

Razvojna psihologija na prelomu tisočletja – samokritična psihologija

MARCELA BATISTIČ ZOREC*

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

Povzetek: V prispevku so tematizirane novejšje razprave v razvojni psihologiji, ki so se pod vplivom postmodernizma pojavile v osemdesetih letih. V njih se namesto samozadovoljnega povečevanja lastne znanosti vse bolj uveljavljajo samokritična razmišljanja, ki se ukvarjajo s ponovnim proučevanjem, dekonstrukcijo in reinterpretacijo zgodovine te znanosti ter njenih temeljnih predpostavk. Opisanim razpravam je skupna kritika pozitivizma v psihologiji in kritika predpostavke o obstoju univerzalnega otroštva, ki zanemarja socialni kontekst. Kritično analizirajo tudi doslej samoumevne predpostavke o 'razvoju' in 'otroku', proučujejo problem aplikacije razvojne psihologije na področje vzgoje in izobraževanja ter razmišljajo o novih metodah in pristopih, ki v raziskovanje vključujejo tudi perspektive 'subjektov' proučevanja, to je zlasti otrok in njihovih staršev.

Ključne besede: razvojna psihologija, socialna konstrukcija, otroštvo, pozitivizem, zgodovina psihologije, perspektiva subjektov raziskovanja

Developmental psychology at the end of millenium: Self-reviewing psychology

MARCELA BATISTIČ ZOREC

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

Abstract: The article presents recent discussions in the field of developmental psychology, emerging under the influence of postmodernism from the 1980s. Their proponents are more concerned with self-critical reflection, reconstruction, deconstruction and reinterpretation of the history and the underlying assumptions of developmental psychology, rather than with self-satisfied glorification. What these discussions have in common are critical views of positivism in psychological science and of the idea of universal childhood, which ignores social context. Their critical analyses are dealing with allegedly self-evident assumptions of 'the development' and 'the child', they are interested in the problem of application of developmental psychology in the field of education and are concerned with new research methods and models that incorporate the subjects' perspectives, in particular perspectives of children and their parents.

*Naslov / address: mag. Marcela Batistič Zorec, viš. pred., Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija. e-mail: marcela.batistic@uni-lj.si

Key words: developmental psychology, social construction, childhood, positivism, history of psychology, subject's perspective

CC=2140 2800

V osemdesetih letih so se v razvojni psihologiji pojavila razmišljanja in razprave, za katera je značilna kritična refleksija dosedanjega razvoja in dosežkov te znanstvene discipline. Pod vplivom postmoderne se namreč tudi v razvojni psihologiji namesto samozadovoljnega povečevanja lastne znanosti vse bolj uveljavljajo samokritična razmišljanja, ki se ukvarjajo s ponovnim proučevanjem, dekonstrukcijo in reinterpretacijo zgodovine te znanosti ter njenih temeljnih predpostavk. Singerjeva (1992) pravi, da je tem razpravam skupna kritika pozitivizma v znanosti, ki je aktualna zlasti v anglosaksonsko usmerjeni razvojni psihologiji, in predpostavke o obstoju univerzalnega otroštva, ki zanemarija socialni kontekst, v katerem otroci živijo. Greenova (1999) meni, da je večino dvajsetega stoletja med razvojnimi psihologi prevladovalo prepričanje o nenehnem napredku te znanosti. Na problem linearnega pojmovanja znanosti je že v šestdesetih letih opozoril Khun, ki je dokazoval, da je na zgodovino znanosti mogoče gledati kot na nenehen boj za premoč med konkurenčnimi znanstvenimi paradigmi (nav. po *ibid.*, str. 250). Tudi v zgodovini razvojne psihologije v dvajsetem stoletju lahko sledimo nenehnim poskusom domala vsake nove teorije, ki praviloma izhaja iz kritik obstoječih teorij, da bi prevladala in nadomestila stare, po njeni razlagi neustrezne teorije. Če vzamemo za primer behavioristično teoretsko smer (teorije učenja) kot eno najbolj dominantnih smeri v psihologiji dvajsetega stoletja, lahko vidimo, da se je zavzemanje za znanstveno objektivnost, značilno za to smer, oziroma za proučevanje tistih psihičnih entitet, ki jih lahko merimo, konstituiralo predvsem na kritiki subjektivizma v psihologiji. Drugi primer je humanistična teoretska smer, katero so njeni predstavniki proglasili za 'tretjo silo' v psihologiji, ki naj bi preseгла slabosti psihoanalize na eni in behaviorizma na drugi strani.

Kljub temu, da je določenim teoretskim smerem v nekaterih kulturno zgodovinskih obdobjih uspelo pridobiti relativno dominantno vlogo v akademski psihologiji, pa nam zgodovina razvojne psihologije kaže tudi, da nobeni ni uspelo povsem prevladati oziroma nadomestiti vseh ostalih. Prej bi lahko rekli celo obratno, in sicer, da lahko v (razvojni) psihologiji govorimo, če izvzamemo kvantitativni napredek v smislu naraščanja števila podatkov in informacij, tudi o nenehnem 'vračanju nazaj', to je k ponovnem oživljanju teorij iz preteklosti, ki so bile bodisi odrinjene na stran kot domnevno presežene bodisi neuveljavljene v času njihovega nastanka. Naj naštejemo nekaj primerov: poskusi aplikacije Piagetove teorije na področje izobraževanja v 60-ih in 70-ih letih, teorije Vigotskega v 80-ih in 90-ih letih pa tudi številni teoretski poskusi 'vračanja in ponovnega branja' Freudovih del, ki so morda še bolj kot v psihologiji že nekaj časa aktualni tudi v drugih družboslovnih

vedah in v umetnosti.

Še ne dolgo nazaj je v razvojni psihologiji prevladovalo prepričanje, da bo v prihodnosti možno oblikovati celostno teorijo o otrokovem razvoju, »čeprav smo zaenkrat od tega še zelo daleč« (Horvat, 1983, str. 3). Danes je postalo tako pričakovanje povsem nerealno, saj vse več avtorjev in avtoric ugotavlja, da na razvojno psihološke teorije vpliva kulturnozgodovinski kontekst oziroma da je tudi razvojna psihologija 'kulturni izum' (Kessen, 1991). Tudi Millerjeva (1989) na vprašanje, ali je mogoče oblikovati splošno teorijo razvoja, odgovarja, da je oblikovanje urejenih sklepov privlačna, vendar nerealistična ambicija. Sleherni poskus integracije vseh teorij bi bil po njenem mnenju v najboljšem primeru nespameten, v najslabšem pa zavajajoč.

