

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ



ВОСПИТАНИЕ
списание за образовна теорија и практика

Штип, 2012/2013

ВОСПИТАНИЕ
списание за образовна теорија и практика
год.8, број 12
2012/2013 год.

За издавачот:

проф. д-р Никола Смилков, декан

Издавачки совет:

проф. д-р Саша Митрев
проф. д-р Блажо Боев
проф. д-р Емилија Јаневиќ-Ивановска
доц. д-р Кирил Барбареев

Уредувачки одбор – Editorial Board:

проф. д-р Блаже Китанов
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева
проф. д-р Соња Петровска
проф. д-р Ленче Милошева
проф. д-р Снежана Ставрева-Веселиновска
асис. м-р Трајче Стојанов

Уредник – Managing editor:

асис. м-р Трајче Стојанов

Одговорен уредник – Editor in Chief:

проф. д-р Емилија Петрова – Ѓорѓева

Јазично уредување – Language Editor:

Даница Гавриловска-Атанасовска (македонски јазик)
м-р Снежана Кирова (англиски јазик)

Техничко уредување – Technical Editing:

Славе Димитров
Благој Михов

Рецензенти:

проф. д-р Мирослава Николоска
проф. д-р Татјана Атанасова
проф. д-р Виолета Николовска
доц. д-р Борче Костов
доц. д-р Драгор Заревски
проф. д-р Снежана Мирасчиева

проф. д-р Кирил Цацков
проф. д-р Соња Петровска
проф. д-р Ленче Милошева
проф. д-р Снежана Ставрева-
Веселиновска
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева
асис. м-р Трајче Стојанов

Редакција и администрација – Editorial Office:

Билјана Јорданов
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Факултет за образовни науки
ул. „Крсте Мисирков“ бб
п.фах 201, 2000 Штип,
Р. Македонија
e-mail: vospitanie@ugd.edu.mk
++389 32 550 500

СОДРЖИНА

д-р Снежана Јованова-Митковска Метод на случај	7
д-р Деспина Сивевска Интерперсоналните односи како индикатори за педагошката клима во училиштето и одделението	19
д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева, м-р Снежана Кирова Дилеми по прашањето дали работното и политехничкото воспитание претставуваат наставен предмет или принцип	29
м-р Драгана Кузмановска, м-р Блијана Петковска, Нада Арсова, Весна Ничева Учебникот како наставно средство и извор на знаење	39
м-р Ирена Китанова Прераскажувањето и раскажувањето како форми на усно изразување	45
м-р Кире Филов Св. Климент Охридски – апостол на словенското просветно дело	53
м-р Снежана Кирова, м-р Јане Јованов Преглед на потеклото на имињата на деновите во неделата	61
м-р Ленче Насев Уметност, култура и музичко образование	71
д-р Ленче Милошева Когницијата и теоријата за умот кај деца со нарушувања од аутистичен спектар	75

д-р Владо Петровски, д-р Снежана Мирасчиева Мултукултурализмот во образовниот систем на Р. Македонија	93
д-р Снежана Мирасчиева За една нова концепциска платформа на наставата во насока на зголемена ефикасност и продуктивност	101
д-р Соња Петровска Кооперативното учење во функција на хуманизација на воспитно-образовната работа	111
д-р Снежана Ставрева-Веселиновска Повторно поврзување на детскиот свет со светот на природата	121
м-р Весна Коцева Филмот како дополнително наставно средство во процесот на усвојување на немајчиниот јазик	133
м-р Даниела Коцева, д-р Владо Петровски Образовната политика и осврт кон разликите во образовните постигнувања по етничка основа во Република Македонија	141
д-р Зоран Здравев, м-р Силвана Жежова, м-р Ѓорѓи Димов Имплементација на е-учење на УГД – научените лекции	149

УДК 37.017:17

Стручен труд
(Professional paper)

