

UDK 159.953.5.01  
Stručni rad  
Primljeno: 17. ožujka 2012.

## **TEORIJA RAZVOJA I UČENJA L. VYGOTSKOG, U. BRONFENBRENNERA I R. FEUERSTEINA KROZ PRIKAZ SLUČAJA**

**Draženka Skupnjak, dipl. učiteljica**  
VII. osnovna škola Varaždin, Varaždin

Sažetak: Promjene u ponašanju i sposobnostima koje se događaju s napredovanjem razvoja oduvijek su bile područja u središtu interesa ljudskoga roda. Opisom dječjeg ponašanja te otkrivanjem uzroka i procesa koji proizvode promjene u ponašanju bavi se dječja psihologija. Mnogi psiholozi bavili su se proučavanjem promjena u ponašanju i sposobnostima u svakom razdoblju dječjeg razvoja te nastojali objasniti zašto se ponašanje mijenja. U ovom se radu kroz opis slučaja razvoja jednog dječčaka nastoje objasniti i usporediti sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog, teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera i teorija posredovanog iskustva učenja Reuvena Feuersteina.

Ključne riječi: Lav Vygotsky, Reuven Feuerstein, teorije razvoja i učenja, Urie Bronfenbrenner.

### **1. Uvod**

Ljudsko ponašanje, a u njegovu sklopu i promjene u ponašanju i sposobnostima koje se događaju s napredovanjem razvoja, oduvijek su bili područja u središtu interesa ljudskoga roda. Opisom dječjeg ponašanja te otkrivanjem uzroka i procesa koji proizvode promjene u ponašanju bavi se dječja psihologija. Mnogi psiholozi bavili su se proučavanjem promjena u ponašanju i sposobnostima u svakom razdoblju dječjeg razvoja te nastojali objasniti zašto se ponašanje mijenja te u kojoj su mjeri ponašanje i razvoj rezultat urođenih, bioloških i prirodnih čimbenika odnosno okolinskih, iskustvenih i odgojnih čimbenika. Budući da kognitivni razvoj obuhvaća razvoj složenih misaonih procesa kao što su rasuđivanje, rješavanje problema i kreativno stvaranje, u razvojnoj psihologiji 20. stoljeća ističu se dvije utjecajne struje mišljenja o čimbenicima koji potiču taj razvoj. Iako sve teorije pripisuju barem neku ulogu i prirodi i odgoju, razlikuju se po važnosti koju im pridaju. Predstavnici kognitivističko-razvojne teorije smatraju da je rani kognitivni razvoj posljedica međudjelovanja biološkog sazrijevanja živčanih struktura i spontanoga djetetova djelovanja i istraživanja pojava u svijetu oko njega. Utemeljitelj takvog umjerenog

nativističkog pristupa švicarski je psiholog Jean Piaget. Jedna od njegovih najvažnijih postavki jest da ideja prethodi učenju odnosno da djetetov organizam mora biti spreman za određenu vrstu sadržaja. Budući da su prema njegovu mišljenju razvojni stupnjevi razmjerno čvrsto određeni, besmisleno je truditi se oko učenja sadržaja za koje djetetov organizam nije spreman (Vizek Vidović i sur., 2003). Druga struja zastupa mišljenje da u misaonom razvoju ključnu ulogu imaju odnosi djeteta s odraslim osobama u njegovoj okolini koje mu pomažu u spoznavanju i tumačenju zbivanja. Budući da su ljudi jedina živa bića koja se razvijaju u kulturnom kontekstu, nedvojben je utjecaj kulture na ukupan psihički, pa tako i spoznajni razvoj djeteta. Postoje empirijski dokazi istraživanja koji govore o važnosti socijalne okoline na razvoj i učenje (Miljević-Ridički i Pavin Ivanec, 2009). Ako postoji dobra biološka osnova, a dijete je odgojno zanemareno, njegova inteligencija neće doći do izražaja. Ako se pak razvija pozitivna interakcija sa socijalnom sredinom u pravcu poticanja djetetovih urođenih predispozicija za razvoj sposobnosti, doći će do izražaja i skriveni potencijali koji mogu dati iznenađujuće dobre rezultate (Vasta i sur., 2004). Upravo novije teorije spoznajnog razvoja ističu taj kontekstualni pristup razvoju djeteta. U ovom će se radu kroz opis slučaja razvoja jednog dječaka, nazovimo ga Ivica, nastojati objasniti i usporediti sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog, teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera te teorija posredovanog iskustva učenja Reuvena Feuersteina. Te teorije ne samo da naglašavaju važnost odnosa djeteta i okoline u djetetovu razvoju već se dijelom i nadopunjuju te su važne u objašnjavanju ljudskog razvoja. Osim toga, one dobro opisuju teškoće u razvoju dječaka koji zbog neadekvatnih okolinskih čimbenika nije svoje potencijale razvio u mjeri koja bi odgovarala njegovim biološkim predispozicijama. S praktičnog stajališta mogu biti zanimljive svima koji su usmjereni na rad s djecom kao poticaj za razmišljanje o okolinskim korelatima razvoja i mogućnostima djelovanja na razvoj djece u okviru tih teorija.