Razvojna psihologija in pojmovanja razvoja

V razvojni (otroški) psihologiji je dolgo prevladovalo mnenje, da se človek razvija le do obdobja zrelosti, to je v času otroštva in mladosti. Horvat in Magajnova (1987) pravita, da je klasična otroška psihologija proučevala predvsem, kako se vedejo otroci v različnih starostnih obdobjih, njen glavni cilj pa je bil odkriti norme, ki bi pomagale razumeti 'normalen' razvoj in odstopanja v posameznih starostnih obdobjih, ter razložiti, kako izkušnje iz otroštva vplivajo na kasnejše vedenje in osebnost odraslega človeka. Danes prevladuje prepričanje, da se človek razvija oziroma spreminja vse življenje, zato razvojna psihologija proučuje poleg otroštva in mladostništva tudi obdobja odraslosti in staranja. Greenova (1999) meni, da je teorija življenjskega kroga (angl. *life-span development*), ki se ukvarja s temi vprašanji, prinesla spoznanje, da je razvoj v obdobju odraslosti relativno odprt in nepredvidljiv, s čimer je vplivala tudi na pojmovanje razvoja v otroštvu. S tem spoznanjem se je tendenca, da se na otroštvo gleda kot na psihološko ločen in drugačen svet, pokazala kot neustrezna.

Greenova (1999) pravi, da so ugotovitve teorije življenjskega kroga postavile pod vprašaj tudi stališče o razvoju kot progresivnem procesu, ki je v razvojni psihologiji prevladovalo večino dvajsetega stoletja. Za vse stadijske teorije razvoja - Freudovo, Piagetovo, Eriksonovo in Kohlbergovo - velja, da razvoj pomeni napredek k vedno višjim in bolj kompleksnim strukturam oziroma k 'idealnim končnim točkam'. Teorijam, ki jih našteva Greenova, lahko dodamo tudi humanistično teoretsko smer, ki sicer ni tipična stadijska teorija, vendar prav tako predvideva idealno končno točko razvoja, to je samoaktualizacijo posameznika. Nekatere moderne teorije pa ne poudarjajo le napredka, ampak tudi regres, ali kot pravi Baltes (1989; cit. po Green, 1999), za razvoj so značilni tako 'dosežki kot izgube'. Po novejših pojmovanjih razvoj ni le uresničevanje vrojenih potencialov in napredovanje proti končnemu cilju, ampak so zanj značilne tudi različne in nepredvidljive spremembe, ki so posledica izmenjave z zunanjim svetom. Burmanova (1994) pravi, da prikazovanje razvoja

kot konstantnega napredka zanika zgodovine osebnih izgub v 'odrašcanju' s tem, da kompleksne neredne individualnega razvoja pretvarja v redne stopnje razvoja napredovanja proti zrelosti. To pa po avtoričinem mnenju odraža tudi družbeni interes za vzpostavitev socialne kontrole znotraj in med različnimi socialnimi skupinami in narodi.

Večina klasičnih teorij v razvojni psihologiji si je za cilj postavila odkriti univerzalne principe, ki veljajo za psihični razvoj ne glede na kulturo in druge dejavnike, ki vplivajo na individualne razlike med osebami. Vse že prej našteje stadijske teorije kot enega od temeljnih izhodišč navajajo, da so stadiji univerzalni in medkulturno neodvisni, kar pomeni, da so bistvene značilnosti in vrstni red njihovega pojavljanja pri vseh posameznikih in posameznicah enaki, medtem ko so specifične vsebine in čas pojavljanja vsakega stadija lahko tudi različni. Greenova (1999) ugotavlja, da je ena od tem novejših kritičnih refleksij tudi problematiziranje razvoja kot procesa, za katerega so značilne določena smer in univerzalne strukture, ki se spreminjajo z leti. Podobno razmišlja Bergerjeva (1994), ki med dilemami sodobne psihologije navaja vprašanje, ali obstaja en način razvoja, ki je običajen in normalen, ali pa je več poti razvoja, morda celo toliko, kot je posameznikov. Razvojni psihologijo je v večini zgodnjih raziskav zanimalo predvsem, kaj je običajno, povprečno, ukvarjali pa so se z iskanjem norm v razvoju (npr. Gesellova maturacijska teorija). Iz tega je logično izhajalo, da so otroci, ki od norm izstopajo, v nekem smislu nenormalni oziroma da gre pri njih za pomanjkljivosti v razvoju, ki lahko izvirajo iz otroka, družine ali okolja. Avtorica meni, da je šele v zadnjem času bolj aktualen tudi drugačen pogled, ki vidi razlike kot alternativne poti v razvoju in razlik med posamezniki ne interpretira več kot pomanjkljivosti v razvoju, saj je neka lastnost ali vedenje lahko v eni kulturi zaželeno in primerno, v drugi pa ne. Burmanova (1994) pravi, da je razvojna psihologija disciplina, ki proizvaja homogenizirane opise razvoja oziroma normalizira razvoj. Razlik med posameznicami in posamezniki ni zmožna prepoznati ali teoretizirati drugače kot pomanjkljivosti, s čimer patologizira osebe in skupine, ki odstopajo od idealiziranih modelov. Avtorica meni, da normalizacija razvoja povzroča, da so abnormalnosti možne. Po njenem mnenju je normalni, idealni otrok kot produkt primerjave fikcija, mit in abstrakcija.

Z navedenim spremenjenim pojmovanjem je tesno povezana tudi upravičena kritika psihološkega raziskovanja, da večino svojih ugotovitev črpa iz proučevanja bele rase, srednjega razreda in zahodne kulture, včasih celo le moškega spola (npr. Kohlbergova teorija moralnega razvoja). Woodhead (1991) pravi, da psihološke raziskave izhajajo iz normativnega okvira kulturnih vrednot in praks in jih s svojimi spoznanji tudi ohranjajo. Ker večina raziskav izvira iz Združenih držav in Zahodne Evrope, to pomeni tudi vsiljevanje dominantne kulture pod krinko sodobne znanosti.