проф. д-р Соња Петровска
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки

КООПЕРАТИВНОТО УЧЕЊЕ ВО ФУНКЦИЈА НА ХУМАНИЗАЦИЈА НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА РАБОТА

Апстракт

Хуманизмот како парадигма се појавува некаде во шеесеттите години од минатиот век и во својата основа ги поставува човековата слобода, потенцијалот и достоинството. Централна претпоставка на хуманизмот е дека луѓето дејствуваат интенционално и вредносно (Huit, 2001). Образованието кое во себе ја кумулира хуманистичката димензија како примарни цели ги поставува самоактуализацијата и автономноста на оние кои учат, ги почитува нивните интереси и потреби и ја поттикнува внатрешната мотивација. Вредностите на хуманизмот може да бидат имплементирани во курикулумите, во методите, во техниките, во стратегиите на учење и поучување и конечно во стилот на наставникот.

Кооперативното учење како стратегија за учење и поучување ги зема предвид когнитивни и афективните аспекти на учењето, ја истакнува активноста на учениците, ја промовира соработката и поддршката, а истовремено дава можност за правење баланс помеѓу индивидуалните и колективните чувства за успех/неуспех. Од тие причини сметаме дека е вредно да се проучат и презентираат можностите кои ги нуди кооперативното учење за хуманизација на воспитно-образовниот процес.

Клучни зборови: *хуманистичко образование, кооперативно учење, принципи, вредности*

CO-OPERATIVE LEARNING AS A HUMANISTIC APPROACH TO THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

Humanism as a paradigm appears in the sixties of the last century. Human freedom, dignity and potential are set as its basis. The central assumption of humanism is that people act intentionally and value related (Huitt, 2001). Education with humanistic dimension as its primary targets sets self-actualization and autonomy of those who learn, respect their interests and needs and encourages internal motivation. The values of humanism can be implemented into the curricula, the methods, the techniques, learning and teaching strategies, and finally into the teaching style.

Co-operative learning as a strategy for learning and teaching takes into consideration the cognitive and affective aspects of learning, emphasizes the students' activation, promotes collaboration and support, and at the same time gives the opportunity to create a balance between individual and collective feelings of success/failure. For these reasons, we believe it is important to study the possibilities offered by co-operative learning for the humanization of the educational process.

Key words: *humanistic education, cooperative learning and teaching, principles, values*

Хуманизмот и образованието

Историјата на училишното образование и воспитание покажува дека неговата цел, главно, се однесува на природата на децата и младите, нивниот развој и благосостојба. Оваа цел, анализирано транспросторно и трансвременски успешно/помалку успешно е остварувана со поддршка и промоција од страна на образовни политики, науката и практиката, низ различни пристапи во поглед на креирање на курикулумите и дидатичко-методичките аспекти на воспитно-образовниот процес.

Хуманизмот може да се третира како парадигма, како филозофија, но и како педагошки пристап кој образованието го третира како личен чин, а заради остварување на потенцијалите на поединецот.

Хуманистичката филозофија на образованието се гради врз принципите на хуманистичката психологија која се појавува како реакција на психоаналитичкиот и бихевиористичкиот пристап во објаснувањето на човековото однесување. Таа се појавува како бунт против наводната несоодветност на овие пристапи во справувањето со „човештината“ кај луѓето (Tageson, C.W., 1971).

И додека психоанализата се занимавала со несвесното однесување и патолошкиот развој на личноста, а бихевиоризмот со влијанието на животната средина и нејзината контрола на човековото однесување, хуманистичката психологија промовираше еклектичко толкување на човековиот раст и развој изградено врз теоријата за хиерархијата на човековите потреби и мотиви на Маслов (Maslow A.), Роџерсовата теорија (Rogers, C.) за самоактуализација и Глазеровата теорија (Glasser) на индивидуалната одговорност. (Lauren Jansen, <http://>) Промовирајќи го целосниот развој на човековиот потенцијал, хуманистичката психологија ја постави на пиедестал најголемата цивилизациска вредност – достоинството на човечкото суштество. Таа го промовира создавањето на самореализирани, самоактуализирани и одговорни личности како цели на човековиот развој и се залага за обезбедување на нивно „целосно функционирање“.