## 2. Opis slučaja

Ivica je najmlađe od četvero djece odrasle u disfunkcionalnoj i odgojno nedovoljno poticajnoj obitelji s elementima socijalne deprivacije, uz oca alkoholičara i majku koja ne pokazuje želju za mijenjanjem odnosa unutar obitelji i postojećeg stanja. U obitelji radi samo otac, jer je majka prije nekoliko godina dala otkaz uz obrazloženje da se njoj za taj „sitni“ novac ne isplati ići na posao, već će kod kuće raditi u vrtu i uzgajati domaće životinje za prehranu obitelji. Stariji sin nije završio srednju školu i radi povremeno kao pomoćni građevinski radnik. Dvije starije Ivičine sestre idu u školu. Starija polazi srednju strukovnu školu za zanimanje pekara nakon što je zbog velikog broja izostanaka i nega-

tivnih ocjena prestala polaziti grafički smjer u istoj školi, a druga je u osmom razredu osnovne škole. Obitelj živi u novoizgrađenoj, ali neuređenoj trosobnoj kući. Iako u kući postoji tekuća voda i kupaonica, higijenske navike članova obitelji nisu na poželjnoj razini. To je vidljivo iz zapuštene (izgužvane, a često i prljave) odjeće te neopranih ruku dječaka, ali i drugih članova obitelji. Velik su problem i uši koje se ne tretiraju primjereno, pa se iznova pojavljuju u Ivičinoj kosi. Osim nemarnog odnosa prema higijeni, unutar obitelji česte su svađe između oca, majke i starijeg brata kojima je Ivica svjedok. Nastojeći dijete zaštititi, majka se i previše zaštitnički odnosi prema Ivici, ograničavajući mu kontakte s drugim osobama (kako sa starijima tako i s djecom). Dječakovi kontakti uglavnom su orijentirani na članove obitelji. Isto tako, Ivica je svojevrsna zaštita majci od agresivnog muža, pa još uvijek spava s njom u istome krevetu, u sobi koja je ujedno i blagovaonica. U takvoj sredini u kojoj su, čini se, svi uglavnom zaokupljeni međusobnim sukobima, Ivica se nije ni psihosocijalno ni intelektualno razvijao primjereno svojoj kronološkoj dobi. I u tjelesnom razvoju dječak odstupa od svojih vršnjaka. Mršav je i blijed, a pokreti su mu nespretni. U školu kreće s punih sedam i pol godina jer ga roditelji u godini kad je postao školski obveznik nisu doveli na upis niti na liječnički pregled. Nakon sistematskog liječničkog pregleda, a na zahtjev škole u koju je majka dovela Ivicu na upis, dječak je upućen na Komisiju za utvrđivanje psihofizičkih teškoća. Iz brojnih utvrđenih poteškoća koje su evidentirane izdvojiti ćemo samo najznačajnije:

- ispodprosječan mentalni razvoj, prema nižim vrijednostima (pseudoretardacija?!)
- kratkotrajna i distraktibilna pažnja
- dislalija zbog koje je govor teško razumljiv
- grubo motorički nespretna, fina motorika insuficijentna, nesigurna orijentacija na tijelu
- obrazovna razina ne odgovara kronološkoj dobi
- dječak nije usvojio osnovne radne navike ni pojmove iz svakodnevnog života.

Uz takvo mišljenje Komisije i s preporukom za rad po prilagođenom individualiziranom programu Ivica je krenuo u prvi razred. Prvi dan škole, kada su se sva djeca uzbuđeno radovala priredbi dobrodošlice i poklonima koji su ih dočekali u školi, Ivica se grčevito držao za majku i plakao. Priredbi za doček prvašića nazočila je i pročelnica za društvene djelatnosti koja je primijetila Ivičino ponašanje te predložila da ga se uključi u produljeni boravak koji će, prema potrebi, financirati Grad. To je i učinjeno.

