



ZAVOD SR SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO

Dr. Ivan Toličič

RAZVOJNA PSIHOLOGIJA

penisa

ZAVOD SR SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO

dr. Ivan TOLIČIČ  
RAZVOJNA PSIHOLOGIJA

(Gradivo za vzgojiteljice pripravnice)

ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA

K 159.9  
TOLIČIČ I.  
Razvojna

159.922.7



0015250



COBISS •

LJUBLJANA 1979

Rokopis je pregledala:

Irena LEVIČNIK

Jezikovno je tekst pregledal:

Mihael FEGUŠ

dr. Ivan TOLČIČ

RAZVOJNA PSIHOLOGIJA

(Gradivo za vzgojiteljske pripravnice)

LJUBLJANA 1979

## OTROK V RAZVOJNEM OBDOBJU PRED VSTOPOM V ŠOLO

spremembe v otrokovem duševnem razvoju  
specifičnost otrokovega mišljenja  
otrokovo razumevanje sveta  
formiranje začetnih matematičnih pojmov  
mišljenje in govor  
značilnosti otrokovega osebostnega razvoja

### Spremembe v otrokovem duševnem razvoju

Ob koncu predšolske dobe pride v otrokovem duševnem razvoju do bistvenih sprememb, ki pomembno vplivajo na njegov nadaljni razvoj. Ne gre le za večji obseg njegovega znanja, temveč za kvalitativne spremembe v načinu njegovega mišljenja. Otrok v obdobju od petega do sedmega leta starosti postopoma preide iz intuitivnega v logično konkretno mišljenje. To omogoča njegov napredek v razvoju spoznavanja sveta, kakor tudi osvajanje začetnih matematičnih pojmov. Oboje je potrebno za uspešen začetek šolanja. Prav je, da ta prehod poznamo, kajti le tako bomo lahko otroka bolj razumeli, hkrati pa tudi znali presoditi, kdaj mu lahko pomagamo. Med otroki so ravno v tem razvojnem obdobju precejšnje individualne razlike. Zato morajo biti naše spodbude prilagojene posameznemu otroku. Le tako lahko z lastno aktivnostjo v ustreznih situacijah prihaja postopoma do logično utemeljenih sklepov. Otroka ne bomo "učili" misliti, temveč mu s pomočjo raznih situacij ustvarili možnosti ter ga spodbujali, da bo z lastno aktivnostjo, čeprav v začetku preko napačnih, sam prišel do pravih ugotovitev. To je zlasti pomembno za predšolskega otroka, ki le po tej poti lahko naredi resničen napredek v kognitivnem in osebostnem razvoju.

### Specifičnost otrokovega mišljenja

V razvojnem obdobju pred vstopom v šolo opravi otrok pomemben napredek v svojem mišljenju. Gre za prehod od predoperativne (od drugega do približno sedmega leta starosti) v operativno fazo (od približno sedmega do približno enajstega ali dvanajstega leta starosti). Ob koncu predoperativne faze se razvije

intuitivno mišljenje, ki otroku omogoča, da sklepa v različnih situacijah, vendar sklepom manjka logična utemeljenost. Šele v operativni fazi otrok sklepa na osnovi logičnih operacij. Oglejmo si ta prehod po bližje.

Dober vpogled v načine otrokovega mišljenja nudijo eksperimentalne situacije, v katerih lahko otrok preverja svoj sklep ali trditve z objektivnimi dejstvi. Prav na podlagi zelo domiselnih eksperimentalnih situacij je eden od najbolj znanih otroških psihologov J. Piaget nazorno pojasnil procese otrokovega mišljenja. Omenili bomo le nekatere, ki jih je mogoče v raznih inačicah tudi uporabiti v praksi, zlasti za to, ker dajejo dober vpogled v stopnjo razvoja, na kateri se posamezni otrok nahaja.

Značilnost otrokovega mišljenja na prehodu iz predšolske v šolsko dobo je nazornost. Otroku sicer ni treba več kratično preizkušati vseh rešitev, temveč lahko ta preizkus opravi v predstavah. Mišljenje poteka v predstavah, to je v notranjih slikah. Prestave pa so vezane na njegove izkušnje, kakor jih je doživljal. Otrokovo predstavo mišljenja poteka le enotirno. Enotirnost omogoča hkrati samo eno notranjo aktivnost. Zato se otrok ne more znajti v situacijah, kjer je treba hkrati upoštevati dve ali več ugotovitev. Enotirna gibljivost predstav se kaže tudi v tem, da ne zmore obrniti vrstnega reda predstav. O tem se lahko prepričamo z naslednjim eksperimentom. Če postavimo pred otroka na mizo modele treh različno velikih in različno pobarvanih hribov in ga vprašamo, v kakšnem vrstnem redu vidi te hribe punčka, če je na istem mestu kot on, običajno dobimo pravilen odgovor. Odgovor je vezan na ustrezno zaznavo. Povsem drugače pa je, če ga vprašamo, kako vidi hribe punčka, če je na drugi strani mize. Tu pa nastopijo težave, ker bi moral otrok vrstni red hribov obrniti v predstavah. Dokler tega ne zmore, tudi ne more pravilno odgovoriti. Seveda ni težav z odgovorom, če menja svoj položaj tako, da gre na drugo stran mize in od tam opazuje hribe.

Otrokovo intuitivno mišljenje nam nazorno ilustrira naslednji eksperiment (po Piagetu). Pred otrokom na mizi razporedimo 6-8 modrih žetonov v malih in enakomernih razmakih. Otroku naročimo, da naj položi na mizo ravno toliko rdečih žetonov, ki jih jemlje

iz posode ali pa s kupčka. Večina 4-5 letnih otrok reši nalogo tako, da naredi vrsto z rdečimi žetoni. Pri tem pazi, da je vrsta prav tako dolga kot vrsta z modrimi žetoni. Ne upošteva pa število elementov, niti ne vidne skladnosti, to je en žeton nasproti drugemu. Kot vidimo, se primitivna oblika intuicije pri ocenjevanju množine neke kolekcije kaže izključno po prostoru, ki ga ta kolekcija ali vrsta zavzema.

Naslednji korak v razvoju intuitivnega mišljenja se kaže v tem, da otrok enako nalogo reši tako, da postavi rdeči žeton nasproti vsakemu modremu. Na podlagi vidne skladnosti 1:1 je prepričan, da je v obeh vrstah enako žetonov. V povprečju tako rešujejo nalogo otroci v starosti od 5 - 6 leta. Če pa porušimo vidno skladnost tako, da npr. bolj razmaknemo rdeče žetone, zlasti na krajih, ter tako, ne da bi kaj dodali, vrsto podaljšamo, pa otrok ni več prepričan, da je v obeh vrstah enako žetonov. Čeprav je videl, da nismo ničesar dodali, niti ničesar odvzeli, meni, da je v tisti vrsti, ki je videti daljša, več žetonov. Podobno je tudi v primerih, če pustimo eno vrsto žetonov na mizi razporejenih kot so bili, drugo vrsto žetonov pa ob otrokovi navzočnosti zložimo drugega vrh drugega. Otrok meni, da je v razporejeni vrsti več žetonov, kakor pa na zloženem kupu. Ti odgovori kažejo, da se otrok pri ugotavljanju enakosti množine ne opira na logičen pojem enakosti. Torej pri intuitivnem mišljenju, ki je prehodna stopnja k logičnemu konkretnemu mišljenju, se otrok pretežno opira na lastno zaznavanje ter sklepa po vidnem vtisu, ne pa na podlagi logične operacije.

Oglejmo si še en poučni primer, ki kaže, da tudi verbalno izražena intuicija, ki sicer v nekaterih situacijah pravilno predvideva dogajanje, povzroča v nekoliko spremenjenih situacijah popolno neuspešnost. Če damo tri kroglice ABC, ki so različno pobarvane v vrstnem redu ABC v cev, v kateri se lahko gibljejo, potem otrok pričakuje, da se bodo v istem vrstnem redu ABC pojavile na drugem koncu cevi. Njegova intuicija je torej pravilna. Če pa cev obrnemo v nasprotno smer, pa mlajši otroci ne zmorejo predvidevati, da se bodo kroglice pojavile v nasprotnem vrstnem redu, torej CBA. Celo zelo so presenečeni nad rezultatom. Eksperiment lahko nadaljujemo tako, da je zdaj začetni

vrstni red CBA, ki ga otrok po intuiciji spet pričakuje, vendar pri povratku pa je vrstni red ABC. Podobne težave ima otrok, ko opazuje dve telesi, ki se gibljeta, in ga vprašamo, katero telo je hitrejše. Če eno telo prehití drugega, otrok smatra, da je hitrejše tisto, ki drugega prehití. Ali hitrejši je tisti voznik, ki pride prej na cilj. Pri tem pa otrok ne upošteva, da je hitrejši tisti voznik, ki je v enakem času opravil daljšo pot. Pri sklepanju bi moral hkrati upoštevati prostorno časovni odnos. Intuitivno sklepanje temelji pretežno na čutnem vtisu. Gre sicer za notranje (internalizirane) akcije ali neke imitacije stvarnosti, ki so pa le na pol poti k realnosti, kajti manjkajo logične operacije.

Da bi intuicija kot notranja akcija prerasla v logično operacijo, jo je treba nadaljevati v smeri povratne gibljivosti, ali gibljivosti nazaj (reverzibilnost). To lahko pojasnimo na prejšnjih primerih. Rekli smo, da otrok na podlagi vidne skladnosti 1:1 ugotavlja, da je enako rdečih in modrih žetonov. Takoj, ko v eni vrsti povečamo razdaljo med žetoni, pa čeprav nič ne dodamo, je že porušena skladnost in mlajši otrok se ne znajde. Manjka mu povratno gibljivost. Predstavljeni bi si moral, da lahko žetone pomaknemo nazaj, in zopet je vzpostavljena vidna skladnost, žeton nasproti žetonu. Tudi v drugem primeru, kjer se vrstni red kroglic ABC spremeni v CBA, če obrnemo palico, mora otrok tudi obrniti vrstni red predstav, ker smo obrnili palico. Potrebna je torej povratna gibljivost. V praksi najdemo nešteto podobnih primerov, kjer lahko otrok v konkretnih situacijah, torej na dejstvih preverja uspešnost lastnega intuitivnega mišljenja. Pri tem je prav, če otrok intuitivno sklepanje besedno izraža. Na ta način si otrok zamišlja nadaljevanje akcije in obnavlja predhodno stanje. To pa pomeni že napredek v mišljenju. Če bo otrok večkrat v takih situacijah preizkušal svoje intuitivno mišljenje, bo na osnovi svojih izkušenj razvil povratnost miselnih operacij, to je gibljivost nazaj. Zlasti otroci v starosti od 5 - 7 leta zelo radi rešujejo take naloge. Nekateri bodo to stopnjo prej dosegli, drugi nekoliko kasneje. Zaradi teh razlik ne smemo biti nestrpni in otroke "učiti" pravilnega sklepanja, kajti gre za notranjo miselno operacijo, ki jo mora odkriti vsak otrok sam. Odrasli lahko otroka z ustreznimi situacijami le vzpodbujajo v njegovi notranji aktiv-



nosti. Zelo pomembno je, da otrok doseže to stopnjo pred vstopom v šolo, kajti logično konkretno mišljenje je nujni pogoj za uspešno delo v šoli na sploh, zlasti pa za osvajanje elementarnih matematičnih operacij. O tem bomo govorili kasneje.

Iz teh razlogov bi bilo prav, če bi tem problemom posvetili v praksi več pozornosti. Poznati bi morali individualne razlike med otroki. Na te razlike pa smo v praksi premalo pozorni. Ena izmed pomanjkljivosti se kaže v tem, da se povsem zadovoljimo, če v takšnih primerih, ki smo jih prej opisali, otrok pravilno odgovori. Vendar pravilni odgovor še ne pomeni, da zna otrok svoj odgovor tudi primerno logično utemeljiti. Na to nas opozarjajo številni avtorji. Tudi eksperimenti pri nas so potrdili to dejstvo.

Oglejmo si enega izmed teh eksperimentov, ki je sicer povzet po Piagetu, izveden pa pri naših mestnih otrocih v različnih starostih od treh let in šest mesecev do vključno šest let. (Rezultate povzemamo iz magistrskega dela L. Marjanovič.) Eksperiment ima namen preveriti pri otrocih dojemanje ohranitve kontinuiranih količin. Pred otroka postavimo dva enako visoka in enako široka kozarca in jih do enake višine napolnimo s tekočo (vodo). Otrok mora biti prepričan, kar potrdi s odgovorom, da je v obeh kozarcih A in B enaka količina vode. Vodi iz kozarca B prelijemo v višji in ožji kozarec (C) in sicer tako, da otrok ves potek opazuje. Otroka nato vprašamo, ali je v obeh kozarcih (A in C) enako vode, in ga tudi prosimo, da nam odgovor utemelji. Zatem vodo iz kozarca C ponovno prelijemo v kozarec B in otrok mora zopet odgovoriti, ali je v obeh kozarcih enako vode in kako on to ve.