O problemu etnocentričnosti teorij, ki se razglašajo za univerzalne, razpravlja tudi Burmanova (1999). Pravi, da postavitev začetnega in končnega stanja razvoja vključuje predpisovanje končnega cilja razvoja, ki se mu posameznik postopno

približuje skozi razvojne stadije. Trditev ilustrira s primerom Kohlbergove teorije moralnega razvoja, ki je kot najvišji stadij postavil avtonomno moralnost, kar po mnenju Burmanove predstavlja tipično vrednoto zahodne ideologije, to je individualizem. V nasprotju z zahodno kulturo pa mnoge druge kulture više od osebnega prepričanja vrednotijo uboganje, spoštovanje starejših in tradicijo. Podobno kritiko namenja tudi Piagetovi teoriji, pri čemer navaja raziskave, ki so pokazale, da pripadniki nezahodnih kultur naloge 'piagetovskega tipa' rešujejo drugače, kot bi po tej teoriji pričakovali. Cole in sodelavci (1971; cit. po Burman, 1999) so npr. pri nekem afriškem plemenu ugotovili, da jim nikakor ni uspelo pravilno rešiti naloge klasifikacije, ko pa jih je raziskovalec v obupu vprašal, »kako bi neumnež razvrstil stvari«, so prišli do tipično zahodne in seveda po teoriji zaželene ter pričakovane rešitve, pri kateri je bil uporabljen princip razvrstitve po podobnosti. Kar po mnenju Burmanove razvojni psihologiji manjka, je razlikovanje med kulturno normativnimi in deviantnimi oblikami v ocenjevanju otrokovega razvoja. Zato se pogosto zgodi, da znanstveniki z vidika lastnega pogleda na otroštvo vzgojna ravnanja v drugih kulturah interpretirajo kot neustrezna ali kot zanemarjanje otrok. Zahodni koncepti o otrocih, po katerih so otroci predvsem nevedni, nemočni in potrebujejo zaščito družbe, niso direktno prenosljivi v kulture tretjega sveta, zaradi česar poskusi socialnih intervencij, kot so npr. preprečevanje otroškega dela, vključevanje otrok v šole ipd., pogosto niso uspešni. V tem smislu razvojna psihologija deluje kot orodje kulturnega imperializma z reprodukcijo zahodnih vrednot in modelov v postkolonialne družbe (ibid.).

Kdo je 'otrok' v razvojni psihologiji?

Na prvi pogled absurdno vprašanje, kdo je otrok, kot ga vidi razvojna psihologija, postane manj nesmiselno, če si zastavimo nekaj dodatnih vprašanj. Ali je to povprečen otrok določene starosti oziroma na določeni razvojni stopnji? Ali je to otrok, kot ga vidimo oziroma želimo videti odrasli? Ali je ta otrok predvsem nemočna in nezrela oseba, ki potrebuje varstvo in zaščito odraslih, ali pa je aktiven in kompetenten član družbe, ki tudi sam vpliva na svoje okolje? Odgovori na zastavljena vprašanja so se v zgodovini spreminjali, zato je nujno, da si tudi razvojna psihologija vedno znova zastavlja vprašanje, kdo je otrok, ki ga opisuje in o katerem govori, namesto da ga jemlje kot samoumevno danost.

Bahovčeva in Kodelja (1996) pravita, da gre za vprašanje, kako je tisto, čemur rečemo otrok, otrok kot celovita podoba in trdna identiteta (vsestransko razvita oseba, otrok s pozitivno samopodobo) »konstruirano 'v jeziku in skozi jezik', in kako se v pojem otroka vpisuje želja odraslega. Otrok je, z drugimi besedami, vse tisto, kar odrasli polagamo vanj.« Zanima nas torej, kaj 'v otroka polagamo' tisti, ki raziskujemo njegov razvoj. Različna kritična razmišljanja o prevladujočih podobah otroka in

njegovega razvoja v razvojni psihologiji, o katerih bomo razpravljali v nadaljevanju, imajo naslednje skupne točke:

- otrok kot abstraktno 'povprečje', za katerega so značilne univerzalne potrebe ter določene in za vse otroke enake stopnje razvoja, neodvisne od socialnega konteksta;
- otrok kot nasprotje odraslega, ki potrebuje varovanje, zaščito ter ločeno in posebno 'obravnavo';
- otrok kot nekompetenten posameznik, ki je bolj 'objekt' kot 'subjekt' raziskovanja.

Čeprav psihologi praviloma govorimo o 'subjektih' raziskovanja, je bil otrok v razvojni psihologiji celo dvajseto stoletje več ali manj vedno predvsem 'objekt' raziskovanja. Več avtorjev in avtoric ugotavlja, da je bil ta objekt povprečen in abstrakten 'otrok' (angl. *'the child'*), ki so ga raziskovalci objektivizirali tako, da so ga izpeljali iz povprečja kot normo. Da je tak 'otrok' seveda pogosto zelo daleč od dejanskih otrok, poudarja npr. Singerjeva (1992), ki na primeru diskusij o vrtcih ugotavlja, da tako njihovi zagovorniki kot nasprotniki govorijo o vplivu vrtcev na razvoj (angl. *'the development'*) otroka (angl. *'the child'*), kot da bi vsi otroci doživljali v vrtcih iste izkušnje na enak način in kot da bi bile vse matere enake. Greenova (1999) pravi, da je objektivizacija otrok posledica poskusov približevanja psihologije naravoslovnim znanostim, ki je povezana z iskanjem univerzalnih zakonov razvoja. Kljub priznavanju individualnih razlik je proučevanje otrok v razvojni psihologiji praviloma temeljilo na predpostavki, da obstajajo univerzalne, v naravi utemeljene zakonitosti razvoja, kar je vodilo k normalizaciji razvoja. Kessen (1991) pravi, da mnogi sodobni raziskovalci še vedno verjamejo v pozitivistične sanje, da še nismo našli jasne razlage, ki bi v celoti razložila otroka oziroma njegov razvoj. Avtor meni, da bi bilo pametno sprevideti, da je otrok vedno in bistveno 'kulturni izum' in da različnost definicij otroka ni napaka, ki jo proizvaja nezadostnost znanosti. K temu lahko dodamo še mnenje Andenaesove (1999), ki pravi, da je proces razvoja izredno kompleksen in da bi ne smeli imeti ambicij, da ga v celoti pojasnimo.