Маслов (Maslow, 1968) мошне експлицитно ги опишал зрелите личности како: компетентни, стабилни, скромни, подготвени да го ислушаат другиот. Самореализираните, самоактуализираните и одговорни личности не се срамаат да признаат дека не се сезнајковци и подготвени се да учат. Тие ги прифаќаат обврските и се посветени на својата работа. Го даваат својот максимум, флексибилни се и отворени кон промените (Rogers, C., 1983). И уште повеќе, овие личности поседуваат сила и самодоверба да ги бранат своите ставови и вредности, ја прифаќаат сопствената природа и како такви се прифатени од другите. Тие соработуваат со другите прифаќајќи ги такви какви што се признавајќи им го нивниот индивидуален потенцијал за развој. Самореализираните, самоактуализираните и одговорни личности развиваат хармонични односи во групите врз принципите на ненасилство, респектабилност и грижа (Watson, J., 1967).

Овие откритија претставуваат основа, но и иницијација за трансформирање на традиционалната педагошка практика и градење на хуманистички пристап во образованието. Во таа смисла, хуманистичкото образование е насочено кон целата личност. Тоа им нуди можност на оние кои учат да го развијат целокупниот сопствен потенцијал интегрирајќи го когнитивното и афективното.

Принципите на хуманистичкото образование и кооперативното учење

Филозофијата на хуманистичкото образование промовирана низ принципите на Симон Маршал (Simon Marshall, <http://www.>) многу јасно дава насоки за негово практично оживотворување:

- учениците се човечки суштества и треба да бидат респектирани;
- изучувањето на јазикот има когнитивна и афективна страна;
- учењето е холистички процес, ги вклучува мозокот, телото и срцето;
- желбата да се учи е вроден човеков квалитет;
- луѓето учат на различни начини (стилови на учење), секој треба да биде запознаен, вреднуван и поддржуван;
- ученикот е центар на наставната програма;
- учењето треба да биде релевантно за учениците;
- кооперативното учење е продуктивно учење;
- наставниците треба да ја охрабруваат учениковата автономност;
- наставниците се олеснувачи, аниматори и водачи, како и копартиципенти во процесот на учење;
- здравата групна динамика гарантира успех;
- грешките се неизбежен чекор во процесот на учење;
- наставниците не смеат да прават ништо во името на учениците, што учениците можат сами да го направат;
- учеството на учениците ја зголемува мотивацијата, довербата и успехот;
- поучувањето и учењето претставуваат задоволство, тие се животно-позитивни процеси.

Сите аспекти на воспитно-образовната работа се засегнати со овој пристап. Се бара респектирање на ученикот како човечко суштество, како индивидуалитет со специфични образовни потреби и специфични стилови на учење. Учењето се третира како холистички процес кој подеднакво го вклучува мозокот, телото и срцето. Затоа наставникот, во процесот на учење, треба да ја поттикнува учениковата автономност копартиципирајќи во таа активност, а традиционалната улога на подучувач треба да ја замени со улогите на олеснувач, аниматор и насочувач. Хуманистичкиот пристап во воспитно-образовната работа посебно го нагласува учењето во групи, учењето еден од друг и учењето и дејствувањето еден за друг. Чувствата и знаењето се подеднакво значајни за процесот на учење.

Според Киршенбаум (Kirschenbaum, 1975) хуманистичкото образование се манифестира во три подрачја на воспитно-образовната работа: 1. Хуманистички наставни програми (курикулум) кои предвидуваат содржини (теми) што се директно поврзани со животот на учениците. 2.

Хуманистички воспитно-образовен процес предвиден со курикулот што подразбира фокусираност на секој ученик во процесот на настава. 3. Хуманистичко училиште што подразбира структурирање на групи и реструктурирање на целиот распоред на училишни активности. Ова подрачје треба да се оживотвори на две нивоа:

- На ниво на училиште преку создавање на отворени училници, класни состаноци и изнаоѓање на алтернативни начини на оценување;
- На ниво на паралелка – учениците вршат избор и контрола врз активностите, наставната програма се фокусира на она за што децата најмногу се заинтересирани, фокусирање на животните вештини (развој на мислењето во комбинација со развој на способности за споделување и помагање преку практикување на кооперативното учење) и нагласок на самомониторинг и самоevaluација на постигнувањата.