Za ilustracijo bomo navedli le rezultate šestletnih otrok. Zanimivo je, da je pravilen odgovor brez utemeljitve ali pa z neustrezno utemeljitvijo dalo 81% otrok, medtem ko je le 13% znalo pravilen odgovor tudi pravilno logično utemeljiti. Podobno razliko med številom pravih odgovorov, ki nimajo ustrezne utemeljitve, in tistimi, ki imajo logično utemeljitev, so ugotovili tudi drugi avtorji. Iz tega torej povzemamo, da smo iz pravih odgovorov še ne smemo sklepati na to, da ima otrok

razvito logično mišljenje. Zato nam je važnejše kakor pravi len odgovor pot, po kateri je otrok prišel do pravi lenega odgovora. Če bomo to pot analizirali, bomo tudi lahko ugotovili, na kakšni stopnji mišljenja se otrok nahaja. Iz napačnih odgovorov bomo tudi videli, kakšne težave ima otrok na prehodu iz intuitivnega v logično konkretno mišljenje. Saj napačni odgovori, ki se pretežno opirajo le na eno zaznavno značilnost, so le prehodna stopnja, kakor smo poprej videli, k bolj gibljivim in povratnim miselnim operacijam. Zato je zelo koristno za otrokov nadaljnji razvoj, da se ne zadovoljemo v podobnih situacijah s pravi lenim odgovorom, temveč da otroka vspodbujamo k temu, da v skladu s svojimi izkušnjami skuša odgovor tudi razložiti. Možno je namreč, da otrok sliši pravi len odgovor pri svojih sovrstnikih, zato ga tudi sam sprejme, čeprav ne ve, zakaj je ravno tak odgovor pravi len. Še huje pa je, če otroke učimo pravi lenih odgovorov v situacijah, ki nudijo otroku možnost za razmišljanje in objektivno preverjanje svojih sklepov. Le na ta način lahko otrok pride do splošnih izkušenj, ki jih lahko uporabi v različnih situacijah, hkrati pa take izkušnje pospešujejo tudi njegov kognitivni razvoj.

Zavedati se moramo, da vsak otrokov odgovor v podobnih situacijah, ki smo jih opisali, v resnici pomeni organizacijo mišljenja razvojne stopnje, ki takrat prevladuje pri otroku. Tako npr. 6 - 7 letni otroci, ki so osvojili stopnjo konkretnih operacij, pravi leno odgovarjajo na različne naloge, četudi si niso podobne glede na dražljaje. Otroku namreč uporablja splošno izkušnjo, da vsak predmet ali snov ohrani svojo lastnost kljub zaznavnim spremembam.

Kot vidimo, otrokov razvoj poteka skozi kvalitativno različne stopnje mišljenja. V primerjavi z odraslimi imajo te stopnje, kot jih je ugotovil in razložil Piaget, kvalitativno različno strukturo in organizacijo. Strukturalna sprememba stopenj pa je odvisna od otrokovih izkušenj. Pri tem gre za interakcijsko delovanje. Seveda pri tem pojmovanju izkušnje drugače pojmuje mo kot pri običajnem učenju, kjer gre za učenje specifičnih odgovorov ali znanja. Interakcijsko pojmovanje pomeni, da so otrokove splošne izkušnje nujne za razvoj

posameznih stopenj mišljenja in da večje in bogatejše vspodbujanje vpliva na nekoliko hitrejši potek, vendar v isti zapovrstnosti.

Iz teh študij povzememo, da učenje specifičnih odgovorov ali znanja, kar često razni programi iz zgodnjega učenja vsebujejo, še ne pomeni napredka v otrokovi kognitivni strukturi. Vzgojni programi za predšolske otroke nasploh, zlasti pa za starejšo predšolsko skupino, bi morali biti taki, da bi otrokom omogočili napredek v splošnih izkušnjah, ne pa da povečujejo njihovo specifično znanje. Le tako bi lahko otrok ob koncu predšolske dobe dosegel začetno stopnjo konkretno logičnega mišljenja, ki mu omogoča osvojitve splošnega in stabilnega pojma o ohranitvi količine in logičnega pojma števila. Ni napredek v tem, če predšolskega otroka učimo tako, da si z učenjem poveča število pojmov o predmetih in pojavih, ki se jih tudi nauči besedno poimenovati. S tem še ne dosežemo napredka v njegovih splošnih izkušnjah, kajti v mišljenju še vedno ostaja na intuitivnem nivoju. Več uspeha imamo, če otroka pri učenju usmerjamo tako, da v konkretnih situacijah ali nalogah sam pride do novih izkušenj. Če otrok na ta način svojo aktivnostjo razvije pojem ohranitve količine in pojem števila, pomeni, da je prišlo do strukturalnih sprememb v njegovem kognitivnem razvoju. Kajti tak otrok zaradi teh sprememb tudi pri novih in drugačnih, celo pri nalogah iz drugega področja, pravilno sklepa. Četudi ga skušamo spraviti v dvom v namerno izbranih in kočljivih situacijah (spomnimo se na primer obračanja palice, v kateri se gibljejo kroglice), nam ne bo uspelo, kajti na podlagi stabilnega in splošnega izkustva bo otrok delal pravilne sklepe. Zato ni nujno, da je za predšolske otroke dober tak program, ki posreduje otroku čim več informacij, temveč tak, ki pospešuje nove kognitivne organizacije. Otroku ne koristi pasivno sprejemanje informacij, kajti s pomočjo lastne notranje aktivnosti mora sam priti do novih spoznanj.

## Otrokovo razumevanje sveta

Specifičnost otrokovega mišljenja, o katerem smo doslej govorili, vpliva tudi na njegovo razumevanje sveta. Za predšolsko dobo je tipičen subjektiven pogled na svet. Stvari so take, kot jih zaznava, bodisi vidi, sliši ali otipa. Sploh si ne more misliti, da bi lahko bile drugačne. Zato govorimo o egocentrični usmerjenosti njegovega mišljenja in razumevanja sveta. Čeprav otrok že v tretjem življenjskem letu svoj jaz razlikuje od objektivnega sveta, vendar še tudi kasneje pride do zamenjave, zlasti med pojavi fizičnega sveta in psihičnimi pojavi.

Če otrok pojave, ki so po svoji naravi subjektivni, obravnava kot objektivne, govorimo o objektiviranju subjektivnega. Tako npr. celo šestletni otrok meni, da pridejo sanje od zunaj, da obstajajo zunaj njega in da jih lahko tudi drugi vidijo. Podobno je tudi pri poimenovanju stvari. Tako npr. 5 - 6 letni otroci smatrajo imena stvari za lastnosti predmetov, ki so nerazdružljivi s stvarmi samimi. Šele kasneje uvidijo, da je mogoče predmete in pojave različno poimenovati in da imena ni v samem predmetu. Subjektivne pojave otrok najprej razume tako, kot da bi obstajali zunaj nosilca. Njihovo subjektivnost šele kasneje odkrije, ko si je pridobil več splošnih izkušenj in ko zna tudi logično sklepati. Tako npr. osemletni otrok ve, da imajo sanje individualni izvir, vendar meni, da skačejo iz glave, kadar sanja. Po nekaterih opažanjih šele devetletni otrok dejansko spozna subjektivnost sanj. Možne so sicer individualne razlike, vendar nam ti odgovori kažejo na precejšnje otrokove težave, pri tolmačenju subjektivnih pojavov.

Pri predšolskih otrocih opažamo tudi nasprotno tendenco in sicer subjektiviranje objektivnega. Do tega pride zaradi tega, ker otrok v zunanje stvari vnaša sebe. Meni namreč, da tako delujejo kot on. Če stvari drugače ne more razložiti, jih oživlja. To se dogaja zlasti, če ga povprašamo po razlagi o stvareh, ki jih ne pozna in so bolj oddaljene. V predšolski dobi najdemo poleg oživljanja tudi fenomenološke, finalistične in magične načine tolmačenja fizikalnih pojavov.

Oglejmo si nekaj takih primerov. Primer čiste finalnosti, ki kaže na to, da ima vse svoj smoter: voda teče zato, da pride v jezero, mraz je zato, da se naredi led in da se otroci lahko drsajo. O fenomenaloškem pojmovanju vzročnosti govorimo takrat, kadar otrok dve znani dejstvi med seboj poveže, četudi ni med njima nobene vzročne zveze. Predšolski otroci često povezujejo odnos prostorne in časovne bližine v vzročno zvezo npr.: kamen se potopi, ker je bel, ker je lahek, ker je črn itd. O magičnem tipu pojmovanja vzročnosti govorimo takrat, kadar otrok meni, da kretnje in besede magično delujejo. Misli namreč, da lahko beseda staršev prepreči dež. Ker ve, da se otroci morajo pokoravati besedam staršev, misli, da imajo starši moč tudi nad svetom.

V predšolskem obdobju najdemo tudi primere psihološkega pojmovanja vzročnosti, kjer vse poteka po nekih motivih. Oblaki se gibljejo, ker mamica tako hoče. Ta tip je najprimitivnejši in najtrajnejši.

Včasih pa otrok tolmači obstoj kakega gibanja tudi po nujnosti, vendar je takih primerih potrebna često moralnega izvinja. Npr.: treba je, da se oblaki gibljejo, da naredijo noč tam, kjer ljudje spijo. Kakor vidimo, sta v predšolskem obdobju svet in vzročnost prepojena s subjektivnimi elementi. Do razlikovanja pride šele ob koncu predšolske dobe in kasneje v šolski dobi.

Poleg pojmovanj, ki smo jih omenili, srečamo tudi na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje tudi mehanske razlage. Eno izmed teh bi lahko poimenovali artificialistično pojmovanje, ki se pojavlja tudi kasneje v šolskem obdobju. Značilno za artificialistično pojmovanje vzročnosti je, da otrok tolmači dogodek ali predmet kot proizvod človeške dejavnosti. Vse kar je, je narejeno, nič ni samo po sebi, je torej proizvod nekoga. Ladja je npr. narejena, da plava. Današnji otrok, ki se v praktičnem življenju, pa tudi s pomočjo komunikacijskih sredstev, zlasti televizije, zgodaj sreča z razvojem sodobne tehnike ter z drugimi razlagami posameznih pojavov, tudi v svojih razlagah prej preide od psiholoških razlag vzroč-

nosti k mehanskim razlagam. Seveda take razlage predpostavljajo razvoj logično konkretnega mišljenja, ki ga vsaj na nekaterih področjih že uspešno uporablja otrok ob vstopu v šolo.

#### Formiranje začetnih matematičnih pojmov

Razpravljanje o teh vprašanjih nima za cilj, da bi v okviru predšolskih programov, zlasti za starejše skupine predšolskih otrok ali za tiste, ki obiskujejo "malo šolo", uvedli posebne programe za učenje matematike. Tudi taki poizkusi ponekod v svetu obstajajo. Z vidika otrokovega kognitivnega in osebnostnega razvoja je pomembnejše, da otroka le uvajamo v matematiko, kot pa neposredno učenje matematike. V okviru spoznavanja pojmov iz otrokove okolice bi naj upoštevali tudi matematični pristop, tj. v okviru spoznavnega procesa tudi dojemanje količinskih odnosov.

Z nekaterimi količinskimi pojmi se otrok zgodaj sreča v svojem okolju, saj jih odrasli nenehno v svojem govoru uporabljajo. Ne samo med seboj, temveč tudi v stiku z otrokom. Tako otrok pogosto sliši pojme: mnogo, malo, več, manj, enako, kakor tudi razne številčne pojme, zlasti kadar odrasli kaj kupujejo, merijo ali primerjajo. Take vsakodnevne situacije naravnost otroka vspodbujajo k spoznavanju teh pojmov.

Razumevanje kvantitativnih odnosov in pojma števila je sestavljen proces in se v skladu z otrokovim spoznavnim razvojem postopoma razvije od primitivnih oblik, ki v začetku temeljijo na zaznavnih mehanizmih, k zrelim oblikam, ki temeljijo na miselnih operacijah. Poznavanje tega razvoja nam pomaga k boljšemu razumevanju otroka, ki se srečuje s temi problemi v svojem okolju, hkrati nam pa tudi pomaga pri pravilnem usmerjanju otroka.

Najnižji ali prvotnejši način ugotavljanja kvantitativnih odnosov najdemo že pri majhnem otroku. Dojemanje ali ocenjevanje količin temelji na zaznavi. Otrok zmore oceniti razlike v velikosti, bodisi v dolžini, širini ali višini med predmeti, če so tako velike, da jih je mogoče že z enim pogledom zaznati. Ravno tako tudi količine neke množine npr. elemente v množici do pet ali šest,

če so razlike v množini velike, torej opazne na prvi pogled. Večje je torej tisto, kar je videti večje. Takšne ocene so mnogokrat pravilne. Iz takih primerjav se otrok nauči tudi uporabljati izraze, večje, manjše. Te prvotno uporablja tudi kadar ocenjuje predmete glede na dolžino, širino in višino. Šele kasneje se nauči uporabljati za take ocene specifične izraze. S tega vidika, več ali manj, ocenjuje tudi elemente v manjših skupinah, prvotno do 3, kasneje pa tudi neurejene skupine do največ 7 ali 8 elementov. Prav je, da ima otrok več priložnosti za tako primerjanje, saj se ob konkretnem zaznavanju tudi nauči uporabljati pravilne izraze, kot npr. ta hiša je višja od druge, ta cesta je širša, ona je ožja, ta vrv je dolga, ona je kratka in pd. Ta stopnja razvoja je potrebna, da lahko otrok preide k naslednji stopnji. Gre za situacije ali naloge, kjer otrok ne more na podlagi vidnega vtisa dati odgovor, ali je npr. število modrih žetonov enako kot rdečih. To je v primerih, ko je žetonov veliko, da jih ne more oceniti s pogledom, ali pa da so različno razvrščeni, ena skupina bolj skupaj, druga bolj narazen. Če sodi le po vidnem vtisu običajno naredi napako, ki smo jo že prej omenili. Če si otrok v taki situaciji spontanó sam ne zna pomagati, mu svetujemo, kako naj to napravi. Žetone namreč lahko razporedi tako, da je eden (rdeč) nasproti drugemu (modremu). Tako na podlagi vidnega zaznavanja skladnosti 1:1 ugotovi, da je v obeh vrstah enako žetonov. Vendar to še ne pomeni, da je s tem že osvojen pojem števila. Tudi ne, če zna otrok število žetonov v vrsti prešteti tako, da gre s prstom od žetona do žetona. O tem se kaj lahko prepričamo s tem, da v njegovi prisotnosti eno vrsto žetonov razmaknemo ali drugo bolj stisnemo. Čim je porušena vidna skladnost 1:1, otrok ni več prepričan, da je obeh vrstah enako žetonov. Na podlagi vidnega vtisa meni, da je tisti vrsti, ki je videti daljša, več žetonov. Zato upravičeno smatramo, da je faza, ko otrok na podlagi vidne skladnosti ugotavlja, da je enako žetonov v obeh vrstah, le vmesna stopnja k prehodu k številčnim matematičnim pojmom. Poizkus nam tudi kaže, da otroku učenje štetja na pamet nič ne pomaga, če miselno ne dojema količinskih odnosov.