Ena od prevladujočih značilnost v pojmovanjih otroštva in otroka je definiranje otroka kot različnega od odraslega, k čemur je prav tako veliko prispevala razvojna psihologija. Po tem prepričanju je temeljna značilnost otroka, da 'še ni' odrasel: poudarek je torej na eni strani na tem, česa (še) ne razume, ne zna in ne zmore, ter na drugi strani na tem, da morajo odrasli zanj skrbeti, ga varovati in vzgajati. Jenks (1982, nav. po James, 1999) pravi, da je socialni status otroka konstituiran skozi nujen, a tudi negotov odnos razlike z 'odraslim'. O tem, kaj otrok je in kakšen je njegov položaj v družbi, se razmišlja v luči nasprotja z odraslim. Iz takšnega pojmovanja otroka izhaja predpostavka, da otroci potrebujejo ločen interes. To je po mnenju Singerjeve (1996) tipično stališče zahodne družbe, ki je povzročilo nastanek

posebnih institucij in posebnih praks za vzgojo in izobraževanje otrok.

Nekateri so poskušali poglede na otroka, kot se kažejo v raziskavah in teorijah razvojne psihologiji, strniti v nekaj skupnih značilnosti, ki oblikujejo tipične poglede oziroma modele otroka in njegovega razvoja. Andenaesova (1995) govori o dveh prevladujočih modelih razvijajočega se otroka, ki jih je oblikovala razvojna psihologija: 'otroku kot sprejemniku' in 'otroku kot raziskovalcu'. V modelu 'otroka kot sprejemnika' je osnovna predpostavka, da ima vsak otrok univerzalne in od socialnih pogojev neodvisne potrebe. Za svoj razvoj potrebuje osebe, ki te potrebe poznajo in so jih sposobne zadovoljevati, kar je še posebno pomembno v najzgodnejšem obdobju. Po tem modelu mora biti otrok zaščiten pred socialnimi zahtevami ter pred kompleksnim in konfuznim socialnim okoljem. 'Otrok kot raziskovalec' je model, po katerem se razvoj odvija po zakonih narave in je definiran v hierarhičnih stopnjah razvoja. V formalni hierarhiji je neko ravnanje bolj razvito od drugega, če je bolj abstraktno in diferencirano. Prej ko otrok osvoji določen koncept, bolje bo to za njegov prihodnji razvoj. Razvojne možnosti, ki izhajajo iz obeh modelov, so, da morajo biti otroci ločeni in zaščiteni pred realnostjo življenja in da jih moramo pripravljati za oddaljeno in neznano, a tekmovalno prihodnost. Oba modela poudarjata pomen zgodnjega razvoja: prvi pri tem poudarja zadovoljevanje potreb, drugi pa pomen spodbudnega okolja in ustreznih izkušenj. K obema modeloma in njuni kritiki se bomo še vrnili v nadaljevanju.

Jamesova (1999) pravi, da znanstveniki skozi svoj raziskovalni pristop - teorije, ki jih konstruirajo, in tehnike, ki jih pri raziskovanju otroštva uporabljajo - konstruirajo tudi specifične modele otroštva. Na osnovi proučevanja pristopov v raziskovanjih otroštva avtorica ločuje štiri modele oziroma poglede na otroka: 'razvijajoči se otrok', 'plemenski otrok', 'odrasli otrok' in 'socialni otrok'. Navedeni modeli se razlikujejo glede na status in glede na socialno kompetenco otroka v odnosu do odraslega, ki jo vsak od njih pripisuje otroku. Med njimi je najpogostejši 'razvijajoči se otrok', ki otroku pripisuje različen status in različno kompetenco od odraslega. Po tem modelu otrok 'še ni' odrasel, ima pa potencialne, da to postane, iz česar izhaja, da je razvoj dolgo potovanje od nezrelosti k zrelosti in odraslosti. Za raziskovalni pristop po tem modelu je značilno, da so otroci objekt opazovanja, testiranja, eksperimentiranja in določanja stadijev na raznih področjih razvoja. Avtorica pravi, da je ta model povezan s podobo otroštva v zahodni družbi, ki izvira tako iz zdravega razuma (otrok je tudi fizično manjši in šibkejši) kot tudi iz znanstvene racionalizacije razvojne psihologije. Skozi to posebno racionalizacijo se kulturno določene razlage smeri, kvalitete in ciljev normalnega in zaželenega razvoja posplošujejo na vse otroke.

Model 'plemenski otrok' se nanaša na raziskovanje otroških kultur, zlasti z etnografskim proučevanjem otrok pri igri, doma, na igriščih ali na cesti. Raziskovalni pristop, ki je značilen za ta model, prepoznava ločenost otrok od sveta odraslih, hkrati pa otrokom priznava kompetenco v njihovi lastni kulturi. Kot primer takega pristopa navaja študijo Daviesove (1982; cit. po James, 1999), ki je npr. pokazala, da

je govorna kompetenca otrok v neformalnih okoljih znatno višja kot v klasični razredni situaciji.

Model 'odrasli otrok', ki na otroke gleda kot na primerljive z odraslimi tako glede njihovega statusa kot kompetence, je zelo redek pri raziskovanju zgodnjega otroštva. Uporabljen je v primerih, ko so otroci izključeni iz varnih okolij modernega otroštva, npr. pri proučevanju otrok v bolnišnicah ali otrok, ki so vključeni v proizvodno delo.

Zadnji raziskovalni pristop avtorica povezuje z modelom 'socialni otrok'. V tem modelu je status otroka primerljiv s statusom odraslega, vendar ima otrok različno socialno kompetenco od odraslega. Ta model raziskovalcem omogoča, da bolj učinkovito proučujejo različnost otroštev v smislu starosti, spola, kulturnega konteksta itd., hkrati pa otrokom zagotavljajo primeren status in pravice v procesu raziskovanja. Raziskovalci, ki uporabljajo ta pristop, na otroke gledajo kot na socialno aktivne, udeležene v vsakodnevne aktivnosti v določenem kulturnem kontekstu. Upoštevajo, da se otroci ne izražajo le s pomočjo jezika, ampak tudi z drugimi sredstvi (npr. neverbalno komunikacijo, igro, umetniškimi izražanjem...). Woodhead (1999) o tem modelu pravi, da poudarja, kako otrokova kompetenca narašča skozi participacijo. Meni, da spoštovanje kompetence otrok kot nosilcev pravic ne zmanjšuje odgovornosti odraslih, temveč pred njih postavlja nove odgovornosti: da spoštujejo otroke kot skupino z lastnimi interesi, strukturirajo njihovo okolje in usmerjajo njihovo vedenje ter jim omogočajo sodelovanje in odločanje v zanje pomembnih stvareh. Tako stališče podpira tudi leta 1989 sprejeta *Konvencija o otrokovih pravicah*, katere ključni dosežek je, kot pravi Pavlovič (1993), da ne omenja samo dolžnosti odraslih do otrok, temveč prvič izrecno navaja tudi udeležbo otrok, npr. pravico, da izrazijo svoje mnenje o zanje pomembnih odločitvah, in da je to mnenje tudi upoštevano. Jamesova (1999) se ne zavzema izključno za enega od pristopov, saj po njenem mnenju nobeden ne predstavlja 'pravilnega' modela otroštva, meni pa, da bi morali pri izbiri raziskovalnih metod v večji meri reflektirati svoja lastna stališča do otroštva, uporabljati različne pristope ter namesto proučevanja otrok iskati načine za raziskovanje otroštva z otroki.

