L. 131
 Kintsch, W. 55
 Kirchner, T. 233
 Kitsantas, A. 102
 Klin, A. 250, 255
 Knapp, M. S. 99
 Knappe, S. 239
 Kodžopeljić, J. 42, 269
 Kohn, A. 87
 Kolb, D. A. 99
 Kolenović-Đapo, J. 123
 Kosslyn, S. M. 48, 153
 Kostić, A. 51, 54, 56, 59, 64, 65, 135, 138, 159, 171
 Kovacs, M. 241
 Kračfeld R. 24, 111, 122
 Kreč, D. 24, 111, 122
 Kroll, J. F. 71, 197
 Krstić, D. 23, 24
 Krueger, R. A. 30
 Kuhl, P. K. 162
 Lakoff, G. 153
 Lally, M. 41
 Lalović, D. 52, 71
 Lambert, W. E. 265
 Lange, R. 95
 Larmer, J. 100
 Larsen, R. J. 107
 Larsen, T. 20
 Latane, B. 224
 Latham, G. P. 117, 118
 Laurillard, D. 252
 Lave, J. 99
 Lazarus, R. S. 107
 Leaf, J. B. 313
 Leaf, R. 313
 Lee, K. 22
 Lenneberg, E. H. 152, 162
 Leonard, L. B. 153, 253
 Levelt, W. J. M. 109, 191
 Levinson, S. C. 152
 Lewin, K. 121
 Lewis, S. 337
 Lezak, M. D. 174
 Libben, G. 71
 Liberman, A. M. 173
 Lidz, J. L. 153
 Lieb, R. 238
 Lieber, R. 177
 Limber, S. P. 331
 Locke, E. A. 117, 118
 Loeber, R. 246
 Loftus, E. F. 64, 65, 92
 Loftus, G. R. 92
 Logie, R. H. 57, 58, 59
 Loomes, R. 255
 Lopez-Duran, N. L. 241
 Lozano-Blasco, R. 262, 263
 Lucas, A. 242
 Lucas, R. E. 230
 Luckmann, T. 203, 204

Lucy, J. A. 151, 153
 Luk, G. 60, 197
 Lyon, G. R. 250
 MacDonald, M. C. 180
 MacGregor, M.W. 123
 Magnuson, J. S. 174
 Maio, G. R. 215
 Mancini, M. 277, 278
 Mandy, W. P. 255
 Manelis, L. 177
 Mann, G. 240
 Marchalik, D. 22
 Mares, M. L. 223
 Marín, V. I. 102
 Marslen-Wilson, W. D. 173
 Marwick, A. 95
 Marx, M. 33
 Maslow, A. H. 116
 Matthews, G. 264, 300
 Mattingly, I. G. 173
 Mayer, R. E. 102
 McCabe, E. M. 300
 McClelland, J. L. 48, 173
 McCutcheon, L. E. 95
 McDermott, K. B. 64
 McEachin, J. J. 313
 McGeoch, J. A. 31, 92
 McKoon, G. 186
 McNamara, T. P. 64
 Medin, D. L. 131, 134
 Meece, J. L. 115
 Meltzer, L. 147, 150
 Memon, A. 64
 Mendez, N. 327
 Merlo, L. J. 240
 Merton, R. K. 95
 Meyer, A. S. 190, 191
 Michalowski, J. 230
 Michelli, N. M. 300
 Miech, R. A. 247
 Milas, G. 19, 27, 28, 29, 42
 Milin, P. 69, 78, 81, 82, 84
 Miljković, D. 82, 85, 89, 90, 94, 273, 275
 Miller, D. T. 209
 Miller, G. A. 55
 Miller, N. E. 122
 Mills, J. 217
 Minch, D. 230
 Minnameier, G. 133
 Minsky, M. 136
 Miozzo, M. 189
 Mitchell, D. 307
 Mitić, M. 41
 Miyake, A. 60, 148
 Moffitt, T. E. 244
 Monahan, K. C. 213
 Morrison, B. 331
 Morrison, R. G. 131
 Morton, J. 69
 Moscoso del Prado Martin, F. 173
 Moshman, D. 278
 Mowrer, O. H. 122
 Moylan, A. R. 278
 Munson, M. 240
 Murphy, G. L. 69
 Myles, B. S. 312, 314
 Nakamura, K. 73
 Needels, M. C. 99
 Neely, J. H. 66
 Neisser, U. 54
 Newport, E. L. 167
 Nickerson, R. S. 143
 Nicol, J. 73
 Niemiec, C. P. 126
 Niemivirta, M. 273
 Nigg, J. T. 243
 Nind, M. 231
 Nisbett, R. E. 143, 209
 Noftle, E. E. 263
 Nolen-Hoeksema, S. 238
 Norbury, C. F. 252, 254
 Norenzayan, A. 209
 Norris, D. 172
 Norton, M. I. 223
 O'Connor, M. C. 263
 Oliva, A. 117
 Olivier, S. 144
 Olweus, D. 331
 O'Malley, P. M. 247
 Ormrod, J. E. 77