Predno otrok osvoji logičen pojem števila ter dojame odnos med števili, more razviti nekatere logične operacije. Med te spadajo operacije klasifikacije in seriacije ter osvajanje principa ohranitve količin.

za operacijo klasifikacije ima otrok več možnosti v svojem okolju. V skupine razvršča razne elemente ali predmete po njihovih lastnostih ali značilnostih (barva, oblika, velikost itd.) npr. razvršča v skupine modre, rdeče in rumene žetone, ali okrogle ter oglate žetone, ki so zopet različnih barv ali pa narejeni iz različnega materiala: lepenke, plastike, kovine. Žetone lahko razvršča tako, da dá v eno skupino vse okrogle, v drugo vse oglate, ali v eno skupino vse okrogle rdeče barve, v drugo skupino vse oglate rdeče barve itd. Tako otrok sam odkrije razne vrste klasificiranja z vidika ene, dveh ali celo treh različnih lastnosti (značilnosti). Ob tem tudi ugotavlja, katerih je enako, katerih je več. S tem tudi osvaja nekatere pojme, kot so: več, manj, enako, več kot eden ali dva, mnogo in podobno. Če ne gre drugače jih vzporeja z vidika vidne skladnosti 1:1, kot smo to prej omenili.

Tudi za operacijo seriacije ima otrok nešteto možnosti. Lahko razvršča v vrsto razne predmete ali igralni material po višini, širini ali teži. Tako sam odkrije razne možnosti razvrščanja v serijo, hkrati pa tudi položaj posameznega elementa v taki seriji. Če razvršča elemente po velikosti, je drugi element večji od prvega, tretji večji od drugega itd. Ob takih konkretnih nalogah, ki jih otrok jemlje kot igro osvoji tudi nekatere specifične pojme, kot so: majhen, velik, širok, ozek, večji, manjši itd. Ob razvrščanju in ob vstavljanju novih vmesnih elementov v serijo osvoji otrok tudi začetni pojem vrstilnega števnik, npr. prvi, drugi, tretji v vrsti.

Tudi princip ohranitve količine osvoji otrok v praktični dejavnosti. Gre za spoznanje, da se količina neke snovi (lahko je voda, plastelin itd.) ali število elementov (npr. žetonov) ne spremeni, če se spremeni oblika snovi ali prostorni razpored elementov, seveda s pogojem, da ničesar ne dodamo ali odvezamo. Otrok bo prišel iz nižje stopnje, ki smo



jo prej opisali, torej s stopnje vidne skladnosti elementov (žetonov) 1:1 na princip nespremenljivosti števila, če bomo v takih situacijah večkrat spreminjali prostorno razvrstitev elementov in bo vsakič lahko konkretno ugotovil, da se število ni spremenilo. Ali pa vzemimo primer, ki smo ga že tudi prej navedli, ko vodo iz enega izmed dveh enakih kozarcev prelijemo v višji in ožji kozarec ter otroka vprašamo, ali je v obeh kozarcih enako vode. Če otrok o tem ni prepričan, lahko ponovno vlije vodo nazaj v kozarec in se tako prepriča, da se količina vode ni spremenila. Take in podobne naloge otroku pomagajo, da z razumevanjem osvoji princip ohranitve količine, četudi se oblika spremeni. Gre za to, da otrok ne primerja več količine ali množine v globalu, temveč izloča ali diferencira posamezne dimenzije ter jih posredno primerja. Za gornji primer dobimo takle otrokov odgovor: višina tekočine je večja, vendar je kozarec ožji. Torej gre pri tem posrednem primerjanju za kompenzacijo. Princip ohranitve količine je logičen pojem, ki ga mora vsak otrok prej razviti, predno razvije logični pojem števila.

Zato to stopnjo dojemanja kvantitativnih odnosov upravičeno smatramo za višjo in zrelejšo. To spoznanje, poleg tistih o katerih smo prej govorili, je potrebno, da lahko otrok začne pojem števila dojemati v logičnem smislu. Število torej ostane enako, četudi se prostorna razvrstitev elementov spremeni. Število velja za vse elemente ali predmete. Na podlagi obvladanja teh operacij pride otrok tudi do spoznanja, da ima vsaka številka svoje mesto v sistemu števil in da zadnja številka, ki jo izreče npr. pri štetju, pomeni skupno množino, ki jo je mogoče neposredno primerjati s katerimkoli drugim številom. Otrok si postopoma položaj posameznega števila notranje uredi, najprej za manjša, kasneje pa tudi za števila čez desetico. Zato tudi lahko takoj odgovori, da je devet večje od osem in da je sedem manjše od osem. Dokler tega ne zmore, mora za vsak odgovor šteti od začetka in se tako prepričati, katero število je večje in katero je manjše. Pri tem notranjem utrjevanju položaja posameznega števila je potrebno, da otrok poleg štetja naprej, šteje tudi nazaj. Pomaga tudi štetje po dva ali tri naprej in tudi nazaj. Za utrjevanje delamo

npr. take vaje: katero število je med številom X in Y, katero število je večje od števila Y, katero je manjše.

V tem razvoju otroku zlasti pomagajo razna merjenja. Merjenje namreč vključuje vse tiste miselne operacije, ki so potrebne pri dojemanju kvantitativnih odnosov. Neko dimenzijo izločimo ter jo merimo z neko standardno enoto. Tako se neka dimenzija pretvarja v neko množino, katere elementi so enote te mere. Te enote štejemo, zato lahko na podlagi števila teh enot eno dimenzijo primerjamo z drugo. Pri teh merjenjih lahko neko poljubno enoto jemljemo za merilo.

Otroci v predšolski dobi so sicer nagnjeni k temu, da kvantitativne odnose ocenjujejo na podlagi zaznavanja. Vendar so postopno zmožni, zlasti po šestem letu, te odnose ugotavljati posredno na podlagi miselnih operacij. Zelo pomembno je, kako smo jih že pred šestim letom k temu usmerjali. O tem, kako jih ustrezno usmerjamo smo že govorili in s primeri prikazali. Gre za to, da pri tem nismo nestrpni, in da ne učimo otroka na pamet šteti in računati, kadar še tega ne more miselno dojeti. Med otroki so individualne razlike, zato nekateri potrebujejo več konkretnih vaj preden pridejo do določenih spoznanj o logičnih operacijah. Vedeti moramo, da ta spoznanja mora otrok sam osvojiti s svojo notranjo aktivnostjo. Pomagamo mu le na ta način, da pripravimo različne situacije, ki omogočajo, da otrok postopoma osvoji logične operacije, ki so osnova matematičnim operacijam. Na ta način tudi vplivamo na razvoj otrokovega mišljenja. Pri tem seveda ne smemo pozabiti, da mora biti otrok za tako aktivnost motiviran. To dosežemo s primernimi in zanimivimi nalogami, ki so lahko podobne igralnim situacijam, zlasti pa s podkrepitevijo, kot temu strokovno pravimo. To pomeni, da moramo spremljati otrokovo aktivnost v teh situacijah ter ga ustrezno njegovim naporom pri iskanju odgovora tudi pohvaliti.

### Mišljenje in govor

Empirične študije so pokazale, da otroci, ki doraščajo v kulturno nerazvitem in siromaščem okolju, zaostajajo v govornem razvoju v primerjavi s svojimi vrstniki iz kulturno ugodnega okolja. Razli-

ke so že očitne po drugem življenjskem letu in se kasneje do vstopa v šolo še povečajo. Govorni razvoj je zlasti odvisen od tega, kakšen jezik uporabljajo starši in kako otroka spodbujajo h govorenju. Tako Bernstein (1971) ugotavlja za angleške razmere, da starši s popolno srednjo, višjo ali visoko izobrazbo, uporabljajo izrazno bogatejši in slovnično pravilnejši jezik. Hkrati pa tudi posvečajo več pozornosti otrokovemu govornemu izražanju, ga pri tem spodbujajo in dopolnjujejo. Tako se otrok spontano že v predšolski dobi nauči jezikovno popolnejšega govora, ki mu omogoča dojemanje in razlikovanje tudi finejših jezikovnih odtenkov.

Drugače pa je z otroki, ki živijo v kulturno siromašnejšem okolju in katerih starši imajo nižjo izobrazbo ter so zaposleni kot nekvalificirani ali priučeni delavci. Ti starši imajo na sploh skromnejši jezik, uporabljajo preproste in običajno enake govorne vzorce. Svoje zahteve do otrok izražajo s kratkimi in nepopolnimi stavki ter z neposrednimi ukazi, kar je zlasti značilno za družine, v katerih prevladuje avtoritativna vzgoja. Za te družine je značilno, kakor ugotavlja Bernstein, da svoje individualne čustvene opredelitve sporočajo otroku pretežno z ekspresivnimi simboli, tj. z nejezikovnimi sredstvi, kot so gibi, mimika, ton glasu ipd. Te opredelitve torej niso izražene z jasnimi in diferenciranimi besednimi izrazi. Tako okolje otroka premalo spodbuja k izražanju, zato ima otrok manjši besedni zaklad in skromnejšo stavčno strukturo govora. Otrok je bolj usmerjen na konkretne predmete in vsebine, medtem ko je njegova čustvena in kognitivna diferenciacija bolj v ozadju, ker nima ustreznih jezikovnih simbolov.

Takšni jezikovni primankljaji ovirajo otrokovo uspešnost kasneje v šoli. Tudi naša raziskava na šolskih otrocih (Toličič, Zorman; 1977) je pokazala, da so velike razlike zlasti v jezikovni storilnosti med otroki, ki živijo v manj razvitem in manj spodbudnem okolju, v primerjavi z njihovimi vrstniki iz razvitega in kulturno spodbujajočega okolja. Jezikovnih primankljajev, ki izvirajo že iz predšolske dobe, tudi šole kasneje ne more odpraviti, temveč jih le deloma kompenzira.

Iz teh razlogov je povsem razumljivo, da se je marsikje v svetu pojavila misel, kako bi tem otrokom pomagali že v predšolski dobi. Tako so nastali posebni programi za spodbujanje otrokovega govornega razvoja. Sestavljalci teh programov so bili prepričani, da načrtno spodbujanje otrokovega jezikovnega razvoja občutno poveča otrokov besedni zaklad in s tem tudi vpliva na pospešeni razvoj otrokovega mišljenja. V pogledu večanja besednega zaklada so običajno taki programi uspešni. Čelo v nekaterih verbalnih testih, zlasti v tistih, ki merijo otrokov besedni zaklad ter nekatere druge jezikovne zmožnosti, so dosegli pomembno boljše rezultate kot njihovi vrstniki, ki pri takem programu niso sodelovali. Vendar to še ni dokaz, da je prišlo v njihovem kognitivnem razvoju do bistvenih strukturalnih sprememb. Tega namreč dosedanje študije zanesljivo niso potrdile. Pokazalo se je, da poznavanje besednih izrazov še ne pomeni, da jih zna otrok tudi uspešno uporabiti pri reševanju novih nalog, ter pri razvijanju novih pojmov in spoznanj. Piaget namreč na podlagi rezultatov svojih raziskav ugotavlja, da imajo strukture, ki so karakteristične za mišljenje, svoje korene v aktivnostih in čutno-motoričnih mehanizmih, ki so globlji od lingvističnih. Da bomo ta sklep bolje razumeli, se spomnimo primerov, ki smo jih navedli za ilustracijo otrokovega mišljenja na prehodu iz preoperativne v operativno fazo. Videli smo, da so otrokove miselne operacije odvisne od njegove notranje aktivnosti v konkretni situaciji. Otrok uspešno rešuje konkretne naloge, ki zahtevajo klasifikacijo, seriacijo ter vidno skladnost 1:1 na podlagi izkušenj zaznavanja mnogo prej, predno je zmožen rešitev jezikovno podati. Hkrati pa razvoj mišljenja tudi kaže, da čim bolj so miselne strukture razvite, tem bolj je jezik potreben pri njihovi transformaciji. Jezik je potreben, vendar kot tak za konstrukcijo logičnih operacij ne zadošča. Ta odnos nazorno pojasnjuje sovjetski psiholog Vigotski, ko pravi, da imata mišljenje in govor neodvisne ontogenetske korenine. Stapljata se že v zgodnjem razvoju. Postopoma dobi govor pri reševanju nalog vedno pomembnejšo vlogo. Otrok vedno bolj z besednimi simboli izraža tisto, kar je pri reševanju nalog bistveno. S tem se lahko oddalji od trenutne zunanje situacije.

Vendar moramo vedeti, da je spodbujanje kognitivnega raz-

voja nekaj drugega kakor pa učenje jezikovnih izrazov ter nekaj gramatike, kar običajno zajemajo programi za spodbujanje otrokovega jezikovnega razvoja. Ti programi imajo svojo vrednost, zlasti za otroke, ki živijo v kulturno skromnem okolju. Saj jim do neke mere olajšajo kasnejše delo v šoli, kjer ima jezikovno izražanje pomembno vlogo. Ne delajmo pa si utvar, da s takim učenjem bistveno vplivamo na strukturalne spremembe v otrokovem kognitivnem razvoju. Bolj perspektivni so, kot smo že prej naglašali, taki programi za predšolske otroke, ki spodbujajo otrokovo aktivnost v različnih nalogah in situacijah ter zahtevajo od njega miselno aktivnost. Le tako lahko pride otrok do splošnih izkušenj, ki vplivajo na strukturalne spremembe v njegovem razvoju. Če mu ob takih aktivnostih pomagamo z jezikovnimi izrazi, jih bo lahko tudi dobro asimiliral in funkcionalno uporabljal v nadaljnjih in tudi drugačnih dejavnostih.