Od kritike pozitivizma v raziskovanju...

Mnogh kritik je že nekaj časa deležno laboratorijsko opazovanje posameznikov oziroma izbranih področij razvoja, pri katerem so, kolikor je mogoče, odstranjeni vsi nepredvidljivi vplivi na proučevani pojav, hkrati pa je zanemarjen socialni kontekst, v katerem ti posamezniki in posameznice živijo. Upravičeno vprašanje, ki se ob tovrstnih raziskavah zastavlja, je, koliko so njihovi zaključki in interpretacije povezani z dejanskim življenjem ljudi in njihovimi praktičnimi problemi. Kritiki proučevanja otrok v umetni in strogo kontrolirani laboratorijski situaciji v zvezi s

tem pogosto navajajo Bronfenbrennerjevo (1979) izjavo, ki je konec sedemdesetih let zapisal: »Večina razvojne psihologije, kakršna trenutno je, je znanost o nenavadnem vedenju otrok v nenavadni situaciji z nepoznanimi ljudmi, ki traja kar najmanj časa.« (str. 19)

Kessen (1991) pravi, da večina sodobnih teorij jemlje za osnovno enoto proučevanja 'izoliranega otroka' kot ustrezno mero razvoja. To je privedlo do raziskovalne paradigme, ki je po avtorjevem mnenju prevladovala v razvojni psihologiji večino njene zgodovine, in sicer opazovanja tistih področij razvoja, ki jih lahko proučujemo v laboratorijskih ali testnih situacijah. Burmanova (1994) pravi, da izbira otroka kot osnovne enote razvoja abstrahira razvoj od zgodovinskih in socialnopolitičnih pogojev. Greenova (1999) meni, da je prevzemanje metod naravoslovnih znanosti v razvojni psihologiji eden od razlogov za fragmentacijo otroka na posamezna področja razvoja, pri kateri znanstvenike bolj zanimajo variable kot otrok. Po njenem mnenju je alternativa takemu pristopu Bronfenbrennerjeva teorija, ki predstavlja primer celostnega modela proučevanja psihologije otroštva.

Kljub dokaj razširjenim kritikam strogo kontroliranega laboratorijskega raziskovanja pa se v akademski razvojni psihologiji še vedno kot kriteriji znanstvenosti navajajo zanesljivost, veljavnost in objektivnost. Avtorji, ki se ukvarjajo s primerjavami med teorijami in njihovo evaluacijo (npr. Thomas 1992; Zigler in Stevenson, 1993) menijo, da je eden pomembnejših kriterijev dobre teorije njena preverljivost (testabilnost). Zigler in Stevensonova (1993) na primer kot slabo preverljivo teorijo navajata Freudovo psihoanalitično teorijo. Najbolj preverljive so potemtakem tiste teorije, ki uporabljajo zanesljive metode v natančno kontroliranih eksperimentalnih pogojih. Kessen (1993) pravi, da je tradicionalna strategija razvojne psihologije najti nekaj, kar se s starostjo spreminja in kar lahko štejemo ali merimo. Taka strategija zagotavlja pozitivizem in znanstvenost – torej to, kar omenjeni avtorji in avtorice imenujejo preverljivost. Prepričanje, da je to, kar lahko merimo, avtomatično boljše od tistega, česar ne moremo kvantificirati, po Kessenovem mnenju izraža predvsem ozkost psihologije.

Tudi glede objektivnosti, ki predvideva odsotnost osebnih prepričanj in vrednot, vsi sodobni avtorji več ali manj priznavajo, da v psihologiji nikoli ni popolnoma možna (npr. Thomas, 1992). Opozorimo pa naj, da izjava »ni nikoli popolnoma možna« vendarle predvideva, da je naloga resne znanosti, da se ji - kolikor je le mogoče - približa. Vendar pa danes številni avtorji in avtorice opozarjajo, da raziskovanje v socialnih znanostih nikakor ni in ne more biti vrednostno nevtralnno. Millerjeva (1989) pravi, da na znanost, kot je psihologija, kjer ljudje proučujejo ljudi, močno vplivajo njihova socialna in politična prepričanja. Razvojna psihologija ne more uiti pogledom na otroštvo v svoji kulturi v določenem zgodovinskem času. Smer raziskovanja določata tudi psihologova osebnost in motivacija. Avtorica meni, da pri raziskovanju v psihologiji ne moremo govoriti o snemanju realnosti, ampak o odločitvah: kaj bomo opazovali, katere tehnike bomo uporabili in kako bomo zbirali

ter obdelali podatke.

...k zavedanju socialnega pomena psihologije kot znanosti

Že od začetkov razvojne (otroške) psihologije kot znanstvene vede so vsaj nekateri njeni predstavniki skušali svoja spoznanja razširiti tudi v prakso, zlasti na področja vzgoje v družini ter vzgoje in izobraževanja v institucijah. Greenova (1999) pravi, da so mnogi psihologi zagovarjali mnenje, da je mogoče z izboljšanjem vzgoje spremeniti družbo in da ima psihologija v tem procesu odločilno vlogo. Meni, da so psihologi skozi svetovanje staršem, vzgojiteljem, učiteljem ter tistim, ki odločajo v politiki, odigrali pomembno vlogo v oblikovanju družbenega pojmovanja o otrokovi naravi oziroma v 'socialni konstrukciji otroštva'.