Со оглед на интензивното социјално раслојување на општествата, денес е сè поизразена потребата од хуманизација на воспитно-образовната работа во училишни рамки. Потребни се научни и стручни дебати кои ќе ги изнесат на површина вистинските вредности на хуманистичкото образование однапред отфрлајќи ја тезата дека масивизацијата на училишното образование е единствен услов за хуманизирање на образованието, бидејќи еднаквите можности за пристап во образованието не значат и еднакви можности за учење и училишни достигнувања. Според Perotti (1997), „Училишниот дух е изразен преку квалитетот на меѓучовечките односи, преку имплицитно или експлицитно пренесување на ставови и вредности“. (Susana Gonçalves, <http://www>)

Дваесеттиот век јасно покажа каде што води концептот на традиционалната хиерархиска и авторитарно поставена настава. Доминацијата на поучувањето, послушноста, вербализмот и репродукцијата го поттикнуваа „робовскиот“ наместо партнерскиот дух. Ако се водиме од толку промовираниот триаголник (наставник, содржини, ученик) на воспитно-образовната работа ќе воочиме дека уште од времето на Јан Амос Коменски па сè до крајот на минатиот век, системот на воспитание и образование многу малку се грижеше за остварување на односите помеѓу наставникот и ученикот. Многу малку учениците се оспособуваа за интерперсонални односи кои се темел на воспитно-образовниот процес. Парадоксална е состојбата кога наставникот е извонреден предавач/говорник, а учениците знаат и умеат многу малку. Значи, најверојатно нешто е заборавено, нешто кое ја изразува суштината на воспитно-образовниот акт – меѓучовечките односи, односите на линија наставник-

ученик и ученик-ученик. Карнегиевиот институт за технологија открива дека само 15% од успехот на инженерите отпаѓа на нивната стручност, а 85% на нивниот однос со луѓето. Во нашиот училиштен систем сè уште многу малку учениците учат за себе и односите во групите. Нашите наставници скоро и да не ги применуваат техниките или стратегиите за учење и поучување кои налагаат кооперативност. „Дали и колку ќе се развива хуманизмот во нашите воспитно-образовни организации зависи од тоа дали и колку успешно ќе се развиваат способностите за живот и работа во колектив, колку ќе се негува демократската атмосфера, дали ќе се негува другарството, пријателството, солидарноста, братството и единството..., способноста за соработка со другите луѓе и свеста за целисходноста и неопходноста од соодветни морални норми со кои се регулираат меѓучовечките односи. Значајно е и тоа дали кај младите се развива искреноста, принципиелноста, чесноста, храброста, вистинољубивоста, скромноста, оптимизмот и чувството на лично достоинство“ (Мандић, 1980, стр.18).

Со оглед на автономноста на наставниците во креирањето на методичко-дидактичките приоди во реализацијата на воспитно-образовната работа не можеме да ги амнестираме од нивната одговорност во почитувањето/непочитувањето на принципите на хуманистичкото образование.

Наставниците можат својата воспитно-образовна работа да ја организираат и реализираат врз принципите на компетитивност, индивидуалност и кооперативност. Наставниковата педагошка автономност во поглед на изборот на методичкиот приод нужно ги детерминира интеракцијата меѓу учениците, нивните знаења и ставови.

Голем број истражувања покажале дека воспитно-образовниот процес заснован на принципите на компетитивност кај учениците го развива натпреварувачкиот дух, а вредноста на личниот успех ја мерат според неуспехот на другите (Johnson & Johnson, 1991; Johnson, Johnson, & Holubec, 1986).

Во училишните во кои се практикува индивидуалниот пристап, учениците се насочени кон достигнување на индивидуално поставени цели, сосема независни од целите на другите ученици (Johnson & Johnson, 1991).

За разлика од претходните воспитно-образовни пристапи, кооперативниот пристап нуди можност за учење во групи насочено кон постигнување на заеднички цели. Во вака структурираните училишни учениците, во хетерогени групи, заеднички ги дискутираат поставените проблеми, си помагаат и се охрабруваат едни со други, добиваат еднакви можности за учество во процесот на учење, остваруваат лице в лице комуникација, се учат на толеранција и солидарност и на крај доживуваат

задоволство заради заедничкиот успех, но и понесуваат одговорност заради „неуспехот“ (Soija, Petrovska and Snezana S. Veselinovska, 2008).