- Paivio, A. 91
 Pajević, D. 23, 42
 Panadero, E. 278
 Paradis, J. 198
 Parisi, D. 168
 Parker, J. G. 212
 Pascual-Leone, A. 153
 Pastorelli, C. 223
 Patrick, M. E. 247
 Patterson, G. R. 244
 Paul, R. 132
 Paulauskas, S. L. 241
 Pauls, D. 250, 255
 Paunonen, S. V. 263, 264
 Pavličić, D. 133, 135
 Pavlov, I. P. 81, 82
 Pavlović-Šijanović, S. 291
 Pearlmutter, N. J. 180
 Pearlstone, Z. 92
 Pekić, J. 42, 269
 Peng, L. 224
 Penner, L. A. 223
 Pennington, B. F. 250
 Perlis, R. H. 243
 Perry, N. E. 279
 Perugini, M. 22
 Peters, E. 131
 Petersen, S. E. 89
 Peterson, C. 209
 Peterson, L. 55
 Peterson, M. J. 55
 Peterson, R. L. 250
 Petrović, N. 229
 Phinney, J. S. 37
 Piaget, J. 89, 97, 98, 153, 167
 Pickeral, T. 300
 Pickles, A. 252, 254
 Piliavin, J. A. 223
 Pine, D. S. 238, 239
 Pinel, J. 33
 Pinker, S. 152, 162, 178
 Pintrich, P. R. 115
 Plaut, D. C. 153
 Plunkett, K. 168
 Plutchik, R.
 Polanczyk, G. V. 245
 Pollica, L. S. 147, 150
 Poropat, A. E. 263, 264
 Poskiparta, E. 331
 Posner, M. I. 89
 Posokhova, I. 251
 Premack, D. 152
 Pulvermüller, F. 173
 Pylyshyn, Z. W. 48
 Quílez-Robres, A. 262, 263
 Radonjić, S. 31
 Ramscar, M. 69
 Ratcliff, R. 186
 Ratner, N. B. 162
 Rayner, R. 82
 Reeve, J. 109, 115
 Regier, T. 152
 Reid, J. B. 244
 Reitman, W. R. 136
 Renninger, K. A. 23
 Rescorla, L. A. 243
 Rescorla, R. A. 168
 Rich, J. 22
 Riggio, R. E. 42
 Rijavec, M. 82, 85, 89, 90, 94, 273, 275
 Rijsdijk, F. 255
 Rivers, S. E. 299
 Roberts, B. W. 23
 Roberts, R. D. 300
 Robins, R. W. 263
 Rodríguez-Meirinhos, A. 117
 Roediger, H. L. 64, 90
 Roelofs, A. 190, 191
 Roeser, R. W. 127
 Rogers, C. R. 116, 287
 Rogers, S. J. 256
 Rogoff, B. 37
 Rohde, L. A. 245
 Rose, H. 34
 Rose, S. 34
 Rosenthal, R. 143
 Ross, B. H. 131, 134
 Ross, D. 93
 Ross, G. 98
 Ross, L. 143, 208