Glede vprašanja aplikacije razvojne psihologije na zgoraj omenjena področja praktičnega življenja ljudi pa več sodobnih avtorjev in avtoric opozarja, da gre za dvosmeren proces: na eni strani razvojna psihologija vpliva na pojmovanja otroštva in vzgoje, na drugi strani pa tudi na njene teorije in spoznanja vplivajo prevladujoče prakse v aktualnih kulturnozgodovinskih in političnih okoliščinah. Singerjeva (1992) pravi, da se kritike, ki so se pojavile v osemdesetih letih, nanašajo predvsem na pomanjkanje zgodovinskega zavedanja o socialnem pomenu znanosti. Napačno je misliti, da razvojna psihologija le opisuje in razlaga razvoj. Pravzaprav ima velik vpliv na življenja ljudi, saj je od načina konceptualizacije razvoja odvisna tako produkcija tehnik za pridobivanje znanja kot njihova uporaba v smislu psiholoških intervencij. Psihologija ne le ugotavlja, ampak tudi sodeluje v 'invenciji otrok'. Po avtoričinem mnenju vpliv družbenih sprememb na psihološke teorije ni direkten. Na spremembe v družbi, kot so ločitev sfere družine od sfere dela, industrializacija, tehnološki napredek, moramo gledati kot na pogoje, v katerih pridejo v ospredje določeni problemi, ki pa jih je mogoče analizirati na različne načine in z uporabo različnih znanstvenih teorij. Pri tem ima znanost več funkcij: reševanje problemov, prispevanje k legatimnosti rešitev in uvajanje inovacij, še posebno pri zapolnjevanju 'praznih prostorov' za otroke. Znanstvena produkcija je pri tem relativno avtonomna, z lastno logiko in notranjo dinamiko, statusno hierarhijo in pozicijo v družbi. Kljub temu pa je uspeh teorije odvisen od tega, v kolikšni meri njeni osrednji koncepti in definiranje problemov sovpadajo z dominantno skupino v družbi.

Tudi Burmanova (1994) pravi, da je bila razvojna psihologija konstituirana znotraj socialnih praks. Če sta otroštvo in otrok družbeno konstituirana, je potrebno proučiti tudi kontekst, ki 'otroka' producira. O tem govori tudi Walkerdinova (1990), ki je do razvojne psihologije še posebej kritična in o njej meni, da je »neugledna sorodnica akademske psihologije«. »Psihologija priskrbi osnovo za to, kar danes samoumevno velja za očitne resnice o otrocih« (str. 89). Meni, da o razvojni psihologiji ni mogoče govoriti kot o pozitivni znanosti, ki jo zgolj apliciramo na vzgojo in

poučevanje. Šola ni mesto, kjer bi bila psihologija aplicirana, ampak prej mesto, kjer nenehno nastajajo določene resnice o otrocih (ibid., str. 91). "Psihologija ... dejansko sodeluje pri ustvarjanju ravno tistih stvari, za katere trdi, da jih opisuje" (ibid., str. 92). Greenova (1999) pravi, da so se strokovnjaki že pred nastankom otroške psihologije kot posebne znanosti sklicevali na posebna znanja oziroma 'znanost' za zagovarjanje in opravičevanje svojih pogledov na vzgojo. To velja tudi za sodobno razvojno psihologijo, kadar skušajo njeni predstavniki svoja spoznanja posredovati staršem in poklicnim vzgojiteljem. Eden tipičnih primerov, ki je zelo aktualen tudi v našem prostoru, je sklicevanje na otrokove potrebe, ki se v tekstih o vzgoji pogosto povezuje s pozivom, da mora vzgoja 'izhajati iz otroka'.

V naši k otroku osredotočeni družbi je otrok postal središče javne skrbi, otrokove potrebe pa so, kot pravi Woodhead (1991), del vsakodnevnega besednjaka številnih strokovnjakov, ki se ukvarjajo z vzgojo, zaščito in skrbjo za blaginjo otrok. Usmerjenost v otroka sama po sebi seveda ni nič neustreznega ali slabega, kadar o njej govorimo kot o vrednoti posameznika ali nekega družbenega prostora. Vendar je sodba, da je neko vzgojno ravnanje za otroka boljše kot drugo, vedno vezana na družbeni kontekst, to je vrednote in pričakovanja družbenega okolja o tem, kakšen naj ta otrok postane, ko odraste. Obrat k otroku, ki je še kako povezan tudi z drugimi spremembami v sodobni zahodni družbi, je torej kulturno posredovan: izraža prevladujoče vrednote določene kulture v določenem zgodovinskem obdobju.

Problematično pa je, da se prav z uporabo pojma 'potreba' skuša prikriti družbena posredovanost pojmovanja otroštva in vzgoje. Uporaba pojma 'potreba' je pravzaprav postopek, kako avtor svojo sodbo o tem, da je nekaj za otroka dobro, projicira v otroka samega. Na ta način postane avtorjeva vrednostna orientacija otrokova notranja kvaliteta, nekaj objektivnega in naravnega. Woodhead (1991) meni, da ta na videz nedolžna beseda v praksi skriva kompleksnost latentnih predpostavk in trditev o otroku. Uporablja se kot bližnjica za utemeljitev avtorjevih zaključkov o zahtevah otroštva in hkrati zakriva nestrinjanje in negotovost o tem, kaj je najboljše za otroka. Avtoriteta besede 'potrebe' izhaja iz njene emotivne moči in predpostavke o občutku odgovornosti odraslega in hkrati predpostavke o nemoči in pasivnosti posameznika - otroka, ki ima potrebo. Ironija je, da prav z 'izhajanjem iz otroka' in 'upoštevanjem njegovih potreb' otroka potiskamo v podrejen, infantiliziran položaj, v katerem je predvsem odvisen od pokroviteljske skrbi odraslih.

Govor o 'potrebah' vseh otrok se torej sklicuje na naravo in predpostavlja, da je ta univerzalna, brezčasna in od družbenega okolja neodvisna. To pa hkrati pomeni tudi neupravičeno homogeniziranje znanstvenih spoznanj in brisanje razlike med posameznimi teorijami in znanstvenimi ugotovitvami. Avtorji, ki se sklicujejo na 'otrokove potrebe', skušajo neko parcialno spoznanje predstaviti kot univerzalno dejstvo, znanstveni opis pa prevesti v neovrgljiv recept za vzgojno ravnanje. Vendar pri tem ne gre le za nedolžna priporočila staršem in vzgojiteljem, ampak za etični imperativ, obvezo, ki je ni moč kršiti brez slabe vesti, da otroku povzročamo škodo.

Singerjeva (1992) opozarja, da se znanost, ki govori o univerzalnih resnicah, postavlja v nadrejen položaj nasproti človeškim izkušnjam in znanju, kar pomeni, da je treba staršem in vzgojiteljem svetovati, kako naj vzgajajo. Na ta način deskriptivni opisi postanejo normativne izjave o tem, kako je treba ravnati z otroki.