Ivica je pošao u prvi razred svakodnevno se grčevito držeći za ruku starije sestre koja ide u osmi razred i plačući veći dio nastavnoga dana. Plašio se svih nepoznatih osoba (uključujući i djecu) i prostora. Prvih nekoliko dana u produljenom boravku s njime je bila i sestra da bi se lakše oslobodio straha.

Ivica se postupno navikavao na novi prostor, stjecao socijalne vještine, usvajao osnovne higijenske i radne navike. Sprijateljio se s učenicima iz razreda te počeo stjecati prva znanja. Pokazalo se da dječak bez većih poteškoća usvaja prva slova, matematičke pojmove i ostale nastavne sadržaje. Najveći problem ostalo je početno čitanje i pisanje. U logopedski tretman nije uključen jer logopeda u školi nema. Roditelji ga nisu odveli logopedu u bolnicu, a kad su to konačno učinili (tek u siječnju), trebao je čekati na red pet mjeseci, pa su roditelji odustali od ponovnog odlaska. Tako je govor, iako razumljiviji, još uvijek nepotpuno razvijen.

Na završetku prvoga razreda, zajedničkim radom razrednice, učiteljice stranoga jezika i vjeroučiteljice te uz svesrdnu pomoć pedagoginje i učiteljice u boravku koje su se dodatno angažirale u radu s dječakom, Ivica je počeo čitati i pisati. Usvojio je i osnovna znanja iz svih predmeta, stekao vještine i razvio sposobnosti primjerenije kronološkoj dobi te u razvoju gotovo sustigao ostalu djecu iz razreda.

Angažman roditelja u tom procesu Ivičina napretka bio je minimalan. S roditeljima je bilo gotovo nemoguće dogovoriti suradnju. Otac se uopće nije pojavljivao u školi, čak niti nakon pisanih poziva. Majka stalno govori kako će sve učiniti za Ivicu, ali sve to ostaje na verbalnoj razini, dok se konkretno gotovo ništa ne poduzima. Dolazi tek na službeni pisani poziv škole. Veza između škole i obitelji Ivičina je sestra, koja dolazi razrednicu pitati kako pomoći bratu u učenju, čime je dijelom preuzela roditeljsku ulogu iako je i sama još dijete. Zbog svega navedenog obitelj je uključena u program nadzora Centra za socijalnu skrb.

### **3. Sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog**

Sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog zasniva se na sociokulturnom (ili sociopovijesnom) pristupu. Za Vygotskog je razvoj pojedinca proizvod njegove kulture, a sam spoznajni razvoj rezultat je dijalektičkog procesa po kojem dijete uči kroz zajedničko iskustvo rješavanja problema s nekim drugim (Vasta i sur., 1998). Za razliku od Piageta, koji je naglašavao djetetovo samostalno nastojanje razumijevanja svijeta oko sebe, Vygotsky kognitivni razvoj djeteta vidi kao društveno posredovani proces koji ovisi o pomoći odraslih osoba i zrelije djece (Berk, 2008). Naglašavajući razliku između postojećeg stupnja razvoja i onoga što dijete može postići uz pomoć posrednika, smatra da svako dijete može mnogo više (Vygotsky, 1962). U industrijskim se zemljama takav posredovani proces očituje, primjerice, kad učitelji ljudima pomažu naučiti čitati, voziti automobil, koristiti se računalom i sl. (Schwebel i sur., 1990).