Tudi sovjetski psihologi so prišli do podobnih spoznanj, ker kažejo nekatere njihove raziskave. Navedli bomo eno izmed teh, iz katere povzemamo, kako je mogoče z učenjem, ki vključuje praktično reševanje nalog in otrokovo govorno izražanje, najprej glasen govor, nato notranji govor, vplivati na otrokov kognitivni razvoj. Na podlagi eksperimentalne študije je Galjperin (1969) preveril razne tipe učenja na starejših skupinah otrok v vrtcih. Eksperimentalna skupina, ki je delala po novi metodi, imenovali so je "etapno učenje", je po osmih mesecih občutno presegla kontrolno skupino, ki je delala po običajnem programu vrtca. Avtor je pri konstrukciji programa izhajal iz načela, da je osnova za logično pojmovanje števila merjenje in da je neka celota sestavljena iz enot, ki so znotraj celote lahko različno razvrščene. Torej gre za pojmovanje, o katerem so že govorili pri razvijanju začetnih matematičnih pojmov. Učenje je potekalo po naslednjih etapah:

- spoznavanje z nalogo,
- praktično reševanje naloge z danim materialom,
- reševanje naloge s pomočjo glasnega govorjenja,
- prenos aktivnosti na notranji plan ter reševanje naloge s pomočjo notranjega govora,
- aktivnost postane mentalna operacija.

Otroci iz eksperimentalne skupine so po zaslugi takega učenja zlasti napredovali v splošni izkušnji, zato so vsi uspešno reševali naloge, ki zahtevajo konkretno logično mišljenje. Zaradi pridobljenih splošnih izkušenj, so ti otroci znali pravilno sklepati tudi na drugih področjih. To pa ne bi mogli, če bi imeli le specifično znanje. V kognitivnem razvoju je bil viden očiten napredek, saj so bili njihovi vrstniki iz kontrolne skupine še na začetkih operativnega mišljenja, medtem ko so otroci iz eksperimentalne skupine operativno mišljenje že povsem obvladali.

Ostane nam še vprašanje, ali zgodnje učenje branja ali pisanja pospešuje otrokov kognitivni razvoj. Znano je namreč, da je mogoče tudi predšolske otroke naučiti teh spretnosti po posebnih metodah, da se izognemo kognitivnemu pojmovnemu strukturiranju. Ob tem se upravičeno postavlja vprašanje, ali z zgodnjim branjem pospešimo otrokov kognitivni razvoj. Študije doslej tega niso zanesljivo potrdile. Seveda tako učenje, če je dobro vodeno in ne pretirava v zahtevah, zlasti pa je pomembno, da ga otrok jemlje kot igro, ni škodljivo. Ustvari lahko interes za črke in branje, otrok pa ob tem tudi uživa, če lahko sam kaj prebere. Drugače pa je, če metoda učenja ni primerna otrokovi zmogljivosti, zlasti pa, če odrasli otroka silijo k taki aktivnosti, ga pri neuspehu grajajo ali celo kaznujejo. V takšnih primerih tako učenje celo bolj škoduje razvoju otrokove osebnosti kot pa koristi. Če smo v predšolskih letih dovolj storili pri spodbujanju otrokovega zaznavanja, predstavljanja, mišljenja ter govornega izražanja, potem bo otrok kasneje v šoli razmeroma hitro, že v prvem letu, povsem in brez težav osvojil tehniko branja, kakor tudi miselno dojetje prebranega gradiva. Zato so pri vzgoji predšolskih otrok pomembnejši taki programi, ki vsestransko razvijajo otrokovo osebnost v skladu z našimi družbenimi smotri. Pri izvajanju teh programov pa moramo upoštevati individualne razlike med otroki. Iz študij je namreč znano, da le optimalna neskladnost med že znanim in novim vpliva na spremembo kognitivne strukture. Do učenja ne pride, če nove informacije sovpadajo z obstoječimi otrokovimi kognitivnimi strukturami, ali pa če so toliko zahtevne, da jih otrok ne more dojeti.

## Značilnosti otrokovega osebnostnega razvoja

Otrokov osebnostni razvoj je tesno povezan z razvojem njegovega mišljenja in dojemanjem sveta. Rastoče intelektualne zmogljivosti omogočajo razumevanje vedno bolj sestavljenih vsebin in dejavnosti. Kot smo videli, se otrok postopoma osvobaja izrazite egocentričnosti, ko upošteva le svoj vidik in se v vlogo drugega ne more vživeti. Postopoma se otrok ob koncu tega obdobja v svojem mišljenju osvobaja lastnih želja in motivov ter upošteva vedno v večji meri objektivna svojstva zunanjega sveta. S tem se otrokovo mišljenje vedno bolj socializira. Otrok tudi vedno bolje razumeva zahteve okolja (staršev, vzgojiteljev, vrstnikov) in jih postopoma tudi sprejema. Tako otrok nekatere kriterije in pravila za ravnanje sprejme v svoj sistem vrednotenja, ali jih, kot temu strokovno pravimo, internalizira. To rej gre za interakcijo med otrokovim spoznavnim in socialnim razvojem. Emocionalna stabilnost in ustrezna stopnja socialne zrelosti povratno spodbudno delujeta na otrokove kognitivne aktivnosti. Pri tem ne smemo niti precenjevati, niti podcenjevati otrokove zmogljivosti, kakor v kognitivnem in osebnostnem razvoju, da ne bi od otroka preveč ali premalo pričakovali. Zato je prav, da tudi ta vprašanja vsaj nekoliko osvetlimo.

Na otrokov osebnostni razvoj v tem obdobju še vedno močno vpliva družinsko okolje, kjer poteka primarna socializacija. V tem pogledu je odločilen odnos staršev do otroka. Gre seveda za to, kako otrok ta odnos doživlja. Otrok potrebuje naklonjenost staršev, v vzgojnovarstveni organizaciji pa naklonjenost vzgojiteljice. Da bi bil deležen naklonjenosti, se odpoveduje marsikaterim nagonskim težnjam ter sprejema zahteve staršev ali vzgojiteljice. Postopoma otrok moralna in socialna pojmovanja internalizira. Ta pojmovanja postanejo vodilo v njegovem ravnanju tudi takrat, kadar starši niso prisotni. To velja zlasti za otroka, ki že od rojstva dalje občuti ljubezen in naklonjenost staršev pri zadovoljevanju osnovnih potreb, tako bioloških kot socialnih.

Za otrokov nadaljni razvoj je zelo pomembno, kako poteka njego-

va socializacija v tem obdobju. Starši in vzgojitelji naj bi tako ravnali, da ne bi prišlo do kakih težav ali motenj pri otroku. Vedeti moramo, da je otrok šele v procesu socializacije, zato ne smemo od njega v tem pogledu preveč zahtevati. Napačno je, če bi s strogo disciplino in s kaznijo pretirano omejevali otrokove nagonne težnje, ki so v njem in morajo na nek način priti do izraza. Ta proces se mora normalno razvijati in ne pod vplivom pritiskov. Otrok se začne normalno sam omejevati, če čuti, da je nagrajen z naklojenostjo in odobravanjem staršev, vzgojiteljice ali drugih oseb, ki jih ima rad. Nekatero nagonno težnjo sublimira ter jih sprošča na socialno sprejemljiv način. Včasih se take težnje sproščajo tudi v sanjah, v raznih oblikah igre ali v drugih aktivnostih. Če otrok ne čuti te naklojenosti v polarizaciji s svojim ravnanjem, izoblikuje negativen odnos do okolja. Namesto vedno bolj sprejemljivih oblik vedenja se pojavlja nezadovoljstvo in napadalnost.

Do zgrešenega osebnostnega razvoja pride v primerih, kot smo videli, če pretiravamo v zahtevah in omejitvah, ali pa tudi, če smo pretirano popustljivi in otroku dovolimo, da pod vplivom svojih nagonnih teženj dela kar hoče. Otrok je namreč v medsebojnih odnosih zelo razočaran, če se po svoje trudi, da bi na neki način ugodil staršem ali vzgojiteljici in pričakuje odobravanje in priznanje, a tega ne dobi. Če večkrat doživlja nenaklonjenost in zelo redno odobravanje, se v njem izoblikuje nezaupanje in nenaklonjenost, v skrajnih primerih pa tudi napadalno vedenje. Gre torej za pravilen odnos do otroka, ki v tem obdobju potrebuje pozornost in naklonjenost. To mu predstavlja trdno oporo v procesu socializacije.

Nekateri avtorji (Erikson) posebej poudarjajo velik pomen otrokove lastne iniciative v tem obdobju. Te ne bi smeli nasilno omejevati, temveč jo podpirati in vsklajati z družbenimi pravili in normami. Če starši otrokovo spontano aktivnost pretirano zavirajo, otroka grajajo in mu ne dajo priznanja, se v otroku razvije občutek krivde, ki vodi v konformno vedenje. Tak otrok kasneje ne more postati ustvarjalen in prizadeven, kar bi pa sicer starši zelo želeli.



Kot kažejo študije, je otrok ob koncu petega življenjskega leta zelo občutljiv za doživljanje uspeha in neuspeha. Če otroci lahko izbirajo naloge, potem izberejo take, da bodo lahko uspeli. Gre namreč za to, da otrok težko prenese neuspeh ali poraz v družbi s svojimi vrstniki. Med njimi opazimo tudi razlike. Nekateri so zelo iniciativni in vztrajni tudi pri težjih nalogah, drugi pa dosledno izbirajo manj zahtevne naloge. Te razlike bi morali v praksi upoštevati. Ker otroci nimajo enakih zmožnosti, zato med njimi v tem pogledu niso priporočljiva tekmovanja in druge primerjave. Zaradi neenakih zmožnosti so nekateri vedno prizadeti. Ti pogosto tudi afektivno reagirajo.

Iz študij tudi lahko povzamemo, vzgojiteljice pa zagotovo to dejstvo poznajo iz svoje prakse, da je otrokovo reagiranje v različnih situacijah zelo odvisno od tega, kako otrokovo igro ali zaposlitev spodbujamo ali usmerjamo. Otrokovo vedenje v različnih situacijah v VVO je precej odvisno od stila vzgojnega dela (vodenja) vzgojiteljice. Tako je Andersen na podlagi sistematičnih opazovanj v otroških vrtcih ugotovil, da vzgojiteljica, ki na splošno uporablja frustracijski vzgojni cilj, torej deluje precej utesnujoče na otroke in jim ne omogoča, da bi se lahko osebno spontano izražali, jih ne nagrajuje s pohvalo in priznanjem, temveč pretežno z grajo, stopnjuje pri njih agresivnost. Nasprotno pa vzgojiteljica, ki pretežno uporablja v odnosu do otrok prijateljski stil ter daje otrokom različne možnosti, da lahko pridejo do izraza in pri tem tudi upošteva njihove individualne razlike, zmanjšuje s takim ravnanjem agresivnost na minimum. Seveda nekaj agresivnosti vedno najdemo med otroki, seveda več v skupinah enako starih otrok. Zato je zlasti v takih skupinah zelo pomembno, da tako organiziramo vzgojno delo, da lahko vsi člani pridejo do izraza. Torej ne v smislu tekmovanja, kajti s tem še bolj pospešujemo afektivna reagiranja, ki sprožijo tudi razne oblike fizične agresivnosti. Zato ni prav, da se pri tožujejo nad otrokom, češ, je agresiven, zato ga nimamo radi v skupini. Morda je agresiven prav zaradi tega, ker nimamo do njega pravih odnosa, ga ne spodbujamo ustrezno, ga ne nagrajamo, temveč odklanjamo. Vzroki so sicer lahko globji, vendar pravilno ravnanje z otrokom doma in v VVO lahko v marsičem spremeni otrokovo doživljanje in reagiranje.

V obdobju od četrtega do šestega leta pride tudi do nekaterih sprememb v otrokovem odnosu do matere in očeta. Psihoanalitična teorija (Freud) govori o falični fazi psihoseksualnega razvoja, ko postane predmet zadovoljstva ožje področje spolnih organov. Draženje spolnih organov je v tej fazi vir primarnega zadovoljstva, zato se tudi pogosto pojavlja. Posledica tega razvoja je, da se pojavijo psihosocialne težnje do staršev nasprotnega spola. Moški otroci si zlasti želijo materino naklonjenost ter očeta doživljajo kot nasprotnika ali rivala v teh odnosih, četudi ga imajo radi. Te težnje povzročajo tudi strah; otrok se boji namreč posledic, ker meni, da bo zaradi tega kaznovan. Pri nekaterih otrocih tako doživljanje povzroči več napetosti in težav. V normalni družinski situaciji, zlasti če je otrok ljubljen in zaželen ter prevladujejo topli in prisrčni odnosi, se situacija prej ali slej razreši tako, da otroci zavrejo te težnje. Spolno navezanost do staršev nasprotnega spola zamenja "deseksualizirana" ljubezen in naklonjenost. Rivalstvo do staršev istega spola zamenja postopoma identifikacija z njim. Zato jih posnema in od njih sprejema pravila in norme za vedenje. Ta odnos, ki smo ga opisali, ne velja le za moške, temveč tudi za ženske otroke. Ker gre za proces identifikacije, zato je otrok v tem posnemanju nekritičen. Prevzema od svojih staršev predvsem tisto, kar on pri njih vidi in občuti. Otroci, ki živijo v konfliktnih družinskih situacijah, kjer prevladuje netolerantnost, napetost pa tudi agresivnost, so posebej v težavnem položaju. Zato se ne smemo čuditi, če so v svojem ravnanju drugačni od drugih otrok, ki živijo v tem pogledu v urejenih družinskih razmerah. Zato taki otroci potrebujejo posebno pozornost in naklonjenost vzgojiteljice. Le tako se lažje z njo identificirajo in sprejemajo njene pobude za sodelovanje in merila za vedenje v socialnih odnosih.