- Ross, M. 209
 Ross, S. A. 93
 Rot, N. 41
 Rubenstein, D. I. 41
 Rubenstein, D. R. 41
 Rubin, D. C. 64
 Rubin, K. H. 212
 Rumelhart, D. E. 48
 Russell, J. A. 107
 Rust, J. 40
 Rutter, M. 255
 Ryan, R. M. 117, 118, 122, 127, 264, 285
 Ryff, C. D. 229
 Saffran, J. R. 167
 Sakitt, B. 54
 Salavera, C. 262, 263
 Salmivalli, C. 331
 Salovey, P. 299
 Salum, G. A. 245
 Sameroff, A. J. 127
 Sandoval, J. 337
 Sapir, E. 151
 Savery, J. R. 99
 Savić, M. 152, 166
 Schacter, D. L. 64
 Schallert, D. L. 192
 Scharff, C. 161
 Schellinger, K. B. 299, 300
 Scherer, K. R. 108
 Schraw, G. 278
 Schreuder, R. 177
 Schroeder, D. A. 223
 Schulenberg, J. E. 247
 Schulman, M. 219
 Schultz, R. 250, 255
 Schunk, D. H. 115, 264, 276
 Schvaneveldt, R. W. 133
 Schwinger, M. 263
 Searle, J. R. 182, 183
 Sears, R. R. 122
 Sedivy, J. C. 180
 Seidenberg, M. S. 48, 49, 180
 Seligman, M. E. P. 132, 209
 Selwyn, N. 101, 102
 Senghas, A. 152
 Service, E. 60
 Shalev, R. S. 252
 Shankweiler, D. P. 173
 Shaoul, C. 168, 169
 Shaywitz, B. A. 250
 Shaywitz, S. E. 250
 Sherif, C. 41
 Sherif, M. 41
 Shiffrin, R. M. 89
 Shintani, N. 67
 Sholl, A. 71
 Shtyrov, Y. 173
 Shuster, V. P. 189
 Siegler, R. S. 77
 Sigman, M. 254
 Siminoff, E. 252, 254
 Simon, H. A. 55
 Simpson, R. L. 312, 314
 Singer, M. 186
 Skinner, B. F. 84, 85, 86, 116, 166
 Sklar, P. 243
 Slobin, D. I. 153
 Smith, E. E. 48
 Smith, H. L. 230
 Smith, P. 263
 Smith, S. 67
 Smoller, J. W. 243
 Snowling, M. J. 252
 Solomon, C. R. 20
 Sperling, G. 53
 Spiegelman, D. 255
 Spinath, B. 263
 Spinrad, T. L. 224
 Spivey-Knowlton, M. J. 180
 Squeglia, L. M. 247
 Squire, L. R. 63, 65
 Staley, K. C. 125
 Stanovich, K. E. 141
 State, M. W. 255
 Steinberg, L. 213
 Steinmayr, R. 263
 Sternberg, K. 133
 Sternberg, R. J. 21, 47, 56, 133, 138, 262
 Sternberg, S. 56
 Stevens, K. N. 173

- Stevenson, J. 237
 Stewart, E. 71
 Stiene, J. 89
 Storch, E. A. 240
 Strand, S. 263
 Studdert-Kennedy, M. 173
 Subotić, S. 299
 Sue, D. W. 219, 327
 Suh, E. M. 230
 Sukel, K. E. 153
 Suldo, S. M. 230
 Sunstein, C. R. 144
 Swearer, S. M. 331
 Sweller, J. 90
 Szarota, P. 22
 Škobo, T. 234
 Škorc, B. 293, 297
 Taft, M. 177, 178
 Talarico, J. M. 64
 Tanenhaus, M. K. 180
 Tang, V. 134
 Tapert, S. F. 247
 Tasci, A. D. 20
 Taubman, M. 313
 Taylor, R. D. 299, 300
 Tharp, D. A. 177
 Thissen, D. 40
 Thomas, J. W. 100
 Thompson, P. A. 252
 Thompson, R. A. 108
 Thompson, W. L. 153
 Thorndike, E. L. 84
 Tick, B. 255
 Titchener, B. E. 19
 Todd, P. M. 142
 Tomasello, M. 66, 70, 168
 Torrance, E. P. 138
 Townsend, D. J. 181
 Trabasso, T. 186
 Tran, Y. 253
 Trebješanin, Ž. 23
 Triandis, H. C. 37
 Trueswell, J. C. 180
 Truxillo, M. D. 41
 Tuckman, B. W. 211
 Tulving, E. 64, 92
 Tunmer, W. E. 160
 Turvey, M. T. 53
 Tutnjević, S. 152, 166
 Tversky, A. 133, 142, 143
 Twenge, J. M. 238
 Ullman, M. T. 66, 178
 Underwood, B. J. 91
 Usán, P. 262, 263
 Vaillant, G. E. 123
 Valentine-French, S. 41
 Vallerand, R. J. 265
 van den Broek, P. 186
 van Hell, J. G. 72
 Van Patter, G. K. 136
 Vansteenkiste, M. 117
 Varma, S. 252
 Vaselić, N. 234
 Viding, E. 247
 Vismara, L. A. 256
 Vizek Vidović, V. 82, 85, 89, 90, 94, 273, 275
 Vlahović-Štetić, V. 82, 85, 89, 90, 94, 273, 275
 Vlajković, A. 337
 Vlajković, J. 337
 Vohs, K. D. 143
 Volkmar, F. R. 250, 255
 Vygotsky, L. S. 37, 97, 98, 167, 203, 285
 Wager, T. D. 148
 Wagner, A. R. 168
 Wainer, H. 40
 Walberg, H. J. 299
 Wallas, G. 134
 Walter, C. 264
 Walton, D. 133
 Wang, M. C. 299
 Wang, X. 73
 Watson, A. C. 218
 Watson, D. 263
 Watson, J. B. 81, 82
 Waxman, S. R. 153
 Weare, K. 231
 Weger, H. 287
 Weick, K. E. 27

Weidinger, A. F. 263
 Weiner, B. 118, 119, 209
 Weissberg, R. P. 125, 299, 300
 Weisz, J. R. 238
 Wenger, E. 99, 100
 Wentzel, K. R. 126, 223
 Wertheimer, M. 89
 Whalon, K. J. 314
 White, T. 230
 Whorf, B. L. 151
 Wigfield, A. 117, 118, 127
 Willcutt, E. G. 245
 Willig, C. 29
 Willis, K. 30
 Willits, J. 168, 169
 Wilson, T. D. 41, 213
 Winkler, I. 54
 Wittchen, H. U. 238
 Wittgenstein, L. 69
 Witzki, A. H. 148
 Wolf, B. 251
 Wood, D. 98
 Wood, E. G. 81, 84
 Wood, L. 329
 Wood, S. E. 81, 84
 Woodard, E. H. 223
 Woodruff, G. 152
 Woolfolk, A. 83, 85, 95, 99, 100, 101,
 102, 273
 Wray, C. 252, 254
 Wyatt, T. M. 108, 125
 Xia, M. 117
 Xiong, Z. 224
 Yairi, E. 253
 Ye, J. 224
 Yu, B. 278
 Zawacki-Richter, O. 102
 Zečević, I. 299
 Zeidner, M. 264, 300
 Zimbardo, P. G. 223
 Zimmerman, B. J. 277, 278
 Zins, J. E. 299, 300
 Zinsser, K. 108, 125
 Zola, S. M. 63
 Žiropađa, LJ. 111

INDEKS POJMOVA

agensi socijalizacije 204
 aktivno slušanje 126, 287, 288
 algoritam 139
 algoritamsko mišljenje 132, 139
 altruizam 123, 224
 amotivacija 265
 anafora 185
 analitičko mišljenje 137, 138, 139
 analiza sekundarne građe 28
 analiza sintezom 172, 173
 ankete 28, 29
 Aspergerov sindrom 254, 255
 atribucija 207, 208, 209
 autistični spektar 254, 311
 bihejvioristički pristup razvoju jezika 167
 bihejvioristički pristupi učenju 81
 bihejvioristička perspektiva 35
 biološka perspektiva 33
 biološka psihologija 40
 biološke osnove jezika 161
 blagostanje 23, 41, 42, 77, 118, 223, 229, 230, 233, 284, 299
 bogatstvo značenja 175, 176
 centralizovani modeli 69
 ciklični model samregulisanog učenja 278
 crte ličnosti 21, 22, 23
 deklarativna memorija 64, 65, 66, 67, 69
 digitalna pismenost 102
 digitalni prostor 212
 disgrafija 249, 250, 251
 diskalkulija 249, 250, 252
 diskriminacija 121, 217, 219
 disleksija 249, 250, 251, 319
 distribuirani modeli 70
 divergentno mišljenje 137, 138, 139, 140, 297
 divlja djeca 162
 dnevnička studija 30
 donošenje odluka 27, 66, 125, 127, 132, 133, 141, 147, 148, 243, 279, 299
 dugotrajna memorija 52, 55, 56, 57, 59, 63
 dvofazni modeli obrade iskaza 183
 dvoprocenjski modeli mišljenja 141
 ekološka racionalnost 142
 ekološki model 205
 eksperimentalne metode 27
 ekstraverzija 22, 263
 elaborativno zaključivanje 186

elaborativno preslišavanje 92
 emocije 20, 29, 40, 82, 94, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 125, 126, 149, 225, 229, 230, 270, 285, 338, 339
 emocionalni procesi 20
 emocionalno uslovljavanje 82
 empatija 126, 224, 270
 epizodički bafer 58
 epizodička memorija 64
 epistemološki pristupi 25
 evolucijska perspektiva 34
 filogenetski razvoj 20
 fobije 82, 237, 238, 240
 fokus grupa 29, 30
 fonološka petlja 58, 59, 60
 fonološka svjesnost 160, 251
 fonološko susjedstvo 175
 frustracija 121, 122, 126, 241, 243, 319, 321
 generalizacija 26, 82, 83, 336
 generalizovani anksiozni poremećaj 237, 238, 239
 generisanje teksta 191, 192
 globalna povezanost 184
 govorni čin 160, 182, 183, 184
 grupna kohezija 212
 grupna struktura 212
 grupno učenje 100
 habituacija 65, 66
 heuristika 132, 135, 141, 142, 181, 184, 216
 hibridni model prepoznavanja riječi 177
 higijena odlučivanja 144
 hijerarhija potreba 116, 117
 hipoteza o adaptivnoj kontroli 196
 humanistička perspektiva 36
 individualizacija nastave 99, 301, 307, 319
 industrijska psihologija 40, 41, 42
 inkrementalna aktivacija 173, 180
 inovacijsko mišljenje 132, 139
 inteligencija 21, 27, 250252, 261, 262, 263, 283, 319
 intencionalni pristup učenju 273, 274
 interaktivnost obrade riječi 174
 interaktivni model produkcije govora 190
 interesovanja 23, 28, 118, 241, 254, 255, 264
 intervju 27, 28, 29, 30
 iskaz 159, 163, 164, 165, 166, 182, 183, 184, 196
 istraživačko mišljenje 132, 139
 istraživačko učenje 99

izvršne funkcije 147, 148, 150, 245
jednofazni modeli obrade iskaza 183
jednoprocesni modeli mišljenja 41
kazna 66, 81, 84, 86, 87, 94
klasično uslovljavanje 66, 81, 215
klinička psihologija 41
koartikulacija 172
kognitivistička perspektiva 36
kognitivistička teorija razvoja jezika 167
kognitivistički determinizam 153
kognitivistički pristupi učenju 89
kognitivna disonanca 217
kognitivna obrada informacija 47, 51
kognitivne prepreke 135
kognitivne pristrasnosti 135, 141, 142, 143, 144, 208, 209
kognitivne šeme 77
kognitivni konstruktivizam 97
kognitivni procesi 20
kolizija uloga 269
kompeticija pobuđenih riječi 174
komponente emocija 109
konceptualno znanje 192, 193
konekcionizam 47, 48, 166
konflikti motiva 121
konformizam 212, 213
konstruktivistički pristupi učenju 97
konvergentno mišljenje 137, 138
korelacija 28, 262, 263
kreativno mišljenje 137, 138, 297
kritični period 152, 162
kvalitativne metode 26, 29
kvalitativno posmatranje 29
kvantitativne metode 27
kvantitativno posmatranje 27
leksička segmentacija 172
leksički nivo 175, 190
lične osobine nastavnika 269
ličnost 20
liderstvo 213, 214
logičke posljedice 87
logogeni 69, 70
lokalna povezanost 185
mediji u obrazovanju 101
mehanizmi nadgledanja 196
mehanizmi odbrane 122, 123, 124

memorijski domeni 52, 53, 55, 63
 mentalni leksikon 69, 70, 71
 mentalni modeli 97
 metakognicija 277, 278, 279
 metakognitivno znanje 190
 metalingvistička sposobnost 160
 mikroagresije 219, 221, 327, 328, 329
 mikrointervencije 327
 mišljenje 131, 132, 137, 138, 139, 140, 141, 147, 150, 151, 153, 211, 297
 model automatske aktivacije i strateške pretrage 186
 model dekompozicije 177, 178
 model distribuiranih odlika 72, 73
 model inhibitorne kontrole 196
 model integralnih jedinica 177
 model interaktivne aktivacije i kompeticije 48
 model kasne dodjele sintakse 180, 181
 model prilagođavanja perspektive 184
 model račvanja 180
 model šireće aktivacije 65
 model višestrukog značenja 73
 modeli zasnovani na ograničenjima 180
 modeli zasnovani na upotrebi 70, 166, 168
 modeliranje u razredu 94
 morfološka svjesnost 160
 morfološki složene riječi 177
 motiv 115
 motivacija 115-119, 122, 126, 149, 209, 212, 213, 264, 265, 278, 293, 314, 322
 motivacione osobine 23
 motivacioni procesi 21
 motorna teorija 172
 mucanje 249, 252, 253
 multi-komponentni model 58
 naivno diskriminativno učenje 166, 168
 nativistički pristup razvoju jezika 166
 naučena bespomoćnost 122
 nedeklarativna memorija 63, 64, 65
 neracionalnost 141, 240
 neuralne osnove jezika 161
 neuroticizam 264
 nezadovoljene potrebe 117
 nivo značenja 175, 176
 oblikovanje znanja 193
 ocjenjivanje 101, 102, 103, 268, 271, 284, 301, 302, , 303, 322
 odgovorno donošenje odluka 125, 127, 299
 ontološki razvoj 20