Opisana objektivizacija in univerzalizacija povzročata iluzijo, da je možen obrat od 'družbi prilagojene osebnosti' k 'avtentičnemu posamezniku', 'subjektu' vzgojnega procesa. K moči te iluzije pa pripomorejo tudi poenostavljene interpretacije ideologije kot s strani države postavljenega vrednostnega sistema, ki skrivajo prav dejstvo, da družbeni posredovanosti nikoli ni mogoče uiti. Po vsem povedanem se lahko strinjamo z Woodheadom (1991), ki pravi, da bo naše razumevanje in spoštovanje otroštva boljše, če 'otrokove potrebe' izpustimo iz bodočega profesionalnega besednjaka, političnih dokumentov in popularne psihologije. Avtor pa ne zagovarja mnenja, da je potrebno opustiti vse sodbe o primernosti otrokove vzgoje, izobraževanja in socialne blaginje, vendar namesto sklicevanja na univerzalne 'potrebe' otrok predlaga raziskovanje pluralnosti načinov odraščanja v različnih kulturah.

Razvojna psihologija ima pomembno vlogo tudi pri določanju kurikularnih vsebin v šoli. Woodhead (1999) pravi, da se je treba zavedati, da je 'otrokov razvoj' del znanosti, konstruiran s strani odraslih za odrasle in uporabljen za to, da osmisli, regulira in oblikuje življenje in učenje otrok. Po njegovem mnenju je Piagetova teorija najbolj razširjen primer te paradigme. Priznava, da je bil Piagetov cilj, da bi bolje razumeli način razmišljanja in vedenje otrok, vendar pa meni, da ima zahteva po upoštevanju razvojnih stadijev tudi drugo plat. Lahko je uporabljena tudi za to, da se izognemo posredovanju za otroke pomembnih, a po tem prepričanju 'pretežkih' tem, ker so otroci še premladi, da bi jih razumeli. O slednjem razpravlja Short (1999) pravi, da sta bili za 60-a in 70-a leta značilni dve prevladujoči prepričanji o otroku: varovanje otrokove 'nedolžnosti' in upoštevanje otrokove 'zrelosti'. Za prvo prepričanje, ki izhaja iz Rousseaujeve in Fröblove filozofije, je značilno, da želi otroka zaščititi pred trdo realnostjo sveta (npr. smrt je tema, o kateri se raje ne govori). Posledica drugega prepričanja, ki izhaja zlasti iz Piagetove teorije, pa je izločevanje kurikularnih vsebin, ki jih otrok še ne razume. Iz obeh prepričanj izhaja stališče, da kontroverzne socialne, moralne in politične teme ne sodijo v zgodnje obdobje.

Shortova trditev o obeh prevladujočih prepričanjih o otroku se po mojem mnenju več ali manj ujema s prej opisanimi modeloma razvijajočega se otroka, o katerih govori Andenaesova (1995). Pri modelu 'otroka kot sprejemnika' je avtorica kritična tako do domnevnega obstoja univerzalnih potreb otrok, neodvisnih od socialnega konteksta, kot do pretiranega varovanja in zaščite otrok pred realnostjo. V modelu 'otroka kot raziskovalca' pa poleg tega, da prav tako zanemarja socialni kontekst, vidi problem tudi v tem, da otrokov razvoj obravnava po 'delih', iz česar izhaja, da mora vzgojno oziroma učno okolje spodbujati razvoj prav teh, natančno določenih 'delov' razvoja, lahko bi rekli tudi za vsak stadij določenih in specifičnih kompetenc.

Upoštevanje perspektive 'subjektov' raziskovanja

Že opisani kritika normativizma, ki poskrbi, da znanstveni opis postane norma za vzgojno ravnanje (Woodhead, 1991), in demistifikacija prepričanja, da je znanost nadrejena človeškim izkušnjam in znanju (Singer, 1992), sta v psihološkem raziskovanju in razpravah o vzgoji povzročili, da se vendarle spreminja pogled na otroke in druge 'subjekte' raziskovanja v smeri večjega upoštevanja njihove perspektive. Tudi Greenova (1999) meni, da tako v razvojni psihologiji kot na drugih psiholoških področjih narašča zavedanje, da je potrebno v raziskovanju upoštevati tudi perspektive 'subjektov' raziskovanja. Kaže, da so kvalitativne metode, ki so bile del otroške psihologije na začetku stoletja, a jih je vztrajanje na kvantifikaciji povsem izrinilo iz psihološkega raziskovanja, ponovno odkrite in izpopolnjene. Vejleskov (1999) pravi, da mnogi sodobni psihologi zagovarjajo hipotezo, da so že zelo majhni otroci kompetentni v interakciji in komunikaciji, kar je v proučevanjih otroštva povzročilo uvajanje novih tehnik in metod. Avtor omenja več primerov novejših raziskav, ki upoštevajo perspektive otrok, njihovih družin, vzgojiteljic in vzgojiteljev.

Za ilustracijo te trditve si pogledjmo primer iz področja predšolske vzgoje, in sicer iz razprav o kvaliteti vrtcev oziroma predšolskih kurikulumov, ki so se začele v osemdesetih letih. V zgodnjih razpravah o kvaliteti vrtcev so strokovnjaki navajali pretežno tiste kriterije kvalitete, ki po mnenju Katzove (1993) predstavljajo 'perspektivo od zgoraj navzdol'. Howes, Philips in Whitebook (1992) npr. pri definiranju kvalitete ločujejo objektivno določljive strukturalne variable (število otrok v skupini, število otrok na odraslega in izobrazbo vzgojitelja) in procesne variable (odnos in vedenje vzgojiteljice do otrok, ponudba aktivnosti itd.), ki jih lahko določimo le na osnovi interpretacije in ocene ekspertov. V zadnjih letih pa vse več avtorjev in avtoric (Katz, 1993; Singer, 1996; Woodhead, 1999) poudarja pomen raziskovanja kvalitete ne le z vidika od zunaj postavljenih kriterijev in presoje strokovnjakov, ampak tudi z vidika drugih perspektiv. Katzova (1993) navedenim perspektivam dodaja perspektive otrok, njihovih družin, osebja vrtca ter lokalne skupnosti. Tudi Singerjeva (1996) kritizira stališče, da so strokovnjaki edini zmožni definirati kvaliteto predšolske vzgoje v vrtcih. Meni, da je potrebno pri empiričnem raziskovanju upoštevati tudi poglede otrok ter povezati perspektive in teorije raziskovalcev, vzgojiteljic in vzgojiteljev ter staršev brez postavljanja enega v dominantni položaj.