Pri večini otrok ta proces osebostnega razvoja normalno poteka, zato tudi nanj nismo posebno pozorni. Vendar je prav, da vemo, kako poteka in kako lahko nanj tudi vplivamo. Otrok, ki nima težav v tem razvoju, se tudi lažje in bolje socializira, postaja vedno bolj neodvisen in samoiniciativen ter priljubljen pri svojih vrstnikih in običajno tudi privzgojiteljici. Otroci, ki pa imajo v tem procesu težave, te pa lahko imajo različni izvir, pa so manj

samostojni, sramežljivi, nekateri molčeči in vase zaprti, drugi agresivni ter neupoštevajo pravil in norm v socialnih odnosih. Študije so namreč pokazale, da imajo taki otroci tudi težave v kognitivnem razvoju in so praviloma manj uspešni v raznih nalogah in situacijah, ki zahtevajo zbranost, domiselnost in delavnost. Če nam uspe, da otroku pomagamo v njegovem osebnostnem razvoju, da premaga težave in krize, s tem tudi posredno vplivamo na njegov kognitivni razvoj. Tako bo pokazal več zanimanja za učenje, postal bo bolj iniciativen in vztrajen ter se bo sam od sebe loteval vedno težjih in zahtevnih nalog. Saj v otrokovem razvoju gre za eno strukturo, ki pride do izraza na različnih področjih. Zato jo tudi obravnavamo z različnih aspektov. V resnici pa deluje kot celota.

različne vrste in oblike, ki se pojavljajo v različnih obdobjih in različnih situacijah, ki omogoča otroku bolj individualne pogoje za svoj razvoj. Ob tej uverturi se v našem šolskem sistemu pojavljajo novi principi in razlage, in sicer po takih ocenah v predšolski in šolski dobi. To je na začetku evajša procesa v sistematike glagala. Pogloblja njegova spoznanja o družbi in naravi, na vsa v tehnike branja in pisanja, razvija razne oblike izražanja (govorno, likovno, glasbeno) in v razumevanje in rabo matematičnih pojmov. Poleg tega ima še druga vzgojila smotre glede vsestranskega razvoja otrokove osebnosti. Zahteva so podrobneje opisane v učnih načrtih. Tem zahtevam, ki so enotne za vse otroke, ne samo v prvem, temveč tudi v naslednjih razredih, mora otrok vsaj v glavnem zadostiti, sicer je ogroženo njegovo napredovanje v višji razred. Čeprav je pri nas možno v nekaterih primerih napredovati z negativno oceno v višji razred, vendar kljub temu pride do hudih problemov in težav, celo do ponavljanja razredov kasneje, v tistih primerih, če otrok vstopi v šolo, ne da bi dosegel ustrežno stopnjo v duševnem razvoju. Kajti le otrok, ki doseže ustrežno stopnjo v kognitivnem in osebnostnem razvoju, zmore zadostiti šolskim zahtevam ne samo v prvem, temveč tudi v višjih razredih.

Ta problem postaja vedno bolj aktualen v našem šolskem sistemu,



## OTROK V RAZVOJNEM OBDOBJU OD SEDMEGA DO ENAJSTEGA LETA

odnos med otrokovim duševnim razvojem in zahtevami šole  
pripravljenost za vstop v šolo  
neskladnost v otrokovem duševnem razvoju in vstop v šolo  
otrokov spoznavni razvoj  
značilnosti otrokovega osebostnega razvoja

Odnos med otrokovim duševnim razvojem in zahtevami  
šole

Otrok v duševnem razvoju prehodi različne stopnje v kognitivnem in osebostnem razvoju. Kakor smo videli v prejšnjem poglavju, so med posameznimi stopnjami bistvene kvalitativne razlike. Prav na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje je zlasti opazna sprememba v otrokovem zaznavanju, predstavljanju in mišljenju, ki omogoča otroku bolj realistično pojmovanje sveta. Ob tej usmeritvi se normalno pojavi težnja po iskanju novih principov in razlag. Željo po takšnem učenju v precejšnji meri zadovoljuje šola. Ta že na začetku uvaja otroka v sistematsko učenje. Pogloblja njegova spoznanja o družbi in naravi, ga uvaja v tehniko branja in pisanja, razvija razne oblike izražanja (govorno, likovno, glasbeno) in uvaja v razumevanje in rabo matematičnih pojmov. Poleg tega ima še druge vzgojne smotre glede vsestranskega razvoja otrokove osebnosti. Zahteve so podrobneje opisane v učnih načrtih. Tem zahtevam, ki so enotne za vse otroke, ne samo v prvem, temveč tudi v naslednjih razredih, mora otrok vsaj v glavnem zadostiti, sicer je ogroženo njegovo napredovanje v višji razred. Četudi je pri nas možno v nekaterih primerih napredovati z negativno oceno v višji razred, vendar kljub temu pride do hudih problemov in težav, celo do ponavljanja razredov kasneje, v tistih primerih, če otrok vstopi v šolo, ne da bi dosegel ustrezno stopnjo v duševnem razvoju. Kajti le otrok, ki doseže ustrezno stopnjo v kognitivnem in osebostnem razvoju, zmore zadostiti šolskim zahtevam ne samo v prvem, temveč tudi v višjih razredih.

Ta problem postaja vedno bolj aktualen v našem šolskem sistemu,

ki predvideva za začetek šolanja pomikanje starostne meje navzdol (od dovršenega 7. leta na dovršeno 6. leto). Pomikanje te meje navzdol ni problematično za tiste otroke, ki živijo v urejenih in spodbudnih pogojih, kajti ti v večini primerov prejdosežejo tako stopnjo v duševnem razvoju, da lahko povsem zadostijo šolskim zahtevam. Tako najdemo med šestletnimi otroki take, ki po duševnih zmožnostih presegajo povprečne sedemletne otroke. Med njimi pa najdemo tudi take, ki so po zmožnostih enaki tipičnim petletnim otrokom. Razumljivo je, da prvi, če so tudi telesno in osebno dovolj razviti, povsem lahko zadostijo vsem zahtevam šole. Kajti možnostim, ki jim jih daje za učenje vzgojnovarstvena ustanova, so prerasli. Medtem ko drugim, ki so na stopnji duševnega razvoja petletnih otrok, pa način dela v vzgojnovarstveni ustanovi povsem ustreza. Če bi jih pa v šolo vključili istočasno s prvimi, bi ti seveda imeli številne težave ne samo v prvem, ampak tudi v naslednjih razredih. Zaradi velikih individualnih razlik, ki jih najdemo pri otrocih na prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje, bo vsekakor treba v bodoče način dela in tudi zahteve šole, zlasti v 1. in 2. razredu, prilagajati otrokovim individualnim razlikam. Ker pa od zahtev ni mogoče povsem odstopati, bo treba z druge strani pri vstopu v šolo bolj upoštevati stopnjo otrokovega duševnega razvoja, ne pa zgolj njegovo kronološko starost. To lahko jemljemo le za osnovno orientacijo. Na ta način se lahko izognemo mnogim neprijetnostim in težavam, ki bi jih tak otrok doživljal v času šolanja. Škoda je, da starši ta vprašanja premalo poznajo, zato večkrat premladega ali premalo pripravljenega otroka silijo v šolo in ne upoštevajo nasvetov vzgojiteljice in strokovnih svetovalnih delavcev.

### Pripravljenost za vstop v šolo

Otrokovo pripravljenost za vstop v šolo pojmuje zelo široko. Tu ne gre le za otrokovo subjektivno željo, ali želi v šolo ali ne. Gre za otrokovo celostno podobo, ki vključuje različne vidike razvoja. Tako govorimo o otrokovem telesnem razvoju, o osebnoostnem razvoju, ki zlasti vključuje otrokovo čustveno in socialno zrelost, in o kognitivnem razvoju. Pri tem moramo upoštevati tudi interakcijo, o kateri smo govorili v prejšnjem poglavju.

Zato otrokova pripravljenost za šolo ni odvisna le od otrokovi-  
vih genetičnih dispozicij in fizioloških procesov dozorevanja,  
temveč od številnih dejavnikov znotraj in zunaj družine in  
otrokove lastne aktivnosti. Prav zaradi delovanja številnih  
dejavnikov pride pri otrocih do večjih individualnih razlik.

Naša preučevanja šolskih novincev so zlasti pokazala, da na  
njihovo pripravljenost za šolo v veliki meri vpliva okolje, v  
katerem živijo. Tako smo našli velike razlike v pogledu dušev-  
nega razvoja med podeželskimi in mestnimi otroki. Pa tudi med  
mestnimi otroki glede na to, ali živijo v družini, ki daje več  
možnosti in ustreznih spodbud za razvoj, ali v družini, kjer  
so zaradi nizkega izobrazbenega nivoja staršev tudi kulturne  
potrebe na nizkem nivoju, v vzgoji pa prevladuje avtoritativen  
pristop. Naše študije so tudi pokazale, da takšen primanjkljaj  
pri otroku lahko vsaj do neke mere nadomesti z vzgojnim delom  
vzgojnovarstvena organizacija, zlasti če jo otrok več let  
obiskuje. Tudi v celoletni "mali šoli" je mogoče v tej smeri  
marsikaj razviti in nadoknaditi, čeprav ne vsega. V tem pro-  
cesu je vloga vzgojiteljice izredno pomembna. Ne gre le za  
to, da spremlja razvoj posameznega otroka, temveč bolj za to,  
kako z različnimi oblikami vzgojne dejavnosti nanj tudi vpliva.  
Ni dovolj, če vzgojiteljica organizira razne vzgojne dejavnosti  
in jih vpiše v dnevnik; bolj pomembno je, kako so te dejavnosti  
delovale na posameznega otroka, ali se je lahko vključil vanje,  
jih sprejel z zanimanjem, ali niso bile prezahtevne ali na  
prenizkem nivoju, ali je dejansko opazen kak napredek v nje-  
govem vsestranskem razvoju. Taka zapažanja, če so konkretna in  
objektivna, omogočajo vzgojiteljici, da bolje programira svoje  
delo in pozneje konstruktivno sodeluje v strokovni komisiji,  
ki za vsakega otroka posebej ocenjuje dejansko pripravljenost  
za šolsko delo. Zato je prav, da o pripravljenosti otroka za  
šolo bolj konkretno spregovorimo.

Otrokova pripravljenost za šolo je zlasti opazna v otroko-  
vem kognitivnem razvoju. Od tega razvoja je namreč odvis-  
no, ali bo otrok kos tistim šolskim zahtevam, ki vključujejo  
realistično dožemanje sveta in miselno razčlenjevanje. Tipično  
za predšolskega otroka je, da je v razumevanju sveta socialno

in miselno egocentrično usmerjen. Svet zanj ne more biti drugačen, kakor ga on vidi in doživlja. Predmeti zanj nimajo nekih stalnih lastnosti, te je mogoče v skladu z njegovimi željami in fantazijo poljubno spreminjati. Prevladuje globalno dojetanje predmetov in njihovih oblik. Zato tudi sklepanje, ki se opira na tako zaznavanje, ni logično, ampak bolj intuitivno. Za šolskega novince pa je značilno, da je pri dojetanju sveta bolj realistično usmerjen. Zanimajo ga posamezne lastnosti predmetov in pojavov. Zato se pri zaznavanju in sklepanju ne opira le na globalen vtis, temveč skuša v raznih situacijah odnose razčlenjevati. Pri tem je bolj uspešen pri tistih predmetih, ki so konkretni in jih pozna iz svojih izkušenj, manj uspešen pa tistih oblikah in simbolih, ki nimajo konkretnega pomena. Tako razčlenjevanje je otroku potrebno, da pri slušnem zaznavanju ne le dojame posamezno besedo, temveč da zazna tudi posamezne glasove, ki so združeni v taki zaznavi, jih zmore tudi izločiti in ponovno združiti v drugih zvezah, to je v drugih besedah ali izrazih. To je potrebno pri učenju branja in pisanja. Razčlenjevanje in druženje otroku tudi omogoča, da kvantitativne spremembe ne dojema le na podlagi globalnega vtisa, temveč na podlagi operacionalnega mišljenja (Glej prejšnje poglavje). To mu omogoča, da otrok osvoji splošen in stabilen pojem o ohranitvi količine in logičen pojem števila. Otrok, ki tega ni osvojil, ne more uspešno izvajati osnovnih matematičnih operacij. Ta stopnja kognitivnega razvoja sproži pri otroku tudi potrebo po večjem redu pri njegovih dotedanjih izkušnjah, potrebno po upoštevanju določenih pravil pri klasificiranju in druženju, pri medsebojnem povezovanju izkušenj, ki na ta način postanejo bolj splošne in bolj uporabne v različnih situacijah. Iz tega je povsem razumljivo, da otrok, ki ne doseže te stopnje v kognitivnem razvoju, ne more miselno slediti pouku in uspešno reševati nalog. To ni edini pogoj za uspešno delo v šoli, je pa seveda nujen.

Poleg zadovoljive stopnje otrokovega kognitivnega razvoja, ki zajema, kot smo videli, različne otrokove zmožnosti, je za uspešno delo v šoli tudi potrebna določena stopnja otrokove osebne zrelosti. To lahko ocenimo po različnih znakih ali simptomih. Zelo pomemben simptom otrokove osebne zrelosti ob vstopu v šolo je zanimanje za učenje, ki se kaže v težnji po bolj reali-



stičnem spoznavanju sveta. Stvari medsebojno primerja, sprašuje po razlagi, želi ustvariti neki red v svojih spoznavah, pri igri; zlasti pri sestavljanjih želi nekaj narediti, npr. nekaj sestaviti, kar je tudi podobno resničnim objektom ali predmetom, izdelek celo "funkcionira". Če je treba, je pripravljen igro zamenjati z delovno nalogo in pri nalogi dalj časa zavestno vstrajati. Tudi inicijativnost je eden izmed teh znakov. Otrok ima več idej, išče ustrezen material ali druga sredstva in skuša svojo idejo realizirati. Tako si sam najde zaposlitev in si sam zastavlja konkretne naloge. Zlasti je pomembno, če je otrok že dokaj samostojen pri izbiri svoje aktivnosti. Najdemo namreč tudi take otroke, ki sicer imajo razvite zmožnosti za ustrezne aktivnosti, niso pa v stanju, da bi zbrano vstrajali v aktivnosti in dosegli cilj. Prav to naj bi bil eden izmed znakov, da še niso dosegli ustrezne stopnje v fiziološkem razvoju. Ni še namreč doseženo ravnotežje med nagonskimi impulzi in ustreznimi zavorami. Večina otrok to doseže v sedmem življenjskem letu. Tisti, ki še ne dosežejo te stopnje, niso dovolj zbrani pri reševanju nalog, dela se hitro naveličajo, ne zmorejo pri njem vstrajati do konca in se hitro utrudijo. Zato lahko rečemo, da tak otrok še ni dosegel zadovoljive stopnje pripravljenosti za šolsko delo.