operantno uslovljavanje 215
 operativna memorija 52, 55, 56, 59
 opoziciono-prkosni poremećaj 244, 246
 opsesivno-kompulsivni poremećaj 237, 238, 240
 opšta psihologija 40
 optimizacija kognitivnog funkcionisanja 144
 organizaciona psihologija 40, 41, 42
 osjećanja 20, 21, 24, 30, 108, 125, 165, 215, 217, 224, 229, 273, 285, 337, 338, 339, 340
 otvorenost prema iskustvu 23, 263
 pamćenje 20, 52, 61, 102, 109, 162, 168
 panični napadi 239
 paralelna aktivacija 171, 173, 196
 paralelna obrada 48, 51, 54, 70
 parser 179, 180, 181
 parsiranje 179, 180, 181
 pažnja 20, 56, 89, 90
 pedagoška psihologija 40, 42
 pedagoške prakse 279
 perzistentni depresivni poremećaj 241
 Pigmalion efekat 143, 209
 planiranje teksta 191, 192
 podupiranje 98, 99
 pomijeranje usljed prepoznavanja 172
 ponašajna inhibicija 148
 poremećaj pažnje i hiperaktivnost 243, 244, 245, 252, 315
 poremećaj ponašanja 244, 246, 247
 poteškoće u izvršnom funkcionisanju 149
 potkrepljenje 66, 84, 85, 86, 93, 94, 100, 153, 167, 242
 potrebe 23, 84, 107, 115-118, 249, 287, 319
 povratna informacija 27, 48, 85, 90, 108, 118, 148, 189, 190, 209, 268, 291, 293, 294,
 301, 302, 309, 311, 314, 315, 316, 322
 pragmatični poremećaji komunikacije 248, 252, 253, 254
 predrasude 217, 218, 219, 223, 289, 327
 prenošenje znanja 193
 preslišavanje 92
 prevalencija 242, 245, 247, 250
 prijatnost 264
 primijenjene discipline 39, 40
 primovanje 64, 66
 princip kooperacije 181
 pristupi učenju 273
 prisustvo drugih 213
 proaktivna inhibicija/interferencija 56, 91
 proceduralna memorija 65, 66, 67
 profesionalni stavovi nastavnika 269

projektno zasnovano učenje 100
psihička stanja 20, 24
psihičke osobine 20, 21, 22
psihički procesi 20, 21
psihodinamska perspektiva 35
psihologija potrošača i marketinga 40, 42
psihološka krizna intervencija 337
psihološke perspektive 33
psihološke škole 31
psihometrija 40
radna memorija 52, 55, 56, 57, 60
rana stimulacija 162
raspoloženje 21, 22, 107, 144, 165, 240, 241, 247
razumijevanje jezika 60, 171, 179
razvojna psihologija 40
razvojni jezički poremećaj 249, 252
regulacija ponašanja 147
restauracija fonema 172
resurs pisca 192
retroaktivna inhibicija/interferencija 56, 91
revidirani hijerarhijski model 71
revizija teksta 191, 192, 193
rješavanje problema 21, 77, 97, 100, 132, 134, 135, 136, 137, 147, 148, 150, 153, 168,
221, 225, 230, 262, 288
samoeфикаsnost 192, 264, 278
samoispunjavajuće proročanstvo 209
samojačajući pristup učenju 273, 274
samoreglisano učenje 273, 277, 291
samoregulacija 93, 125, 126, 149, 167, 243, 270, 278, 283, 299, 301, 312, 317
samostigmatizacija 218
samosvijest 36, 125, 126, 270
samozaštitni pristup učenju 273, 274
Sapir-Vorfova hipoteza 151, 152
sarađničko učenje 100, 101, 102
savjesnost 23, 263
semantička memorija 64
semantička svjesnost 160
senzitivni period 152, 162
senzitivizacija 65, 66
separaciona anksioznost 239
serijalna obrada 17, 48, 51, 56, 180
serijski model produkcije govora 190
sintaksa 60, 179, 180, 181
sintaksička svjesnost 160
situacijsko učenje 99