Ako sociokulturnu teoriju kognitivnog razvoja sagledamo kroz prizmu slučaja dječaka Ivica, vidimo da se kroz različite interakcije dječaka i drugih osoba dogodila promjena u njegovu socijalnom i kognitivnom razvoju. Kad se dječakova osnovna interakcija odvijala unutar uže obitelji kroz odnos s roditeljima, dječak se nije razvijao sukladno svojim mogućnostima i njegov kognitivni potencijal nije bio iskorišten. Prema Ivičinu nerazvijenom govoru možemo zaključiti da je govorna interakcija, čiju važnost Vygotsky posebno naglašava, bila nedostatna. Dječakove socijalne vještine bile su nerazvijene, a u kognitivnom razvoju zaostajao je za svojim vršnjacima. Kada su uspostavljene interakcije s učiteljima i drugom djecom u školi, njegov je razvoj napredovao. Roditelji nisu pred njega stavljali zahtjeve primjerene njegovim mogućnostima. Kada su učitelji pred Ivicu stavili primjerenije zahtjeve (pa i nešto veće u odnosu na njegove trenutne mogućnosti), dječakov kognitivni razvoj dobio je zamah. Nije zanemariva ni interakcija s ostalom djecom u razredu, kroz koju je stjecao socijalne vještine. Ivičina otvorenost, druželjubivost i spremnost na prihvaćanje novih spoznaja također su tomu pridonijele. Spomenimo i širu kulturu zajednice koja potiče i njeguje integraciju, čime je Ivici bilo omogućeno polaznje redovne osnovne škole i učenje u poticajnijoj vršnjačkoj okolini.

Ivičina pismenost kroz zone razvoja sociokulturne teorije:

- *zona prošlog razvoja*  
Ivica je prije polaska u školu poznao samo jedno veliko tiskano slovo i uopće nije znao čitati.
- *zona sadašnjeg razvoja*  
Ivica može samostalno pročitati i napisati jednostavnije riječi te jednostavnu rečenicu tiskanim i pisanim slovima.
- *zona proksimalnog razvoja*  
Ivica može uz pomoć odraslih pročitati kraći tekst ili pjesmu te po diktatu tiskanim ili pisanim slovima zapisati nekoliko rečenica.
- *zona budućeg razvoja*  
Ivica će moći samostalno čitati i pisati ne samo riječi i rečenice već i cijele priče.

Čim više uči, Ivica uči lakše i brže se razvija, čime se potvrđuje tvrdnja da učenje potiče razvoj djeteta, ide ispred njega i vuče ga za sobom (Miljević-Ridički, 2005).

#### 4. Teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera

Teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera temelji se na pretpostavci da, ako želimo u potpunosti razumjeti razvoj, moramo razumjeti kako međusobno djeluju jedinstvene značajke djeteta i njegove okoline (Vasta i sur., 1998), tj. naglašava važnost okoline za dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu. Bronfenbrenner tu teoriju naziva još i bioekološkim modelom (Bronfenbrenner i Morris, 1998). On okolinu zamišlja kao niz povezanih struktura u kojima se odvija čovjekov svakodnevni život, a imaju značajan utjecaj na razvoj. Tako je u sklopu teorije razvoja identificirao četiri razine okolinskih utjecaja na dijete, počevši od onih koje su djetetu bliske i u kojima neposredno sudjeluje, pa sve do onih koje su mu prilično udaljene i u kojima ne sudjeluje izravno (Brajša-Žganec, 2003). Dijete je u središtu sustava, dok se slojevi okoline šire oko njega u koncentričnim krugovima te jače ili slabije utječu na njegov razvoj, a Bronfenbrenner ključnima smatra interakcije struktura unutar sloja i interakcije između struktura različitih slojeva (Paquette i Ryan, 2001).

Utjecaj slojeva okolinskog sustava na razvoj dječaka Ivica:

- *mikrosustav (odnosi se na svakidašnju okolinu u obitelji, vrtiću, školi, crkvi...)*

Tijekom najranijeg Ivičina razvoja (do sedme godine života) najveći utjecaj na njega imala je obitelj koja uključuje roditelje te starijeg brata i dvije sestre. Veći doticaj s ostalim mogućim elementima mikrosustava dječak nije imao (nije išao u vrtić), što je imalo za posljedicu nedovoljno razvijene socijalne vještine. Polaskom u školu dječakov se mikrosustav mijenja uključivanjem školskog okružja i crkve te školskog liječnika (do polaska u školu roditelji s dječakom nisu obavili ni sva redovna cijepljenja).

- *mezosustav (odnosi se na interakciju različitih mikrosustava)*

Veće interakcije između različitih mikrosustava do dječakova polaska u školu nije bilo. Loši obiteljski odnosi rezultirali su dječakovom plašljivošću, što je za posljedicu imalo to da je dječak na početku prvoga razreda teško uspostavljao odnose s vršnjacima. Kada su se počele stvarati jače veze, Ivičino komuniciranje i odnosi s vršnjacima, ali i učiteljicama u školi, bivali su sve uspješniji. Što se tiče interakcije doma i škole, ona je uspostavljena najviše preko Ivičine sestre, koja dolazi do učiteljice i pokušava slijediti njezine upute kako da pomogne bratu. Djelomično su uspostavljeni i odnosi s majkom, koja povremeno (na pisani poziv) dođe u školu i tada rado porazgovara s razrednicom. Nažalost, najčešće sve ostaje samo na tome.