Pomembni znak otrokove pripravljenosti za šolo se kaže tudi v tem, da ima otrok zanimanje za svoje vrstnike in rad sodeluje z njimi. Ni potrebno, da bi pokazal željo po vodenju skupine, pomembno pa je, da ima interes za sovrstnike in je pripravljen na aktivno sodelovanje. Gre tudi za to, ali je pripravljen upoštevati nekatere socialne in moralne norme, ki so potrebne za delo v skupnosti. Tu mislimo na obzirnost do članov skupine, upoštevanje mnenj drugih vrstnikov in ne le svojega ter na upoštevanje navodil vzgojiteljice pri skupnem delu.

H kriterijem otrokove pripravljenosti za šolo tudi sodi otrokova telesna zrelost. Gre za osnovno vprašanje, ali je otrok toliko telesno razvit in zdrav, da lahko brez škode za svoj razvoj zadosti šolskim zahtevam. Tu zlasti mislimo na pot v šolo in nazaj, vstrajnost pri šolskem pouku in aktivno sodelovanje ter tudi izdelovanje domačih nalog. Če otrok tem zahte-

vam ni dorašel, je ogroženo njegovo zdravje in s tem tudi njegov duševni razvoj. Kajti tak otrok ni zbran pri šolskem delu, se hitro utruja, zato ne more slediti zahtevam pri pouku. Telesno zrelost, kakor otrokovo zdravstveno stanje, ugotavlja zdravnik, ki je nujno potreben član v strokovni komisiji za sprejem otrok v šolo.

#### Neskladnosti v otrokovem duševnem razvoju in vstopu v šolo

Zaradi delovanja številnih dejavnikov, kakor genetičnih tako tudi drugih, ki v obdobju pred rojstvom in pozneje na različne načine vplivajo na otrokov duševni razvoj, se pojavljajo med otroki individualne razlike. V posameznih primerih so te razlike lahko tako velike, da otrok, čeprav doseže določeno starost za vstop v šolo, ni dovolj pripravljen za šolo. Odločitev v takih primerih sodi v okvir strokovne komisije za sprejem šolskih novincev. Komisija nima lahkega dela, ker so posamezni primeri otrok glede pripravljenosti za šolo še bolj zapleteni. Tu mislimo na primere, ko otrokov razvoj posameznih funkcij ne poteka skladno, v nekaterih je v naskoku, pri drugih pa občutno zaostaja. Nastane vprašanje, kaj storiti v takih primerih. Ne moremo jemati vsako neskladnost kot nekaj negativnega in tudi ni nujno, da zaviralno deluje na otrokov razvoj. Vedeti moramo, da do teh neskladnosti pride pri otroku zaradi delovanja številnih dejavnikov. Na mnoge izmed teh ne moremo niti vplivati, v posameznih primerih pa smo v predšolskem obdobju do vstopa v šolo že marsikaj zamudili. Zato nam ne kaže drugega, kakor da v posameznih primerih neskladnost sprejmemo kot dejstvo in se skupaj s strokovnimi svetovalci, z učiteljico in starši pogovorimo, kako naj v naprej ravnamo z otrokom ob upoštevanju njegovih individualnih posebnosti.

Odločitve v takih primerih niso lahke, zato je nujno, da so strokovno čim bolj dognane in utemeljene. Pri tem je treba upoštevati dinamiko otrokovega osebnostnega in telesnega razvoja, njegovo življenjsko zgodovino ter pogoje in možnosti za njegov uspešen nadaljnji razvoj.

Pri odločitvah seveda moramo upoštevati določila o teh vprašanjih,

ki jih vsebuje novi zakon o osnovni šoli. Čeprav imamo sedaj na voljo le osnutek tega zakona (marec 1979), vendar domnevamo, da v teh določilih osnutek ne bo spremenjen. Zakon določa, da se v prvi razred osnovne šole vpišejo otroci, ki bodo do začetka šolskega leta dopolnili šest let in pol. Zakon v načelu predvideva, da so primeri otrok, ki sicer zadostijo temu starostnemu kriteriju, vendar niso dovolj pripravljeni za šolo. V takih primerih bi naj po določilih tega zakona učitelj oziroma vzgojitelj, ki vodi pripravo otrok za vstop v osnovno šolo, predlagal, da zrelost otroka za šolo ugotovi komisija za sprejem šolskih novincev. Iz tega vidimo, da je učitelju ali vzgojitelju, ki vodi pripravo otrok za vstop v šolo v VVO ali v mali šoli, zaupana zelo pomembna in odgovorna naloga.

V večini primerov otrokov duševni razvoj poteka skladno brez večjih odklonov. V takih primerih vzgojitelj ne bo v zadregi. Veliko težja in odgovornejša je odločitev v kočljivih primerih. Kajti napačna odločitev lahko ima hude posledice za ves otrokov nadaljnji razvoj, zlasti, če otrok v resnici ni do rasel zahtevam šole. V takih primerih pomaga pri dokončni odločitvi komisija za sprejem šolskih novincev, ki jo sestavlja team ustreznih strokovnih delavcev.

Zakon o osnovni šoli predvideva, da se v prvi razred lahko vpišejo tudi otroci, ki bodo do začetka šolskega leta dopolnili šest let. V tem primeru gre za otroke, ki so mlajši od šoloobveznih otrok. O teh smo prej govorili, ti so namreč dosegli ustrezno starost, zato so, razen izjem - telesna in duševna nerazvitost - šoloobvezni. Kot vidimo, mlajša skupina otrok ni šoloobvezna, vendar so lahko sprejeti v šolo, če strokovna komisija za sprejem novincev ugotovi, da so dovolj zreli za vstop v šolo. Posebej je naglašeno v zakonu, da se otroci iz prve in druge skupine obvezno vključijo v organizirano pripravo za vstop v osnovno šolo.

Iz povedanega vidimo, da določila za sprejem otrok v šolo v precejšnji meri upoštevajo individualne razlike med današnjimi šolskimi novinci, o katerih smo prej govorili. To je zelo pomembno za otroke, ki lahko mlajši - stari šest do šest in

pol let - vstopajo v šolo. Mnogi izmed teh po zmožnostih in osebni zrelosti dosegajo ali celo presegajo poprečne sedemletne otroke. Za nadaljnji razvoj potrebujejo nove možnosti in spodbude, ki jih nudi šola z organiziranim sistemom učenja in vzgojnega dela. Torej gre za tiste otroke, ki so vsestransko dobro razviti in so možnosti za učenje v okviru predšolske vzgoje v VVO ali mali šoli izčrpali.

Seveda to ne velja za vse otroke iz te skupine mlajših šolskih novincev. Med njimi bomo našli tudi precej takih, ki se sicer normalno razvijajo in so v svojih zmožnostih in drugih oblikah vedenja blizu ali celo dosegajo nivo poprečnega šestletnega otroka. V takih primerih, čeravno ne gre za zaostanek v razvoju, bi šolanje odložili za eno leto. Upoštevati namreč moramo, da so šolske zahteve bolj prilagojene zmogljivostim šest in pol ali celo sedemletnim otrokom, ne pa poprečnim šestletnim otrokom. Če bi takšnega otroka sprejeli v šolo, bi mu napravili kaj slabo uslugo. Moral bi se zelo truditi, da bi komaj zadovoljivo dohajal v storitvah in drugih zahtevah svoje starejše vrstnike. Verjetno bi tako razmerje ostalo tudi v nadaljnjih razredih. Prekomerni napor, zlasti pri mlajšem otroku, povzroča hitro utrujenost. Ta ima za posledico pomanjkljivo zbranost in naveličanost. Zato tak otrok kaj hitro izgubi motivacijo za šolo na sploh, kar pa ima dolgoročne posledice. Za tako stanje ne smemo iskati krivde v otroku, temveč v naših premalo strokovno utemeljenih odločitvah. Če tak otrok vstopi v šolo eno leto kasneje, torej ko je že dopolnil sedem let, bo povsem kos šolskim zahtevam in bo zadovoljen v šoli, saj bo dobro uspeval. Iz teh razlogov moramo biti previdni pri sprejemanju mlajših otrok v šolo. Zato je prav, da o teh vprašanjih odloča strokovna komisija, ki jo sestavlja team ustreznih strokovnjakov. Član komisije je tudi vzgojitelj, ki je vodil pripravo otrok za šolo v VVO ali v mali šoli. Čim bolj se vzgojitelj strokovno pogloblja v te probleme, tem bolj dragocene podatke lahko zbere o otroku. Ti podatki so poleg podatkov drugih strokovnih delavcev (zlasti zdravnika, psihologa, ter po potrebi tudi drugih strokovnih delavcev) nujno potrebni pri odločanju komisije glede sprejema otroka v šolo.

Najdemo pa tudi primere mlajših šolskih novincev, ki kažejo izrazite neskladnosti v svojem duševnem razvoju. Gre za otroke, ki sicer imajo dobro razvite zaznavne, spominske in miselne zmožnosti, vendar niso osebno toliko zreli, da bi kljub razvitim zmožnostim bili pripravljeni na sistematično učenje, reševanje nalog, niso zbrani pri delu, zlasti pa ne vstrajajo pri nalogah. Zato so njihovi izdelki včasih dobri, večkrat pa površni. Tudi za te otroke je bolje, da odložimo šolanje za eno leto. Upoštevati moramo dejstvo, da so mlajši (šest do šest in pol let stari) in bodo ustrezno stopnjo osebne zrelosti za šolo dosegli kasneje, torej okoli sedmega leta starosti. Če bodo šli v šolo, ko bodo tudi osebno dozoreli za nove naloge in sistematično učenje, bodo v šoli zagotovo zelo dobro uspevali. Zgodnejše všolanje takih otrok pa običajno povzroči več osebnih težav in zaradi tega tudi slabši učni uspeh. Seveda naj bi v tem času, ko se jim odloži šolanje, obiskovali VVO, kar bi občutno pripomoglo k njihovemu socialnemu in čustvenemu razvoju.

Ostane naj še vprašanje, kako pa s tistimi šolskimi novinci, ki so šoloobvezniki. To so otroci, ki so stari v začetku šolskega leta šest let in pol ali več. Velika večina teh otrok v tej starosti doseže zadovoljivo stopnjo v zmožnostih, v osebno razvoju, kakor tudi v telesnem razvoju. Čeprav so nekateri v svojih zmožnostih nekoliko slabši v primerjavi z večino enako starih vrstnikov, je vendar velika verjetnost, da bodo nekoliko slabše razvite zmožnosti v doglednem času - do konca prvega ali drugega razreda - toliko razvili, da bodo zmogli šolske zahteve. Odlaganje šolsanja za take otroke, zlasti če so telesno dovolj razviti in zdravi ter socialno dovolj samostojni, ne pride v poštev. Ti otroci potrebujejo v šoli večjo tolerantnost pri učitelju in včasih tudi individualno pomoč. Zato je potrebno, da učitelja že v naprej opozorimo na morebitne probleme, ki jih je pa mogoče uspešno premagati z učiteljevim razumevanjem in pomočjo.

Posebno učiteljevo pozornost potrebujejo tudi tisti šoloobvezni novinci, ki po zmožnostih povsem dohajajo ostale vrstnike, so pa v svojem ravnanju in pri delu omahljivi, boječi ter pre-

malo samozavestni. Zato vedno čakajo na učiteljeve dodatne individualne spodbude. Čim bolj se jim bo učitelj osebno približal, jim dajal priznanje tudi za majhne uspehe, tem bolje bodo tudi delali v šoli. Vedeti moramo, da nekateri otroci živijo v razmerah, ki jih ne spodbuja k samostojnosti, lastni iniciativnosti in samozavesti, zato so v svojem ravnanju negotovi, imajo strah pri reševanju nalog. Zato večkrat rečejo, da ne znajo rešiti naloge, čeprav jo v resnici zmorejo. Taki otroci potrebujejo ustrezno toplino v šoli pri učitelju in pri sovrstnikih in priznanje tudi pri majhnih napredkih. Ni naloga šole samo v tem, da učencem posreduje znanje, temveč da jih vsestransko osebnostno razvija in socializira. Zato je prav, da učitelja seznanimo z neskladnostmi v duševnem razvoju nekaterih otrok.

Tudi med šoloobveznimi novinci bomo našli posameznike - ti so zelo redki - , ki jim je treba odložiti šolanje za eno leto. Gre za otroke, ki so razvojno zaostali, otroci z govornimi motnjami, otroci, ki so jim bolezni nekoliko zavrle telesni in duševni razvoj in otroci, ki so predšolska leta preživel v zelo neugodnem okolju in zaradi tega niso dosegli zadovoljive stopnje v razvoju. Otroci s težavami, ki smo jih naštevali, niso kos zahtevam v šoli. Njim še najbolj ustreza vzgoja v vzgojnovarstveni ustanovi, in sicer v tisti skupini, ki pripravlja otroke za šolo. Eno leto dela v VVO, zlasti, če smo posebej pozorni na takega otroka, spodbujajoče deluje na njegov razvoj. Zato se bo čez eno leto lahko vključil v redno šolo, ker se bo v zmožnostih in drugih lastnostih precej približal drugim poprečnim otrokom. Odločitev v takih primerih pripada strokovni komisiji za sprejem novincev.