Две теоретски перспективи му даваат значајна поддршка на кооперативното учење - теоријата на мотивацијата и когнитивната теорија и со тоа му обезбедуваат место во хуманистичките дидактичко-методички приоди. И додека теоријата на мотивацијата го нагласува поттикот на ученикот за учење, когнитивните теории го нагласуваат ефектот од заедничката работа.

Од мотивациска перспектива поставувањето и достигнувањето на групните цели е ситуација во која достигнувањето на личните цели е тесно поврзано со успехот на групата (Slavin, 1990, p. 14). Всушност, теоријата на мотивацијата е насочена кон наградите, казните и целите. Еден од темелните принципи на кооперативното учење е позитивната меѓузависност што подразбира сфаќање и чувство од страна на учениците дека нивниот успех или неуспех е детерминиран од нивната работа внатре во групата. Според тоа за да ги постигнат личните цели учениците се дополнително мотивирани да им помогнат на своите другарчиња во комплетирањето на заедничкиот резултат.

Damon (1984) во рамките на когнитивната теорија промовира концепт според кој интеракцијата помеѓу учениците, насочена кон решавање на соодветни задачи го развива нивниот критички концепт. Или, кога учениците дискутираат и ги изнесуваат своите лични перспективи и гледишта за зададените проблеми следува повисоко ниво на разбирање на материјалот што се учи, а борбата да се реши потенцијален конфликт во текот на соработката резултира со повисоко ниво на разбирање (Slavin, 1990).

Теоријата на елаборација (когнитивна) објаснува дека едно од најголемите значења на учењето е развивање на вештини и способности за пренесување на знаењата. Johnson, Johnson и Holubec (1989) покажале дека кооперативното учење дава поголем придонес во развојот на елаборативното мислење кај учениците. Тие почесто даваат и прифаќаат објаснувања што води до подлабоко разбирање, повисоки нивоа на мислење и трајност на знаењата.

Интензивните истражувачки напори, во последната деценија од 20 век (Johnson, D.W. & Johnson, R., 1991; Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E., 1989; Johnson, D. & Johnson R., 1993), ја потврдуваат воспитно-образовната вредност на кооперативното учење и неговите хуманистички димензии:

- Постигнувања/резултати - повисок индивидуален успех, поголема интрижична мотивација, позитивни ставови кон образованието,

- оценувачите и другиот персонал, позитивни ставови кон одделни предмети;
- Критичко мислење – зголемена зачестеност на повисоки нивоа на мислење, подлабоко разбирање, истрајност, зголемена флексибилност при решавање на проблеми, разбирање на концепти;
 - Подобрвање на кроскултурните односи – поголема стабилност за анализа на ситуациите од друга перспектива, односи втемелени на поддршка и прифаќање на врсниците од друг етникум, вера и пол, како и на социјално депривираниите, способност за создавање на средина за учење, повисоко ниво на доверба и кохезивност;
 - Лични придобивки – поголема социјална поддршка, психолошко здравје, приспособливост и благосостојба, зголемена самопочит втемелена на прифаќање на себеси, поголеми социјални компетенции.