socijalizacija 203, 204, 224
socijalizacija emocija 108, 109
socijalna percepcija 207
socijalna psihologija 40, 41
socijalna svijest 126
socijalni konstruktivizam 98
socijalno-emocionalne kompetencije nastavnika 271
socijalno-kognitivni pristupi učenju 93
socio-emocionalne kompetencije 125, 270, 300
socio-emocionalno učenje 299, 300
sociokulturalna perspektiva 36
sociokulturalna teorija razvoja jezika 167
sociokulturalno znanje 192, 193
somatizacioni poremećaj 237
specifični poremećaji učenja 249, 250
sportska psihologija 40, 42
sposobnost za učenje 262
spremnost za promjenu 264
statističko učenje 166, 167
stavovi 24, 216, 217, 219
stereotipi 207, 209, 217, 218, 219, 220, 221, 222
strateški procesi 187
subleksički nivo 175
suđenje 132, 133, 147
svijest 19, 34, 35, 36, 40, 89, 112
svrsishodna povezanost 184
šum u mišljenju 144
temperament 21, 22, 23, 236
teorija atribucije 117, 119
teorija konceptualne metafore 153
teorija očekivanja i vrednovanja 117, 118
teorija otkrića 98
teorija postavljanja ciljeva 117, 118
teorija riječi i pravila 178
teorija samoodređenja 117, 118
teorijske discipline 39
testovi 28, 262, 263
tipovi problema 136
transfer 283
transformaciju znanja 193
učenje kroz volontiranje 101
učenje po modelu 93
učenje zasnovano na problemu 99, 100
uloge nastavnika 79, 100, 231, 267, 268, 269
umjetničko-vizionarsko mišljenje 132, 140

univerzalna gramatika 152, 166
univerzalnost razvoja 162
upitnici samoprocjene 28, 29
usvajanje jezika 60, 152, 161, 162, 166, 167, 168, 204
uzrast 163, 195, 205, 261, 262
varijabilnost uslovljena kontekstom 172
veliki depresivni poremećaj 237, 241
vikarijsko učenje 93, 94, 95
vještačka inteligencija 36, 101, 102
vještine nastavnika 270, 271
vrijednosne orijentacije 23
vrijednosti 23, 24, 35, 36, 37, 77, 94, 95, 97, 108, 112, 116, 126, 127, 133, 143, 193,
203, 204, 216, 217, 224, 225, 270, 273, 294, 300, 329, 330
vršnjačko nasilje 299, 331
zaboravljanje 91, 92
zajedničko učenje 100
zaključivanje 132, 133, 147, 186
zaključivanje u svrhu predviđanja 186
zaključivanje u svrhu premoštavanja 186
zakon efekta 84
zavisnost od psihoaktivnih supstanci 244, 247, 299
zlostavljanje 87, 234, 235, 238, 333
zona narednog razvoja 36, 98, 99, 167

Udžbenik se ne zadržava samo na osnovnom prikazu, već pruža dobru polaznu tačku za dalje produbljivanje pojedinih oblasti, zahvaljujući upućivanju na relevantne naučne radove, ključne autore i savremenu literaturu za svaku obrađenu temu.

*Prof. dr Maja Savić
Filološki fakultet,
Beograd*

Tekst je izveden na način da zadovoljava visoke naučne standarde, sklapajući elemente posebnih disciplina u novu naučnu celinu.

*Prof. dr Bojana Škorc
Fakultet likovnih umetnosti,
Beograd*

Rukopis predstavlja kvalitetan, naučno utemeljen i metodički dobro osmišljen udžbenički materijal, u potpunosti usklađen sa ciljevima nastave i potrebama studenata filoloških, nastavničkih i srodnih studijskih programa.

*Prof. dr Ivana Zečević
Filozofski fakultet,
Banja Luka*