Med šoloobveznimi novinci najdemo tudi otroke - seveda teh je zelo malo - z velikim inteligenčnim primanjkljajem, otroke z zavrtim govorom, otroke s cerebralnimi poškodbami ali otroke s konstitucionalno pogojenimi motnjami. Za te otroke ne pride v poštev odlaganje šolanja, kajti zanje je potrebno šolanje v posebnih oddelkih rednih šol ali v posebnih šolah, v nekaterih primerih pa tudi v drugih ustreznih zavodih. Seveda o tem ne odloča dokončno komisija za sprejem novincev. Naloga te komisije je, da odkrije take primere otrok in jih predlaga za pregled komisiji za razvrščanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Dokončno

bi o teh otrocih odločala komisija, ki je sestavljena iz strokovnjakov različnih specialnosti.

Če bo komisija za sprejem šolskih novincev svoje strokovno delo dobro opravila, bo bistveno prispevala k uspešnemu delu otrok v šoli, starše in učitelje pa razbremenila raznih neprijetnosti in težav. Kot smo že rekli, v tej komisiji sodeluje tudi vzgojitelj iz VVO ali učitelj, ki je vodil pripravo otrok v mali šoli. Za uspešno sodelovanje v komisiji je potrebno ustrezno strokovno znanje in odgovoren odnos do otrok. Neustrezne odločitve lahko imajo negativne posledice pri otroku tudi za daljšo dobo.

### Otrokov spoznavni razvoj

V tem obdobju otrok pride do spoznanja, da ne more predmetov ali drugega gradiva poljubno spreminjati, ker imajo predmeti in gradivo določene lastnosti, ki jih je treba upoštevati. Želi spoznati čim več teh lastnosti. Za otroka v tem obdobju je torej značilna realistična usmerjenost. Če otroci, ki se duševno počasi razvijajo, ali so kako drugače moteni, se tudi v tem obdobju pogostovračajo v fantastični svet, kjer jim domišljija poljubno spreminja predmete. Zato se tudi včasih zatekajo v magično razlago sveta in pojavov. Pri duševno normalno razvitem otroku pa se domišljija ne izraža več pri zaznavanju predmetov, pač pa se uveljavlja na novih področjih. Običajno na tistih, ki so časovno in krajevno oddaljeni, torej pri raznih pripovedkah in pustolovski literaturi, zlasti taki, ki pripoveduje o drugih delih sveta.

Napredek zaznavanja se v tej dobi zlasti kaže v razlikovanju med predmeti. Razlikovanje ime sedaj že trdnejšo izkustveno osnovo. Okoli sedmega življenjskega leta se otrokovo zaznavanje in prepoznavanje predmetov opira na stalnico velikosti in barve. Če predšolski otrok vidi, da ima predmet pri večerni luči drugo barvo, misli, da ima predmet dve barvi. Ko gleda hrib enkrat od blizu in drugikrat z bolj oddaljenega mesta, misli, da se hrib spreminja, ker je videti zdaj večji, zdaj manjši. Pri teh ugotovitvah se zadovoljuje z globalnim čutnim vtisom. Osnovnošol-

ski otrok pa že dojame, da imajo predmeti stalno velikost in barvo, ne glede na to, ali so blizu ali daleč. Otrok v tej starosti že lahko razne množine in kvantitativne spremembe miselno dojame. Njegovo dojetanje množin in količinskih odnosov ne temelji več na čutnem vtisu, temveč na miselnih operacijah. Spomnimo se na poizkus z dvema kozarcema tekočine, ki smo ga opisali v prejšnjem poglavju. Četudi smo tekočino prelili iz enega kozarca v drugi ožji in višji kozarec, bo normalno razvit sedemletni otrok že znal ugotoviti, da je v obeh kozarcih enako tekočine. To zmore zaradi tega, ker kombinira prej ločene relacije, kot so: visoko krat ozko, nizko krat široko, ter tako spozna, da se te relacije kompenzirajo. Lahko pa tudi ugotovi, da je enako vode v obeh kozarcih, ker je je prej bilo enako. Torej gre za pojem identitete. Nekateri otroci pa, ko jih vprašamo, zakaj je enako tekočine v obeh kozarcih, odgovorijo, da se o tem lahko prepričamo, saj lahko vodo zlijemo zopet nazaj in videli bomo, da je enako. Tak odgovor nam kaže, da otrok zmore tudi povratno operacijo, čemur strokovno pravimo reverzibilnost. Iz tega vidimo velik napredek v otrokovem mišljenju, zato se tudi bolje znajde v različnih situacijah. Čeprav ni na vseh področjih enako uspešen v sklepanju, ima namreč premalo posplošenih izkušenj, vendar s pomočjo operativnega mišljenja postaja vedno bolj uspešen. S pomočjo operativnega mišljenja otrok okoli osmega leta, nekateri pa tudi prej, odkrije geometrijsko operacijo merjenja. Z različnimi primerjavami in klasifikacijami ter s pomočjo sklepanja pride do spoznanja, da lahko katerikoli element uporabi kot merilo. Tudi merjenje prostora temelji na spojitvi dveh logičnih operacij, in sicer  $A=B$ ,  $B=C$ , torej je  $A=C$ . Takšno sklepanje otrok uspešno uporablja na raznih konkretnih področjih. Le tako lahko ugotovi, da je hitrejši tisti voznik, ki naredi v enakem času daljšo pot. Ko pa še ni razvil operativnega mišljenja, pa je mislil, da je hitrejši tisti, ki pride prej na cilj, ali tisti, ki drugega prehitil. Za pravilno sklepanje mora otrok upoštevati prostorno časovni odnos. Otrok, ki ne zmore teh logično konkretnih miselnih operacij, bo kakor kaže prejšnji primer, odpovedal na raznih področjih. Tak otrok se nauči na pamet nekaj ugotovitev in raznih zakonitosti, vendar bo odpovedal, če bomo zahtevali, naj te ugotovitve razloži, ali jih pa uporabi v nekem konkretnem primeru. Logično kon-



kretno mišljenje je tudi potrebno pri ugotavljanju medsebojnih odnosov. Npr.: sedemletni otrok zna pravilno odgovoriti na taka vprašanja: v čem sta si podobna ladja in vlak, ali polž je počasen, zajček je ... Osemletni otrok najde nasprotje mnogim pojmom, kot npr.: velik ..., dolg ..., len ..., dan ... ipd. Prav tako nima težav pri sklepanju: Janez je počasnejši od Toneta, Marko je počasnejši od Janeza. Kdo je najhitrejši? Če ima kak otrok težave pri tem sklepanju, jih nima zaradi tega, da ne bi miselno zmoget tega sklepa, temveč jih ima zaradi pomanjkljivega jezikovnega razvoja. Kajti v tem obdobju sta miselni in jezikovni razvoj zelo tesno povezana, zato tudi odvisna drug od drugega. Poprečni devetletni otrok pa že zmore takšen sklep: poletje je proti vročini, kakor je zima proti ... Tema je proti svetlobi, kakor je noč proti ...

Napredek v otrokovem mišljenju pride do izraza tudi pri razumevanju fizikalnih pojavov. Otrok prehodi celo vrsto vmesnih prehodov, preden je zmožen dojeti kavzalnost pri sorazmerno enostavnih pojavih. Te umesne prehode je zelo nazorno preučil znani psiholog Piaget. Nekaj njegovih ugotovitev smo navedli v prejšnjem poglavju. V tem obdobju, okoli osmega življenjskega leta pa skuša otrok fizikalne pojave razlagati z mehaničnimi vzroki. Veter je tisti, ki žene oblake, ali vesla ženejo čoln. Splošna zakonitost se uveljavlja toliko bolj, kolikor bolj upada moralno pojmovanje kavzalnosti. Vendar še zmeraj najdemo tudi moralno razlago naravnih zakonov. Npr. Oblaki so zato, da dežuje. Kot je pokazala raziskava na beograjskih otrocih (M. Jovičić), gre razvoj pojmovanja fizikalne kavzalnosti od celostnega pojmovanja, ki temelji na čutnem dojemanju, k vedno bolj popolnemu analiziranju situacije, kar postopoma vodi k uvidevanju medsebojnih odnosov. Razvoj gre torej od pretežno nazornega pojmovanja k pretežno abstraktnemu pojmovanju. Moralna potrebnost se v razlagi umakne logični (med 10. in 11. letom).

Otrokovo opazovanje v začetku tega obdobja je še precej pomanjkljivo. Pogosto se še otrok zadovolji s celostnimi vtisi. Če ga vprašamo po delih, jih po spominu ne zna opisati in tudi ne naštetiti. To mu večkrat dela težave pri reprodukciji.

Vendar otrok v tem obdobju sorazmerno hitro pride k analitičnemu načinu opazovanja. Pobudnik takega opazovanja in razčlenjevanja je otrokovo zanimanje, ki vpliva na to, da otrok opazi dele ali elemente neke celote in tudi njihove različne lastnosti. Tako nas včasih preseneti pri opahovanju s podrobnostmi, ki jih odrasli navadno niti ne opazimo. Tipično za analitično zaznavanje otroka v tem obdobju je, da stopajo v ospredje predvsem neznani predmeti in njihovi deli. Ob vstopu v šolo pa je bil otrok pri zaznavanju pretežno usmerjen k tistemu, kar že pozna. S tem ko se v šoli postopno uveljavi analitično zaznavanje, postaja otrok vedno bolj pozoren ob novih besedah in sprašuje po njihovem pomenu. Po prvih letih šolanja je zaznavanje tako usmerjeno, da išče, kaj je novega, neznanega. Pri tem seveda daje prednost še zmeraj optično nazornemu gradivu. Zato imajo otroci v tem obdobju zelo radi zgodbe v slikah. (To izkoriščajo založniki raznih stripov. Otrok hlasta po njih, četudi so po vsebini slabi.)

Analitični način zaznavanja tudi pripomore, da so otrokovi predstave v tem obdobju čutno nasičene in slikovite. Otrok namreč reproducira v predstavi nespremenjene ali pa malo predelane čutne vtise. Pri odraslih pa predstave nimajo takega poudarka na čutnih elementih, temveč prevladujejo pojmovno spoznavni znaki. Študije so pokazale, da enkratno zaznavanje sestavljenih likov ne zadoštuje, da bi se pri otroku razvila ustrezna predstav. Pri nas je M. Rostohar eksperimentalno ugotovil, da mora otrok večkrat opazovati neki shematični lik, sestavljen iz 9 elementov, preden ga zmore sam ustrezno narisati na podlagi predstave. Šolskemu novincu je bilo potrebno pet ali šestkratno opazovanje, pri osemletnih otrocih štirikratno, pri devetletnih trikratno in pri desetletnih samo eno opazovanje. Podatki nam nazorno kažejo, kako majhna je predstavna zmogljivost pri šolskih novincih. V naslednjih letih pa je razvoj hiter in zelo učinkovit.

V tem obdobju najdemo tudi pri otrocih eidetsko predstavljalnost. Največkrat se pojavlja pri posameznih otrocih le na določenih področjih. Nekateri si posebno živo predstavljajo ljudi, obleko, drugi živali, rastline, ali pa tudi druge predmete. Učiteljeva razlaga sproži pri takšnih učencih tako živo predstavo, da vidi učenec pred seboj opisano osebo, žival ali predmet. Zdi se mu,

da sliši glas te osebe, petje, itd. Kamor pogleda, vidi imenovani predmet. Podobno je tudi pri taktičnih eidetskih predstavah, ko se otroku dozdeva, da čuti v svoji roki mehko dlako mucke, če je pogovor o njej. Eidetska predstavljalivost je pogost pojav v obdobju od 7.- 10. leta starosti. Kasneje se navadno izgubi ali pa se v obdobju adolescence zoži pretežno le na erotična področja. Zaradi eidetske predstavljalivosti ni otrok bolj ali manj uspešen v šoli. Študije so namreč pokazale, da med inteligentnostjo otrok in eidetsko predstavljalivostjo ni pomembne zveze.

Otrok v tem obdobju običajno nima težav pri zapomnitvi učnega gradiva. Reproducira lahko krajšo zgodbo v glavnih potezah brez domišljajskih dodatkov. Prav to je znak določene zrelostne stopnje. Otrok na nižji razvojni stopnji izpolnjuje elemente, ki si jih je zapomnil s fantazijskimi dodatki. Napredek se kaže tudi v tem, da se tudi večja obseg snovi, ki si jo otrok zapomni, in tudi v tem, da si snov hitreje zapomni. Sedemletni otrok zna obnoviti npr. otroške verze s 30 zlogi, če mu jih desetkrat preberemo, osemletnemu pa zadošča, da mu takšne verze šestkrat preberemo. Seveda mora te verze prav tolikokrat ponoviti.

Otrokove spominske storitve niso odvisne le od njegovih spominskih zmožnosti, temveč tudi od otrokovega zanimanja, od razumskega dojetja gradiva, od otrokove zbranosti pri poslušanju ali učenju in od obvladanja govora. Otroci, ki so se pozno naučili govoriti, in otroci z govornimi napakami kažejo tudi pri normalni inteligentnosti prav zaradi tega manjšo spominsko zmožljivost za besede.

Proti koncu tega obdobja prevladuje pri otroku pomnjenje smiselnih vsebin, posebno takih, ki jih je mogoče med seboj smiselno povezati. Čim uspešnejši je otrok pri miselnem razglabljanju in razčlenjevanju ter iskanju zakonitosti, tem laže si zapomni tako gradivo. Otroci, ki niso uspešni pri miselnem razglabljanju, se običajno zatekajo k mehničnemu ponavljanju tesktov. Takšno gradivo, četudi ga zna otrok na zahtevo dobro obnoviti, ni uporabno. Čeprav zna otrok marsikaj na pamet, se

ne znajde pri spoznavanju novega gradiva, ki je navadno smiselno povezano s prejšnjim gradivom. Zato je prav, da otroka v tem obdobju čim bolj usmerjamo k smiselnemu pomnjenju. Osnovni pogoj za tako pomnjenje je seveda ustrezní razvoj logičnega mišljenja in zanimanje za iskanje odnosov in zakonitosti med predmeti in pojavi. Pri pomnjenju imajo večkrat težave tudi otroci, ki so miselno dobro razviti, so pa nervozni in pri učenju zato nezbrani. Poleg tega opažamo, da otroci ob koncu tega obdobja na sploh ne želijo snovi večkrat ponoviti. Mislijo, da si bodo snov tudi zapomnili če jo razumejo. Tudi vsebine, ki so med seboj smiselno povezane, je treba tu in tam obnavljati, kajti tudi za te velja zakon pozabljanja.