- *egzosustav (odnosi se na socijalna okruženja koja mogu utjecati na dijete, ali u kojima ono neposredno ne sudjeluje, npr. šira obitelj, školsko vijeće, lokalna vlast, mjesto zaposlenja roditelja i sl.)*

U ovom slučaju egzosustav je imao neposredan utjecaj na djetetov razvoj kroz odluku pročelnice za društvene djelatnosti da Grad financira Ivičino uključivanje u produljeni boravak. Tako je Ivica dobio mogućnost uz stručno vodstvo razvijati intelektualne sposobnosti i socijalne vještine. Stupajući u interakciju s ostalim učenicima, Ivica je nastojao što više imitirati pozitivno ponašanje svojih vršnjaka. Istraživanja pokazuju (Jurčević Lozančić, 2006; prema Bouillet, 2010) da vršnjaci češće promatraju i oponašaju socijalno kompetentnu djecu, što je činio i Ivica, te je tako postao otvoreniji i aktivniji. Iako škola ima saznanja da djelatnica Centra za socijalnu skrb dolazi u nadzor obitelji, zasad nije dobila nikakvu povratnu informaciju o poduzetim aktivnostima.

- *makrosustav (obuhvaća kulturu i supkulturu u kojoj dijete živi)*

Spomenimo ovdje dva znatna utjecaja makrosustava koji su neizravno utjecali na Ivičin razvoj. Prvi je društvena klima u kojoj je ispijanje alkohola u većim količinama društveno prihvatljiva pojava, pa dječak odrasta uz oca alkoholičara. Drugi je zakonska regulativa koja daje mogućnost djeci s poteškoćama da polaze redovnu osnovnu školu, čime se Ivici omogućilo da bude u poticajnijoj vršnjačkoj okolini.

Bronfenbrenner kasnije dodaje i peti dio sustava, a to je *kronosustav* koji označava promjene u sustavima tijekom vremena. Najznačajnija takva promjena koja je utjecala na sve sustave i na Ivičin razvoj jest njegov polazak u školu.

Bronfenbrenner (1979) također smatra da dijete i njegova okolina neprestano međusobno recipročno djeluju na transakcijski način, a dijete posjeduje niz osobnih značajki od kojih su najvažnije one koje opisuje kao *razvojno poticajne*, tj. koje mogu utjecati na druge ljude na načine koji su važni za dijete. Takva važna značajka jest Ivičina dobrodušnost i prirodna vedrina. Ona mu je pomogla u stjecanju prijatelja u razrednom odjelu, što je pospješilo razvoj njegovih socijalnih vještina, a bolja socijalizacija pomogla je da dječak stekne prijatelje i u drugim razrednim odjelima (dvosmjernan, transakcijski način utjecaja djeteta i okoline).

## 5. Teorija posredovanog iskustva učenja Reuvena Feuersteina

Teorija posredovanog iskustva učenja Reuvena Feuersteina temelji se na vjerovanju da kognitivni nedostaci mogu biti ispravljani te da je inteligencija izmjenjiva, a ne fiksna kategorija (Feuerstein, 1970, 1990). Stoga je za spoj-

najni razvoj djeteta nužan aktivan dodir s okolinom, u čemu mu pomažu posrednici koji osiguravaju uvjete za razvoj pozornosti i misaonih strategija. Mintzker (prema Miljević-Ridički, 2005) smatra da je uspješno učenje posredovanjem iskustva (MLE) neophodno za djecu koja imaju neki nedostatak i ona ga trebaju više nego djeca normalnog razvoja, a najvažniji posrednici u učenju uz roditelje se odgojitelji i učitelji. Feuerstein navodi 12 komponenti posredovanog iskustva učenja, a da bi ih dokazao, razvio je 14 instrumenata obogaćivanja kojima posrednici mogu utjecati na kognitivni razvoj djeteta. Brojni istraživački projekti u svijetu danas potvrđuju uspješnost tih metoda (Kristinsdóttir, 2008).