Primer študije, ki pri raziskovanju otrokovega razvoja v svojo metodologijo vključuje tudi pričevanja in interpretacije otrok in njihovih staršev, je študija Andenaesove (1995). Z njimi je izvedla intervjuje, ki so se nanašali na dnevno življenje in rutine družin, in sicer, ko so bili otroci stari štiri leta, nato pa ponovno pri otrokovih petih letih. Na osnovi že opisane kritike prevladujočih modelov pojmovanja otrokovega razvoja v razvojni psihologiji je pri svojem raziskovanju izhajala iz predpostavke, da vključevanje razumevanja razvoja s strani otrok in njihovih staršev

lahko razširi znanstveno razumevanje otrokovega razvoja. Njeno teoretično izhodišče, za katerega pravi, da temelji na socialnokulturnem pristopu, je, da se posameznik konstituira skozi druženje in izmenjavo z drugimi in s socialnim kontekstom kulture, v kateri živi. Avtorica priporoča, da v nadaljnjem raziskovanju upoštevamo oziroma 'naredimo vidne' kulturne pogoje raziskovanja, da smo občutljivi na vsebino interakcij in da upoštevamo razumevanje tistih, ki so v raziskovanje vključeni.

Prihodnost razvojne psihologije?

Lahko torej rečemo, da na koncu tisočletja v razvojni psihologiji nimamo znanstvene teorije ali paradigme, ki bi nadomestila vse ostale in ki bi ji uspelo v celoti pojasniti otrokov razvoj, niti enotnega mnenja o tem, kako se človek razvija in kaj vpliva na njegov razvoj. In ne le da vsega naštetega nimamo - nerealno je tudi vsako pričakovanje, da bi bilo kaj takega mogoče. Namesto tega je postalo aktualno proučevanje pluralnih, tako med kulturami kot znotraj kultur različnih načinov odraščanja, dekonstrukcija predstav o 'otroku', 'razvoju' in drugih konstrukcijah razvojne psihologije, ki so večino njene zgodovine veljale za dane in samoumne, ter iskanje novih metodologij in raziskovalnih pristopov, ki se na osnovi kritike pozitivizma v razvojni psihologiji zavzemajo za to, da v raziskovanje vključujemo tudi perspektive otrok, staršev in drugih 'subjektov' raziskovanja.

Greenova (1999) meni, da bo prihodnost, katere napovedovanje je po njenem mnenju vedno tvegano početje, meni, da bo zgrajena na različnih, včasih združljivih, včasih pa tudi povsem izključujočih se pogledih. Misli, da je minil čas 'velikih teorij', ki temeljijo na nekaj osnovnih principih. Predvideva, da bo vendarle prevladala pripravljenost teoretikov, da se vprašajo, kaj pomeni to, kar delajo in ali bi lahko to naredili tudi boljše. Samokritična distanca lahko pomaga onemogočiti ne le napačne, ampak tudi nevarne odgovore na vprašanja. Izgleda, da na prelomu tisočletja v razvojni psihologiji narašča pripravljenost za soočanje z zapletenostjo v razumevanjih razvoja otrok in tudi pripravljenost za iskanje novih konceptualnih orodij in metod za študij te kompleksnosti.

Literatura

- Andenaes, A. (1995). Theories of development from the perspective of the children, their parents and the scientists. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3, (2), 15 – 28.
- Bahovec, E.D. in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas [Kindergartens for the present time]*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu.
- Berger, K.S. (1994). *The developing person through the life span*. New York: Worth Publishers.

- Bronfenbrenner, J. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard university Press.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London and New York: Ruthledge.
- Burman, E. (1999). Morality and the goals of development. V M. Woodhead, D. Faulkner in K. Littelton (ur.), *Making sense of social development*. London, New York: The Open University.
- Greene, S. (1999). Child development: old themes, new directions. V M. Woodhead, D. Faulkner in K. Littelton (ur.), *Making sense of social development*. London, New York: The Open University.
- Horvat, L. (1983). *Teorije in dejavniki kognitivnega razvoja [Theories and factors of cognitive development]*. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Horvat, L. in Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija [Developmental psychology]*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Howes, C., Phillips, D.A. in Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: implications for social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449–460.
- James, A. (1999). Researching children's social competence: methods and models. V M. Woodhead, D. Faulkner in K. Littelton (ur.), *Making sense of social development*. London, New York: The Open University.
- Kamenov, E. (1987). *Predškolska pedagogija I. [Preschool education I.]*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Katz, L. (1993). *Five perspectives on quality in early childhood programs*. ERIC/ EECE Publications.
- Kessen, W. (1991). The American child and other cultural inventions. V M. Woodhead, P. Light in R. Carr (ur.), *Growing up in a changing society*. London: Routledge.
- Kessen, W. (1993). A Developmentalist's Reflections. V G. H. Elder, J. Modell in R.D. Parke (ur.), *Children in time and place*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, P. (1989). *Theories of developmental psychology*. New York: W. H. Freeman.
- Morrison, G.S. (1988). *Early childhood education today*. Columbus: Merrill.
- Pavlovič, Z. (1993). *Psihološke pravice otroka: otrokove pravice onstran pravnega varstva [Psychological rights of the child: the child's rights beyond legal security]*. Radovljica: Didakta.
- Short, G. (1999). Children's grasp of controversial issues. V M. Woodhead, D. Faulkner in K. Littelton (ur.), *Making sense of social development*. London: The Open University.
- Singer, E. (1992). *Child care and the psychology of development*. London: Routledge.
- Singer, E. (1996). Children, parents and caregivers. Three wieves of care and education. V E. Hujala (ur.), *Childhood education – intenational perspectives*. Oulu: University of Oulu, Early Education Center.
- Thomas, M.R. (1992). *Comparing theories of child development*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Vejleskov, H. (1999). Developmental psychology and early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7 (1), 23–34.

- Walkerdine, W. (1990). Psihološka vednost in pedagoška praksa: proizvajanje resnice o šolah [Psychological knowledge and educational practice: producing the truth about schools]. *Teorija vzgoje: moderna ali postmoderna? Šolsko polje 3*. Ljubljana: Studium generale.
- Woodhead, M. (1991). Psychology and the cultural construction of »children's needs«. V M Woodhead, P. Light in R. Carr (ur.), *Growing up in a Changing Society*. London: Routledge.
- Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7 (1), 5–22.
- Zigler, E. in Stevenson, M.F. (1993). *Children in a changing world: Development and social issues*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Prispelo: 21.2.2000
Sprejeto: 26.5.2000