Proti nkoncu tega obdobja otrokovo zanimanje ni več usmerjeno le k konkretnim predmetom in njih lastnosti, kakor je bilo v začetku tega obdobja, temveč stopa v ospredje iskanje splošnih odnosov in zakonitosti med konkretnimi predmeti in pojavi. (Smisel za razumevanje odnosov med abstraktnimi pojmi pa se uveljavi šele v obdobju adolescence. Otroku zdaj ne gre več samo za to, da dojame posamezna dejstva, temveč želi spoznati odnose med posameznimi dejstvi, njihovo povezanost in zakonitost. Ne ustavi se pri tistih odnosih, ki so nazorni, temveč išče skrite in logične odnose. Tej otrokovi težnji zlasti zadostijo naravoslovni predmeti, ki postanejo zelo priljubljeni.)

Če primerjamo šolske storitve otrok v prvih štirih letih osnovne šole, ugotovimo, da dosegajo poprečno boljše storitve otroci, ki živijo v kulturno bolj spodbudnem okolju. Otroci v takem okolju dobijo mnogo več spodbud za duševni razvoj že v zgodnjem otroštvu pa tudi v šolskem obdobju. To se zlasti opaža v napredku njihovega jezikovnega izražanja. Jezikovno izražanje je zelo pomembno za šolsko delo. Naša preučevanja učencev 4. razreda (Toličič, Zorman) so pokazala, da so med njimi glede na socialno-ekonomski status družine (izobrazba in poklic staršev) največje razlike v rezultatih na bralnih testih. Ti testi zajemajo: otrokov besedni zaklad, hitrost branja in razumevanje prebranega teksta. Rezultati te študije nakazujejo, da je otrokova uspešnost v šoli toliko odvisna od socialno ekonomskega statusa njegove družine, kakor od njegove inteligentnosti. Zato ti učenci, četudi so zadovoljivo

inteligentni, dosežejo v poprečju slabši uspeh, kakor njihovi vrstniki iz bolj ugodnih družinskih razmer. Zato bi morali tem učencem v šoli posvetiti več pozornosti.

Posebej je treba omeniti, da na nižji stopnji osnovne šole najdemo posamezne otroke, ki so sicer poprečno ali nekoliko nadpoprečno inteligentni, ki pa imajo težave pri branju in pisanju. V takih primerih gre običajno za posebno vrsto motnje, ki jo ponekod imenujejo legastenija, drugod disleksija, disortografija. Uveljavlja pa se tudi oznaka šibkost v branju in pravopisu. Domnevnih vzrokov za legastenijo je več. Zato so pri teh otrocih potrebne temeljite preiskave pri specialistih. Prizadetim otrokom je vsekakor mogoče terapevtsko pomagati. Najbolj učinkoviti so tisti ukrepi, ki preprečujejo nastanek teh težav in njih večstransko kvarne posledice. (Glej: Borut Šali, Učenci z motnjami v branju in pisanju, v knjigi Otroci s specifičnimi učnimi težavami v sodobni družbi, DDU Univerzum Ljubljana 1979, stran 121-170)

#### Značilnosti otrokovega osebostnega razvoja

Značilno za otroka v tem obdobju je, da je na splošno vedrega razpoloženja. Za to je tudi več razlogov. Otrok je že dokaj spreten v svojih gibih in kretnjah, dobro se znajde v raznih okoliščinah, hkrati se zaveda svoje telesne moči in svežine. Njegovo ugodno življenjsko počutje doseže svoj višek okoli 10. in 11. leta starosti.

V svojem doživljanju je otrok v tem obdobju usmerjen navzven. Jezo, močna razburjenja in druge napetosti, kakor ljubosumnost, sprošča navadno neovirano v raznih okoliščinah, ne da bi mislil na posledice. Zato pride večkrat v neroden položaj.

Ugodno življenjsko počutje krepí v njem zaupanje v samega sebe. Ker pa še ni kritičen, se pogosto zgodi, da precenjuje svoje sile in zmožnosti. Zato se večkrat znajde v raznih neprijetnostih v otroški družbi ali pa tudi v šoli. Ker pri tem zelo trpi njegov ugled, zato večkrat reagira drzno in junaško.

V tem obdobju se nekoliko zrahlja otrokova prejšnja navezanost na družino. V šoli najde novo družbo, ki ustreza stopnji njegovega izživljanja. Zelo rad ima družbo enako starih, da se z njimi lahko v igri poveri v telesni in duševni zmogljivosti. Vendar njegova prijateljstva še niso trajna, temveč se hitro menjajo. Svojih prijateljev ne izbira po kakih karakternih lastnostih, temveč bolj slučajno. Npr. skupna šolska pot, skupno dvorišče, soseska...

Zaradi vloge, ki jo ima učitelj v šoli, včasih pa tudi zaradi osebnih kvalitete in odnosa do učencev, postane nekaterim otrokom učitelj v tej dobi večja avtoriteta, kakor sta oče in mati. Zaradi tega ni treba, da so starši vznemirjeni, ker je to normalni proces v otrokovem osebnostnem razvoju.

Otrokov moralni čut za presojanje družbe okrog njega še v začetku tega obdobja ni razvit, zato sprejema sodbe starejših sošolcev in odraslih največkrat nekritično. Nekritično presojanje mnenj in sodb drugih oseb je pravzaprav le nujna stopnja v razvoju moralnega vrednotenja. Otrok si v teh letih še ne nabira znanje v raznih situacijah in se uči vrednotiti odnose in druge oblike družbenega življenja. Le na podlagi teh izkušenj in razvoja logičnega mišljenja lahko pozneje ob koncu te dobe že razvije kritičnost v moralnem vrednotenju. V prvih šolskih letih še ne čuti odpora do slabih socialnih vplivov in je zanje celo dovzeten. Iz etičnega vidika lahko to stopnjo morale imenujemo naivno kolektivno moralo, saj se v otrokovem vrednotenju predvsem zrcali morala njegovega okolja. Nanj močno vplivajo osebe, na katere je čustveno navezan in jih ceni, zato se tudi z njimi identificira. Čeravno otrok v tej dobi išče stik z več osebami zunaj družinskega okolja, je vendarle pomembno tudi družinsko okolje. Gre namreč za to, ali ima dom dobre ali slabe zglede. V tem obdobju se običajno zrahljajo odnosi med dečki in njihovimi materami in se dečki bolj identificirajo s svojim očetom. Taka identifikacija se zlasti razvije okoli devetega leta in je za nadaljni razvoj otrokove osebnosti zelo pomembna. Pri deklicah pa pride v tem obdobju običajno do identifikacije z materjo.

Moralnih konfliktov med posameznimi moralnimi vrednotami, ki povzročajo pri mladostnikih že notranji boj in razdvajajo mladega človeka, otrok praviloma v tej dobi ne pozna. Zato mu je doživljanje tragike precej tuje. V moralnih sodbah redko meri na samega sebe, temveč raje govori o pomanjkljivosti drugih oseb. Če govori o svojih vrstnikih, uporablja za njihove lastnosti precej nedoločne in splošne izraze, kot so: ljubezniv, dober, slab, smešen, strašen, surov, neuglajen, pameten, len, dober pri delu. Bolj specifične izraze za razne lastnosti in vrednote uporablja šele kasneje v obdobju adolescence.

Če otrok ni zadovoljen s samim seboj, ne gre pri tem za kake moralne lastnosti, temveč predvsem za telesne lastnosti. Ni zadovoljen s svojo postavo, z zdravjem, z lastno fizično močjo, lasmi in podobno. Prepričan je namreč, da te lastnosti kvarijo njegov ugled.

Otrokova vitalna aktivnost, ki je zlasti močna v tej dobi, pride do izraza v njegovih interesih. Interesi so v tej dobi pretežno usmerjeni k posameznim šolskim predmetom. To se kaže v otrokovih vprašanjih, veselju do branja, v praktični zaposlitvi s posameznimi predmeti, s športnimi in drugimi kulturnimi dejavnostmi. Pri tem igrajo možnosti, ki jih ima otrok v lastni družini, in spodbude staršev zelo veliko vlogo. V tem pogledu imajo veliko prednost otroci, ki živijo v kulturno spodbudnem okolju.

Ob koncu tega obdobja, ko se tudi precej razvije logično mišljenje, se pri otroku pojavi večje razumevanje za hotenje in dejavnost odraslih. Zato postane tudi bolj kritičen. Vendar ta kritika še ni dovolj utemeljena in je bolj splošna. Študije so pokazale, da otrok še ne zna dejansko presoditi svojih zmožnosti. Nekateri otroci ne le da ne znajo realno oceniti svojih zmožnosti, ampak jih pogosto napačno ocenjujejo. V glavnem prevladuje tendenca po precenjevanju (okoli 71%, le deloma pa tudi tendenca po podcenjevanju (V. Smiljanić). Nekoliko bolj kritični so otroci takrat, kadar gre za uveljavljanje v posameznih šolskih predmetih. Neradi se spuščajo v polemiko v tistih šolskih predmetih, za katere vedo, da jih ne obvladajo dobro.

Otroci v tem obdobju običajno precenjujejo svoj socialni položaj v razredu in v otroških skupinah, če primerjamo otrokove lastne ocene o svojem socialnem položaju v skupini z oceno drugih članov skupine o njegovem položaju, dobimo negativno povezanost. Tudi tu prevladuje precenjevanje (69%). Torej otrok še ne zna objektivno presoditi svojega položaja v skupini. Pri njem prevladuje želja, da bi bil uspešnejši, kakor je v resnici. Njihove želje po uveljavljanju moramo podpirati, vendar tudi usklajevati, kajti sicer hitro pride do konfliktov. Tudi vloga posameznika v razredu se spreminja. Nekaj časa je označen kot priljubljen, nato si tak položaj pridobi drugi. To se spreminja z različnimi oblikami udejstvovanja. Zanimivo je, da nastanejo večja trenja med posameznimi otroki v skupinah, ki so približno enake starosti. V skupinah, ki jih sestavljajo otroci različnih starosti, pa je manj takega trenja in več naklonjenosti in nežnosti. V takšnih skupinah navadno starejši izkazujejo mlajšim nežnost, mlajši pa so starejšim zato bolj naklonjeni.

V tem obdobju še ne moremo govoriti o kritičnem odnosu do družbe v sociološkem smislu, kajti otrok na tej razvojni stopnji še nima merila za presojanje. Zato je v takih sodbah močno odvisen od sodb odraslih oseb. Sicer si prizadeva, da bi bil v moralnih sodbah čim samostojnejši, vendar se mu to večkrat ne posreči. Kritično ocenjuje zlasti dejanja in besede odraslih; želi preveriti, ali so njihove besede resnične in vredne. Pojavi se zahteva po pravičnosti. Zlasti iz tega vidika ocenjuje učitelja in preverja njegove ukrepe. Prizadene ga, če učitelj nima do vseh otrok enakega in pravičnega stališča. Otrok pričakuje pri učitelju tudi doslednost, zato se sprašuje, zakaj učitelj ravna enkrat tako, drugič drugače. Poseben problem nastane takrat, kadar je mnenje otrokovih vrstnikov drugačno od učiteljevega. V takem primeru se otrok bolj opira na sodbe vrstnikov, kakor pa na učiteljevo mnenje. Zato ima učitelj pri teh otrocih večkrat težavno vlogo, ker učenci z njim ne soglašajo, čeravno ima prav. Zato jih mora prepričevati.

Nekateri otroci, ki živijo v konfliktnih in neurejenih družinskih razmerah, imajo več težav v moralnem razvoju in razvoju so-



cialnih odnosov. V svojem obnašanju nimajo nobenih zavor, z odraslimi se pogovarjajo kot sebi enakimi. Zato imajo v šoli večkrat težave. S svojim obnašanjem motijo učiteljevo delo. Zaradi takega vedenja so tudi često kaznovani in odrinjeni. In prav ti otroci bi potrebovali učiteljevo naklonjenost in pomoč, kajti v sebi nimajo dovolj močnih opor za moralno vedenje.

Otrok si v tem obdobju želi velikih zgledov in vzornikov. Skuša jih tudi poiskati. Če je pri iskanju prepušen sam sebi, se lahko zgodi, da se navduši za take vzore, ki negativno vplivajo na razvoj njegove osebnosti. Saj je znano, da želi biti podoben svojim junakom, zato jih posnema v njihovih dobrih pa tudi v slabih lastnostih. Na otrokovo vrednotenje ima v sodobnem času zlasti vpliv film in televizija. V tej starosti otrok še ni zmožen samostojne kritične presoje, zato bi naj odrasli, starši in učitelji, bodisi o literaturi, filmih ali TV oddajah z njim večkrat razpravljali.

Nekateri starši imajo strah pred slabimi vplivi vrstnikov, zato otroka ne puščajo v otroško družbo. Vendar otrok v tej starosti potrebuje prav tako družbo. Potrebno mu je nuditi čim več možnosti za razne oblike skupinskega udejstvovanja v raznih krožkih, kulturnih in športnih skupinah in v drugih organizacijah. S tem da se aktivno udeležuje v omenjenih aktivnostih, se socializira, raste mu občutek samozavesti in lastne vrednosti. Zato postopoma sprejema vedno težje in bolj odgovorne naloge in se osebno razvija.



RAZVOJNA PSIHOLOGIJA

(Gradivo za vsotojzlične pripravilnice  
(odgovorno uporabiti))

...

Nekateri starši imajo strah pred slabimi vztrikovi, zato

dr. Ivan TOLIČIČ

**RAZVOJNA PSIHOLOGIJA**

(Gradivo za vzgojiteljice pripravnice  
za interno uporabo)

Nekateri otroci, ki živijo v konfliktnih in neurejenih družin-



ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO, LJUBLJANA

K 159.9  
TOLIČIČ I.  
Razvojna

159.922.7



0015250

COBISS •