Komponente posredovanog iskustva učenja i dobri posrednici u razvoju dječaka Ivica:

- *voljnost, uzajamnost, transcencija, posredovanje značenja, posredovanje osjećaja kompetentnosti*

Sve nabrojene komponente dobrog posredovanja nalazimo u odnosu učiteljica i Ivica. One su s voljom prionule radu s dječakom posredujući između njega i izvora znanja, stekle njegovo povjerenje te mu dale do znanja da im je stalo do njegova napretka (uzajamnost). Pomogle su mu da prijeđe na višu razinu mišljenja (npr. pisanje rečenica bez prethodnog slaganja u slovarici) te posredovale u skretanju pozornosti na ono što je značajno (npr. značenje pješačkog prijelaza na ulici). Također su ga ohrabrivale i pohvaljivale za trud i napredak (npr. kada je samostalno mogao pročitati rečenicu), ali mu i organizirale aktivnosti (npr. „Sam smisli i zapiši rečenicu.“) kojima se povećavao njegov osjećaj uspješnosti i kompetentnosti.

- *postavljanje i postizanje ciljeva, promjena, izazov – traženje optimističnih ishoda*

Kad je Ivica pošao u prvi razred, ciljevi koje su učiteljice postavljale pred njega nisu bili visoki. Postupno su oni bivali veći (sukladno dječakovu napretku) i stvarale su se mogućnosti za ostvarenje (npr. nabava interaktivnog CD-a „Čitajmo zajedno“). Promjene koje su se dogodile u dječakovu kognitivnom razvoju zamjetne su, te ih dječak i sam uočava (bio je naročito veseo kad je prvi put, uz pomoć učiteljice, riješio jednostavan matematički zadatak riječima). Stoga je sada lakše pred njega postavljati i veće zahtjeve, jer za dječaka oni nisu prijatnija, već izazov (npr. da sam smisli i zapiše nekoliko rečenica).

- *posredovanje regulacije ponašanja i posredovanje osjećaja pripadnosti*

Svojim odnosom prema svim učenicima u razredu učiteljice su primjerom pokazivale kako se treba primjereno ponašati (ponašanje djeca najbolje usvajaju imitiranjem), a svakodnevnim uključivanjem i Ivica

i svih učenika u *Jutarnji pozdrav zagrljajem* (modificirana metoda pozdravljanja metodologije *Korak po korak*) stvarao se kod djece osjećaj pripadnosti razrednoj zajednici.

- *psihološka diferencijacija i razumijevanje*

Značajna psihološka diferencijacija postignuta je kad je dječak napokon krenuo u školu. Dotad su roditelji (uglavnom majka) dječaka „držali u svojoj blizini“ ne omogućujući mu kontakt s vršnjacima, pa on tek polaskom u prvi razred stječe socijalna iskustva neovisno o njima. Budući da je polazak u školu i odvajanje od majke bio za dječaka veoma stresan događaj, važno je bilo da dječak razumije što se to i zašto zbiva. Jedan od važnih posrednika koji su pomogli dječaku u razumijevanju bila je i školska pedagoginja, koja mu je kroz igru i razgovor pomogla u ublažavanju stresa.

## 6. Zaključak

Sagledavajući navedeno, može se primijetiti da se ubrzani razvoj dječaka Ivica neposredno naslanja na kulturnu sredinu u kojoj se nalazi. Također je uočljivo da se teorije Lava Vygotskog, Uriea Bronfenbrennera i Reuvena Feuersteina međusobno prožimaju i nadopunjuju. Kulturna određenost L. Vygotskoga u kojoj se dijete razvija uvelike se poklapa s Bronfenbrennerovim makrosustavom, a i jedan i drugi spominju važnost interakcije (kod Vygotskog je to interakcija između djeteta i drugih, a kod Bronfenbrennera mikrosustav). Sličnosti možemo uočiti i u naglašavanju osobina djetetove ličnosti kao značajnog čimbenika za uspostavljanje interakcija. Sljedeća paralela može se povući i do Feuersteina. U njegovoj teoriji imamo interakciju između djeteta i posrednika, s razlikom što Feuerstein (u odnosu na Vygotskog koji ne pojašnjava i ne definira vrste interakcija) posrednicima pridaje veću važnost u razvojnom ciklusu djeteta te njihovo posredovanje raščlanjuje na dvanaest sastavnica koje detaljno objašnjava. I Vygotsky i Feuerstein kao glavni put poticanja izdvajaju govor, objašnjenja i traženje obrazloženja, a također naglašavaju mogućnost prelaska na višu razinu mišljenja. Feuerstein također napominje da dijete uspostavlja aktivan odnos s okolinom, što nalazimo i kod Vygotskog i kod Bronfenbrennera. Može se zaključiti da, iako se radi o trima samostalnim teorijama, one zapravo na različite načine tumače utjecaj kulture i socijalnog okruženja na učenje i razvoj te mogu objasniti početni nesklad između biološkog potencijala navedenog dječaka i njegovih postignuća tijekom ranog djetinjstva.

## 7. Literatura:

1. Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj - emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap. (dostupno i na mrežnoj adresi <http://www.nakladaslap.com/PDF/DijeteIObitelj-emocsocrazvoj%20-%201%20poglavlje.pdf>. (2. 5. 2009.).
4. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
5. Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993-1023). New York: John Wiley and Sons, Inc.
6. Feuerstein, R. (1970). A dynamic approach to causation, prevention and alleviation of retarded performance. In H.C. Haywood (Eds.) *Social-cultural aspects of mental retardation*(p. 341-77), New York: Appleton-Century-Corfts.
7. Feuerstein, R. (1990). The theory of structural modified ability. In B. Presseisen (Ed.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. Washington, DC: National Education Associations.
8. Kristinsdóttir, S. B. (2008). *Reuven Feuerstein*. <http://starfsfolk.khi.is/solrunb/feuerst.htm> (2. 5. 2010.).
9. Miljević-Ridički, R. (2005). Važnost posrednika u spoznajnom razvoju djeteta. U: *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*. Vol. 7, br. 1, 2005, str. 87-104.
10. Miljević-Ridički, R., Pavin Ivanec, T. (2009). Važnost socijalnog konteksta za kognitivni razvoj predškolske djece – usporedba kognitivne uspješnosti djece koja odrastaju u različitom obiteljskom i institucionalnom okruženju. *Suvremena psihologija*, 12, 2, 309-322.
11. Paquette, D., Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf> (2. 5. 2009.).
12. Schwebel, M., Maher, C. A., Fagley, N. S. (1990). *The Social Role in Promoting Cognitive Growth Over the Life Span*. (dostupno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088462eo.pdf> (12. 9. 2011.).
13. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2004). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
15. Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. New York: Wiley.

### **Theories of Development and Learning of L. Vygotsky, U. Bronfenbrenner and R. Feuerstein Through a Case Study**

Summary: Changes in behaviour and abilities that occur along with the advancing development have always been focal areas of interest of mankind. Descriptions of child behaviour as well as causes and processes inducing changes in behaviour are subjects of child psychology. Many psychologists have researched changes in behaviour and abilities in each phase of child development and sought to explain why the behaviour changes. In describing a case study of the development of one boy, this paper attempts to explain and compare the sociocultural theory of cognitive development of Lav Vygotsky, the ecological systems theory of Urie Bronfenbrenner and the mediated learning experience by Reuven Feuerstein.

Keywords: Lav Vygotsky, Reuven Feuerstein, theories of development and learning, Urie Bronfenbrenner.

### **Entwicklungs- und Lerntheorien von L. Vygotsky, U. Bronfenbrenner und R. Feuerstein anhand der Falldarstellung**

Zusammenfassung: Die Änderungen im Verhalten und den Fähigkeiten, die mit dem Entwicklungsfortschritt vorkommen, waren schon immer im Mittelpunkt der Interessensphäre der Menschheit. Die Kinderpsychologie beschäftigt sich mit der Beschreibung des Kinderverhaltens sowie mit dem Entdecken von Ursachen und Prozessen, die Veränderungen im Verhalten hervorbringen. Viele Psychologen haben sich mit der Erforschung der Verhaltensänderungen und Fähigkeiten in jedem Zeitabschnitt der Kinderentwicklung beschäftigt und haben versucht zu erklären, warum sich das Verhalten ändert. In diesem Beitrag werden durch die Falldarstellung der Entwicklung eines Jungen die soziokulturelle Theorie der kognitiven Entwicklung von Lav Vygotsky, der ökosystematische Ansatz von Urie Bronfenbrenner und die Theorie der indirekten Lernerfahrung von Reuven Feuerstein erklärt und verglichen.

Schlüsselbegriffe: Lev Vygotsky, Reuven Feuerstein, Entwicklungs- und Lerntheorien, Urie Bronfenbrenner.