Резултатите од едно наше акционо истражување спроведено во учебната 2006/2007 година го потврдуваат придонесот на кооперативното учење и поучување во смисла на хуманизација на воспитно-образовниот процес. Неколку од предвидените цели се однесуваа на развојот на кохезијата на ученичкиот колектив (II одделение) преку инклузија на ризични ученици (ученици кои потекнуваат од семејства со низок социо-економски статус (4) и учениците од ромската заедница (2)), зголемување на мотивацијата за учење, самопотврдување и афирмација на нивната личност. Во тој контекст анализата на белешките водени во текот на систематското набљудување во однос на: степенот на извршеноста на индивидуалната задача (за ризичните ученици) во рамки на групата; степенот споделување на материјалите и идеите во групата; иницијативноста на ризичните ученици за презентирање на сработеното (индивидуално и групно); степенот на подготвеност на неризичните ученици за нудење на помош во достигнувањето на заедничките (групните) цели и развојот на дружељубивоста за време на одморите покажува дека веќе по истекувањето на еден месец од воведувањето на кооперативното учење сите шест ученици кои ги категоризиравме во групата на ризични, успешно започнаа да ги извршуваат поставените задачи, покажуваа изразена гордост и желба за презентирање на сопствените и групните резултати, полесно се вклучуваа во игрите за време на одморите. Сите останати ученици покажуваа значајно поголема подготвеност за прифаќање на своите другарчиња (продолжено дружење надвор од училиштето, покана за вклучување во воннааставни активности) и редовно им нуди помош во завршувањето на задачите (Sonja, Petrovska, Snezana, S. Veselinovska).

Заклучок

Хуманизацијата на општеството подразбира хуманизација на образованието, хуманизација на воспитно-образовната работа во училиштата. Кооперативниот пристап несомнено нуди можност за остварување на оваа цел, зашто обезбедува интегрирање на афективниот и когнитивниот аспект на учењето и услови за целосен развој на личноста. Анализата на теориските концепции и истражувачките резултати покажуваат дека овој пристап го поставува во центарот на воспитно-образовниот процес ученикот, го нагласува неговиот социјален развој, ја поттикнува внатрешната мотивација, нуди можности за самоактуализација и афирмација на личноста на ученикот, ја развива одговорноста. Кооперативното учење го суспендира жигосувањето на учениците преку строгото оценување на нивните перформанси и создава еднакви можности за успех. Тое е начин кој овозможува да се искуси и научни соработката, а таа е столб на хуманистичкото образование.

Користена литература

- Bill Huitt, Humanistic Approaches to Teaching, Retrieved from <http://www.garysturt.free-online.co.uk/human.htm>
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T.* (1991), Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic, Third Edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, R., & Holubec, E.,* (1986), Cooperation and competition, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T.* (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company
- Johnson, D. & Johnson R.* (1993) Cooperative, competitive and individualistic procedures for educating adults: A comparative analysis. University of Minnesota, Cooperative Learning Center.
- Карнеги, Д.* (2002), Психологија успеха I, Београд: Народна књига, Алфа.
- Kirschenbaum,* (1975), Instructional implications of humanistic theory, Retrieved from <http://www.garysturt.free-online.co.uk/human.htm>
- Lauren Jansen,* Formulation of an Educational Philosophy and an Organizational Framework, Retrieved from <http://pdfcast.org/pdf/formulation-of-an-educational-philosophy-and-an-organizational-framework>
- Mandić, P.,* (1980), Humanizacija odnosa u školi. Sarajevo: PPZ.
- Maslow, A.H.,* (1968), Toward a psychology of being, (2nd ed). New York: Van Nostrand.
- Rogers, C., (1983), Freedom to learn from the 80s. Columbus, OH: Merrill.
- Simon Marshall,* Retrieved from <http://www.hlomag.co.uk/nov05/sart01.htm>

- Slavin, R.E.*, (1990)., Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47, (December, 1989/January 1990), 52-55.
- Slavin, R.E.*, (1990) Cooperative learning: Theory, research, and practice, New Jersey: Prentice Hall.
- S. Petrovska and S.S. Veselinovska.*, (2008), Cooperative learning in heterogeneous groups – the model for establishing cohesion in pupils unit and improving school performance, во: *Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији*, Београд, ИПИ, стр. 249-261
- Stahl, Robert J.*, Elements of Cooperative Learning in the Classroom, Retrieved from <http://www.ericdigests.org/1995-1>
- Susana Gonçalves*, The learning of Democracy and co-operative methods in school, Retrieved from <http://www.esec.pt/veem/materials/pdf/3.6.pdf>
- Tageson, C.W.* (1971). Humanistic education, Counseling and values, 17(2), 90-95
- Watson, J.*, (1967), Behavior: an introduction to cooperative psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- William, Damon*, (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Volume 5. Issue 4. pages 331-343: