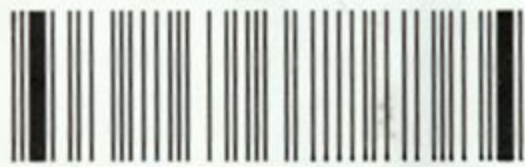


NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA

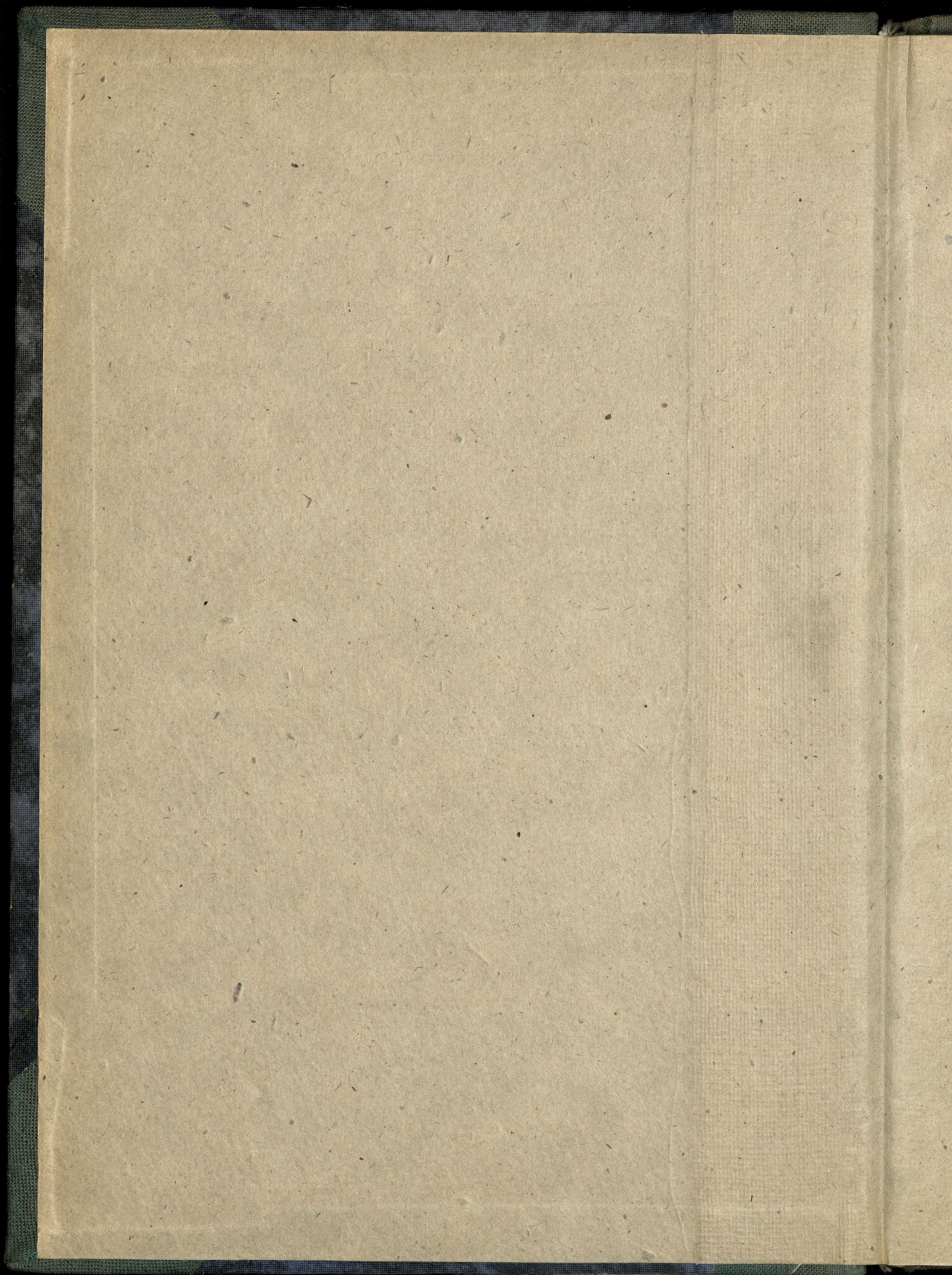
DS

134 891₂



095707251

COBISS ©



Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

C 134891

D VE NA DOM

P E D A G O Š K A K N J I Ž N I C A

PSIHOLOŠKO OPAZOVANJE OTROKA

II. ZVEZEK

1957

2

IZDAJA PEDAGOŠKI CENTER — SVET ZA ŠOLSTVO LRS V LJUBLJANI

Obvestilo naročnikom in bralcem

Upravni odbor Pedagoškega centra pri Svetu za šolstvo LRS je razpravljal o želji udeležencev tečajev, da bi predavanja, ki so jih slišali v tečajih, dobili tiskana v roke za podrobni in temeljit študij.

Da ugotovi želji tečajnikov, je Upravni odbor PC sklenil, da bo izdajal predavanja, ki so jih imeli predavatelji na tečajih, in druge prispevke iz pedagoške prakse v obliki revije, ki bi izhajala po potrebi.

Posamezne številke naj bi obsegale 3 do 5 tiskovnih pol.

Vabimo učitelje prakse, da pomagajo s svojimi izkuštvami mlajšim tovarišem s tem, da opišejo svoje delo, svoje uspehe in neuspehe, opišejo, kako so sami iskali nove poti pri šolskem delu in kakšne uspehe so pri tem dosegli.

Vsak prispevek je dobrodošel. Vsakega dopisnika bomo obvestili, ali bo rokopis sprejet, ali bodo potrebne morebitne spremembe pred objavo.

Naša težnja je, da s poglobljenim učnim in vzgojnim delom dosežemo pri mladini tudi boljše učne in vzgojne uspehe ter tako utiramo pot šolski reformi.

Pedagoški center pri SŠ — LRS

Izdaja Pedagoški center pri SŠ — LRS.

Urejuje uredniški odbor. Odgovorni urednik Venceslav Čopič.

Naslov za uredništvo in upravo: Pedagoški center, Ljubljana, Poljanska št. 30.

108431

IVAN TOLIČIČ:

PSIHOLOŠKO PREUČEVANJE
UČENCEV¹

¹ Tečaj Za psihološko opazovanje otroka je obsegal štiri predavanja. Prva tri predavanja so bila objavljena v prvem zvezku »Male pedagoške knjižnice«, četrto razširjeno in izpopolnjeno objavljamo kot samostojno delo v tem zvezku.

134891

134891

UVOD

Često najdemo v osnovnošolskih in gimnazijskih razredih posamezne učence, s katerimi imamo učne in vzgojne težave. Če globlje preučujemo vzroke teh težav, odkrijemo, da imajo povsem enake težave večkrat različne vzroke. Kadar učenec nima uspeha v določenih šolskih predmetih, je lahko temu vzrok podpovprečna inteligentnost, ali še bolj natančno, učenec je podpovprečen v nekaterih sposobnostih, ki so odločilne za uspešno obvladavanje določenih predmetov. Drug učenec prav tako nima uspeha v šolskih predmetih, čeravno je povprečno inteligenten in morda v nekaterih sposobnostih še celo nadpovprečen. Njegova dejavnost je pod vplivom raznih zavor, ki so lahko čustvenega izvora. Močne čustvene napetosti, ki ne najdejo normalnega sproščanja, povzročajo, da postane otrok vase zaprt, razdražljiv, nekateri postanejo napadalni, drugi neuravnovešeni ali labilni, tako da zaradi osebne neuravnovešenosti niso zmožni zadostiti šolskim zahtevam. Tudi primerov z drugačnimi težavami srečamo nešteto v naši praksi.

Da bomo kot praktični pedagoški delavci v takih primerih pravilno in uspešno ravnali, moramo poznati medsebojno delovanje sil v otroku, ki usmerjajo njegovo dejavnost, t. j. dinamično strukturo otrokove osebnosti. Prav od razvoja in usmeritve teh sil je precej odvisno, kako se otrok odziva na razne vplive okolja, kako se ponaša v nastalih sporih ali v konfliktnih situacijah. Okolje v najširšem pomenu besede je tisto, kar poleg prirojenih činiteljev vpliva na razvoj osebnosti. Če hočemo poznati in razumeti otrokovo osebnost, moramo poznati vplive okolja, ki so delovali in še delujejo nanj, t. j. otrokovo življenjsko zgodovino.

Brez poglobljenega poznavanja učencev torej ne more biti plodnega praktičnega pedagoškega dela, kajti brez tega znanja bi to delo ne imelo znanstvene osnove.

Osebne psihološke popisnice, ki jih sedaj uvajamo v našo prakso, so eno izmed sredstev, ki naj prispeva k boljšemu spoznavanju učencev. Prejšnje psihološke popisnice niso dovolj upoštevale dinamike psihičnih sil. Vsebovale so množico analitično razdrobljenih podatkov o otrokovem odzivu na razne dražljaje in o raznih oblikah otrokove dejavnosti. Iz takega popisa ni bilo mogoče povzeti, kako deluje otrokova osebnost kot dinamična celota. To pa je pravzaprav najvažnejše za pedagoga praktika, ki ima v svojem izobraževalnem in vzgojnem delu vedno opraviti s celotno osebnostjo, ne pa z množico nepovezanih funkcij. Poznavanje posameznih funkcij in posebnosti je sicer potrebno, kajti brez tega ne bi mogli dodobra spoznati celote. Razglabljanje o metodah preučevanja učencev o dinamični strukturi in o razvoju otrokove osebnosti ima predvsem ta namen, da omogoči pravilen način psihološkega dela in strokovno poglobitev.



0 4254 / 1957

I.

O NEKATERIH METODAH PREUČEVANJA UČENCEV

Razvijanje in izpopolnjevanje raziskovalnih metod, to je metodologije, je zelo važno za vsako znanstveno področje. Z zanemarjanjem metodoloških vprašanj zaviramo razvoj same znanosti. Ta ugotovitev ne velja samo za prirodne znanosti, ampak tudi za psihologijo. Koliko novih in koristnih izsledkov so dali psihologi, ki so ob koncu prejšnjega in v tem stoletju intenzivno razvijali in izpopolnjevali raziskovalne metode. Dolga je bila borba nasproti raznim oblikam idealističnih naziranj, ki so zatrjevala, da človekovega duševnega življenja ni mogoče objektivno in dovolj eksaktno preučevati, ga meriti itd. Rezultati, do katerih so prišli psihologi z uporabo objektivnih metod, so prestali preizkušnjo prakse in zato se je danes psihologija v svetu uveljavila v raznih oblikah družbene dejavnosti, v industriji, klinikah, šolah, v armadi itd. Če bi pa psihologija ostala le pri intuitivnem in spekulativnem razglabljanju, ne bi mogla imeti mesta med ostalimi znanstvenimi vedami in tudi v praksi ne bi imela kaj iskati, ker ne bi mogla prispevati k napredku.

Zato tudi pri preučevanju naših učencev ne bi smeli zanemarjati metodoloških vprašanj. Naša praksa kaže mnoge metodološke pomanjkljivosti. Koliko se v naših šolah razpravlja o posameznih učencih, koliko različnih sodb lahko slišimo o istem učencu!

Mnoge ugotovitve o posameznih učencih nimajo za osnovo dovoljnega števila objektivnih, z določeno metodo preverjenih dejstev, temveč temelje na intuiciji ali kakih slučajnih zapažanjih. Tak način obravnavanja učencev vodi čisto praktika tako daleč, da spravlja posamezna dejstva v zvezo, čeprav dejansko niso povezana. V resnici so take sodbe samo možne hipoteze, ki bi jih bilo šele treba preveriti. Običajno takim intuitivnim ugotovitvam sledi tudi ukrep, ki nima zadovoljivega uspeha.

Tudi s tem, če se odpovemo intuitivnim načinom reševanja psiholoških problemov in jih zamenjamo z drugimi znanstvenimi metodami, še ni rečeno, da smo odpravili vse pomanjkljivosti. Za preučevanje posameznih problemov je treba izbirati primerne metode, često jih je treba prilagoditi, kombinirati in izpopolnjevati, sicer ne bi postavljene naloge niti zajeli niti izčrpno preučili.

Krivde za zanemarjanje v raziskovanju metod v psihologiji, zlasti mladinski in pedagoški, ne smemo iskati le pri učiteljih in vzgojiteljih, saj so mnogi med njimi pripravljeni poglobiti se tudi v metodološka vprašanja pri spoznavanju svojih učencev. Potrebno bi jim bilo znanje in praktična izurjenost, da bi si lahko v praksi v konkretnih primerih sami pomagali. Tu gre za razna psihološka vprašanja, ki zadevajo predvsem normalnega učenca. Škoda je, da smo pri nas v preteklosti in tudi še v povojnih letih razna psihološko-pedagoška vprašanja obravnavali le na deduktiven način, medtem

ko je bila induktivna plat zanemarjena. Potreben je induktiven, metodološko in znanstveno osnovan način preučevanja in šele na osnovi rezultatov več preučevanj bomo našli najboljše rešitve, ki ustrezajo naši družbeni stvarnosti.

O induktivnih metodah raziskovanja psihološko-pedagoških problemov je bilo doslej nekaj dobrih načelnih razprav v našem strokovnem tisku. (Omeniti moramo zlasti dve razpravi prof. dr. Vlada Schmidta: »Kako naj razvijamo pedagoško znanost pri nas«, *Sodobna pedagogika*, letnik 1952, in »Slabosti našega pedagoškega mišljenja«, *Sodobna pedagogika*, letnik 1956, št. 1—2.) Že te razprave so opozorile praktika, da mora imeti precej znanja in praktične izurjenosti, kdor želi uspešno uporabljati te metode. S temi vprašanji se podrobno bavijo slušatelji psihologije, in sicer v okviru 4—5-letnega študija na Psihološkem inštitutu univerze. Poleg predavanj so za tak študij potrebne tudi številne praktične vaje.

Če si učitelji danes zastavljajo v sklopu svojega rednega dela tudi nalogo, da bolje poznajo svoje učence, ne morejo tega rešiti brez pravih in že doslej preverjenih psiholoških metod. Zato je potrebno, da v tej knjižici vsaj na kratko spregovorimo o tistih metodah, ki bi jih učitelj lahko uspešno uporabljal. Ostale metode, ki jih danes uporabljajo psihologi, so bolj komplicirane in jih bomo le pregledno omenili.

Metoda dnevnika

Ta metoda je ena izmed relativno zelo preprostih metod. Znani so dnevniki posameznih otrok, ki so jih vodili CH. Darwin, Preyer, Stern in drugi. To metodo so zlasti uporabljali takrat, ko še niso bile dovolj razvite ostale, eksperimentalne in bolj sistematične metode. Ti izsledki so dali zanimiv vpogled v osebni razvoj posameznega otroka, niso pa mogli nuditi neke osnove za znanstveno posplošitev.

Če učitelj s svojim opazovanjem nima namena izvesti sistematične študije in kasnejše posplošitve, ampak samo bolje spoznati posamezne učence, da bi jih uspešneje izobrazoval in vzgajal, lahko tudi ta metoda k temu precej prispeva.

Običajno ima učitelj dnevnik ali beležnico, kjer je za posameznega učenca določenih nekaj listov. Beležke v dnevnik zapisuje le takrat, kadar opazi ob svojem delu kake posebnosti in značilnosti pri posameznih učencih. Pri vsakem zapisu mora biti tudi datum.

Nastane vprašanje, kako zabeleži učitelj vse to, kar opazi ali dalj časa opazuje pri posameznem učencu. Nekateri beležijo v tak dnevnik moralne sodbe, bolje pa bi bilo, da bi opisali otrokovo ponašanje v določeni situaciji in situacijo samo, na primer: Učenec X prosi učenca Y, naj mu za en dan posodi knjigo. Učenec Y odgovori: »Knjige ne posodim.« — V učiteljevem dnevniku je zapisano: »Učenec Y je egoističen.« Napaka je tukaj očitna. Učitelj vodi dnevnik zato, da bi njegove sodbe o učencu bile bolj objektivne in zanesljive, utemeljene na večkratnih ponavljajočih se dejstvih. Sodba, ki se opira na več objektivnih dejstev, je bolj zanesljiva in bolj verjetna. V gornjem primeru pa je sledila sodba na osnovi enkratnega zapažanja. Vprašanje je, če lahko pri otroku na osnovi ene njegove reakcije, čeravno je izrazita, že sklepamo, da ima otrok določene osebne lastnosti ali poteze. Gre za to, ali je bil dejanski pobudnik take otrokove reakcije že razvita osebna lastnost, egoizem. Skušnje so pokazale, da ima lahko ena reakcija, v tem

primeru — »Ne dam knjige« — različne izvore. Če učenec Y pazi na svoje knjige in ima rad čiste, učenec X pa na knjige ne pazi in vsako umaže, je lahko ta motiv zadosten razlog, da učenec Y knjige noče posoditi prav temu učencu; bi pa morda knjigo posodil drugemu učencu, za katerega ve, da bi pazil nanjo. Primer nazorno kaže, da so take sodbe preuranjene in si z njimi v dnevniku ne moremo prav nič pomagati, ker ne ustrezajo dejstvu. Torej gre za to, da ob podobnih primerih situacijo ali dogodek ali otrokov odgovor na določeno vprašanje ali njegovo reakcijo na našo zahtevo, prepoved, ukrep čimbolj objektivno in nazorno opišemo.

Pri opisu situacije in otrokove reakcije nanjo ne smemo pozabiti zapisati tudi vseh okolištin. Take okoliščine kasneje pomagajo na osnovi več zapiskov bolje razložiti otrokovo ponašanje. Tu gre za vprašanja: ali je otrokova reakcija spontana, ali je pod vplivom drugih, ali v prisotnosti učitelja, ali v njegovi odsotnosti itd. Gre za vprašanja, v kakšnih pogojih je otrok bil, ko je na primer ukradel malico.

Če gre za otrokovo ponašanje, ki se javlja večkrat, je treba pri teh zapiskih beležiti pogostnost, in sicer po možnosti čimbolj natančno. Tako pišemo, da smo na primer prvič zapazili tako ponašanje ali pa da se ponavlja vsak dan ali vsak teden, enkrat, dvakrat ali večkrat na teden itd.

Na osnovi več takih zapiskov ugotovimo, kateri načini ponašanja so bolj pogosti pri otroku in v kakšnih okoliščinah se javljajo. S pomočjo take analize skušamo ugotoviti, kateri motivi so izvor raznih oblik ponašanja, ali gre za več ali manj stalne ali pa za povsem različne motive. Nas predvsem zanima, kateri motivi so vodilni, kajti ti tvorijo sestavni del otrokovega jaza ali kakor strokovno pravimo njegove osebne poteze. Taka analiza ni tako preprosta, ker smo podvrženi mnogim subjektivnim napakam. Zato je bolje, da namesto končne ugotovitve postavimo le domnevo in si postavimo kot naslednji cilj ponovno opazovati otroka v določenih situacijah, ki bi nam našo domnevo potrdile ali ovrgle. Nikdar ni dobro prehitro sklepati na neke otrokove osebne poteze, ker moramo računati z mnogimi činitelji, ki jih morda nismo pri opazovanju zajeli, druge pa nismo dovolj zanesljivo kontrolirali. Ugotoviti moramo, kateri načini otrokovega ponašanja karakterizirajo določeno otrokovo osebno potezo, ali strokovno povedano, kateri načini otrokovega ponašanja so značilni za posamezno osebno potezo. Ni tako lahko ugotoviti, kaj spada skupaj, kaj je značilno za eno potezo, kaj za drugo itd. Psihologi si danes pomagajo z različnimi korelacijskimi računi,¹ ki šele pokažejo, kaj je povezano in kaj ni.

¹ Stopnja odvisnosti med dvema spremenljivima količinama ali variablama se določa z računom odvisnosti ali korelacije. Stopnja odvisnosti ali korelacije se izraža s koeficientom korelacije. Popolno odvisnost ali funkcionalno povezanost izraža koeficient korelacije, ki je enak +1, popolna neodvisnost ustreza koeficientu, ki je enak 0. To velja za premo odvisnost med spremenljivkami, pri tem ima porast prve spremenljivke za posledico večji ali manjši porast druge spremenljivke. Na primer število ponavljanj učnega gradiva in količina zapomnjenega učnega gradiva.

Če sta dve spremenljivki v obratni odvisnosti, to je kadar večje vrednosti ene veličine odgovarjajo manjšim vrednostim druge veličine, dobimo negativni koeficient korelacije, ki pada od 0 do -1. Na primer višina postave osebe in hitrost motorne reakcije sta v obratni korelaciji, ker visoke osebe reagirajo povprečno počasneje od nizkih. Pri koeficientu korelacije -1 je popolna obratna odvisnost.

Stopnja povezanosti dveh pojavov se torej prikazuje s koeficientom korelacije, ki se spreminja od +1 preko 0 do -1.

Ugotovitve, ki temelje na taki osnovi, imajo zaradi tega večjo znanstveno vrednost. Marsikdaj nam šele ponovna opazovanja v enakih pogojih pokažejo, kaj je značilno in se večkrat ponavlja, kaj pa je slučajno, enkratno.

Če govorimo pri tem opazovanju o značilnostih in posebnostih učencev, moramo vedeti, kako reagirajo v podobnih situacijah otrokovi enako stari sovrstniki. Vedeti moramo, kako reagira povprečje, katere so samo običajne reakcije in katere reakcije smemo imenovati kot posebne in značilne za določeno starostno dobo. Tako je na primer splošna značilnost učencev v III. razredu osnovne šole analitično zaznavanje, sprašujejo po delih in podrobnostih, ki jih učenci v I. razredu sploh ne opazijo, ker so v zaznavanju pretežno celostno usmerjeni. Torej analitičen način zaznavanja pri učencih III. razreda ni nobena posebna značilnost, pač pa je posebnost, če pri posameznem učencu tega razvoja ne zasledimo. Vse to moramo poznati, če hočemo iz opazovanja karkoli zaključevati.

Zapiske lahko delamo sproti v zvezek in jih ob vsakem semestru ali ob koncu leta v strnjeni obliki z zaključki vred vpišemo v osebno psihološko popisnico, o kateri je bilo govora v prvi knjižici. Lahko pa posamezna opazovanja sproti vnašamo v osebno psihološko popisnico, v posamezne rubrike, kamor pač spadajo. V tem primeru morajo biti opazovanja objektivna, zanesljiva in veljavna, kajti opazovalna pola bo spremljala učenca skozi vsa leta šolanja. Bila bi namreč možnost, da bi učitelji v naslednjih razredih posamezna opazovanja zaradi pomanjkljivosti napačno tolamčili in zaradi tega tudi napačno ukrepali. Osebna psihološka popisnica ima tudi te prednosti, da učitelj sproti klasificira svoja opazovanja in jih vnaša v ustrezne rubrike. Podatki, ki jih na ta način dobimo, so že do neke mere pregledno in sistematično urejeni. To nam seveda koristi pri interpretaciji in sploh pri uporabi zapiskov. Hkrati taka osebna psihološka popisnica opozarja učitelja na to, kaj je sploh treba opazovati. Zato lahko upravičeno pričakujemo, da bo ta način beleženja opazovanj tudi pri nas prinesel koristne rezultate.

Iščoče in načrtno opazovanje

Iščoče opazovanje pride v poštev takrat, kadar želimo izvesti popolnejše študije o otrokovem ponašanju v določenih situacijah, ne da bi bil pri tem objekt opazovanja natančno določen. Če želimo n. pr. študirati otrokovo ponašanje pri igri, se moramo najprej vprašati, kateri načini ponašanja sploh pridejo do izraza pri igri. Da lahko damo izkustven odgovor na to vprašanje, moramo otroka večkrat opazovati pri igri in beležiti vse njegove reakcije v čimbolj konkretni in opisovalni obliki in v vrstnem redu, kakor pač potekajo. Da bi bili podatki še bolj točni in bi lahko služili v znanstvene namene, beležimo tudi čas trajanja posameznega ponašanja. Tako n. pr. koliko sekund ali minut se otrok konstruktivno igra s posamezno igračo, jo sestavlja, gradi, sodeluje v skupni igri itd. Na osnovi takih opazovanj dobimo šele vpogled v vse tisto, kar se v določeni situaciji sploh dogaja in kaj je sploh možno zabeležiti.

Tako opazovanje se razlikuje od dnevniškega načina v tem, da v dnevnik beležimo le pomembne stvari in posamezne značilnosti. Pri iščočem opazovanju pa zabeležimo vse, kar opazimo in pri tem še ne klasificiramo, kaj je važno in kaj ni važno. Na osnovi analize več takih opazovanj šele pridemo do ugotovitve, kaj je važno in pomembno, kaj se večkrat ponavlja in kaj je

več ali manj slučajno ali enkratno. Popolna opazovanja, zlasti če smo jih sproti natančno zapisovali ter jih tako zajeli kakor filmska kamera, nam služijo poleg drugih objektivnih podatkov o otroku kot važen material za študij posameznega otroka. Z iščočim opazovanjem ne moremo zajeti vseh otrok hkrati, en opazovalec opazuje samo enega otroka. Torej mora biti toliko opazovalcev, kolikor imamo otrok, ki jih želimo študirati.

Nevarnost je v tem, da opazovanje in zapisovanje moti otroka v naravni situaciji, ki se zato ne ponaša tako, kakor bi se sicer, če ne bi bilo teh zavirajočih činiteljev. Zato imajo nekateri psihološki inštituti, ki se bavijo z mladinsko psihologijo, posebne opazovalnice, kjer so opazovalci skriti za posebnim steklom, ki je prozorno samo v eni smeri. Ta ureditev prostora pripomore k temu, da pridemo do podatkov na osnovi čimbolj naravne, ne pa izumetničene situacije. Tako opazovalnico ima tudi Psihološki inštitut univerze v Ljubljani. Če pa nimamo takih možnosti, mora opazovalec najti mesto, s katerega bo lahko opazoval posamezne dogodke, ne da bi bilo njegovo opazovanje preveč očitno. Beležiti mora sproti vsako dejavnost, sicer bi na marsikatero dejavnost pozabili, ker ima naš spomin omejene zmožnosti. S takojšnjim zapisovanjem si zagotovimo natančnost in objektivnost, to pa je nujen pogoj pri raziskovalnem delu.

Na osnovi večkratnega opazovanja in analize izberemo določene vrste ponašanja ali razne dejavnosti, ki so važne v določeni situaciji, ter tako preidemo k načrtnemu opazovanju. Značilnost načrtnega opazovanja je ravno v tem, da natančno določimo, kaj bomo opazovali in beležili v določeni situaciji. S pomočjo izsledkov, ki jih dobimo z iščočim opazovanjem, lahko določeno dejavnost razdelimo v posamezne kategorije ali stopnje, ker vemo, v kakšnih oblikah se javlja. Tako lahko izdelamo serijo raznih opisnih kategorij določenih lastnosti ali osebnostnih potez, ki pridejo do izraza v določeni situaciji, na primer pri igri, pri fizičnem delu, v učni uri itd. Opazovalec vnaša v ustrezne rubrike določene znake in še morda podatek o času, ki nam natančno pove, koliko časa je trajalo posamezno ponašanje. Če načrtno opazovanje sproti zapisujemo in klasificiramo v določene kategorije ali stopnje in ga hkrati kontroliramo s časom, imamo podatke, katere lahko računsko ali statistično obravnavamo tudi s kvantitativnega vidika.

Metodo načrtnega opazovanja je mogoče uporabiti v raznih življenjskih situacijah. Tako lahko primerjamo ponašanje otroka doma s ponašanjem v šoli, svobodno igro lahko primerjamo z igro, ko je prisoten vzgojitelj itd. V zadnjem času zlasti uporabljamo tista načrtna opazovanja situacij, ki jih ni mogoče študirati v laboratoriju. Sem spadajo študije otrok o odzivu na razne razstave, študije o odzivu na glasbo pri koncertu in zlasti študije o odzivu otrok na film.

Metoda časovnih vzorcev

Načrtno opazovanje večkrat izpolnimo z metodo časovnih vzorcev. Če smo na osnovi rezultatov iščočega opazovanja natančno določili, katere dejavnosti bomo opazovali, še vedno ostane vprašanje, kako bomo merili te dejavnosti. Merjenje lahko izvedemo s tem, da štejemo, kolikokrat je določena dejavnost, ki jo opazujemo, nastopila v določenem časovnem razmaku opazovanja. Tako štejemo, kolikokrat neki učenec spontano, ne da bi bila kaka potreba, na-

govarja svojega součenca pri učni uri ali pa kolikokrat posamezen učenec vtakne prst v usta ali grize nohte ali ščipa svoje tovariše pri delu ali igri. Dolžina časovnega razmaka opazovanja je odvisna od tega, kaj študiramo. Če gre za dejavnosti, ki se bolj redko pojavljajo, mora biti časovni razmak opazovanja daljši, morda v nekaterih primerih do 45 minut, medtem ko pri dejavnostih, ki se pogosto pojavljajo, zadostuje manjši časovni razmak opazovanja, 5 minut ali nekaj več.

Iz večjega števila takih opazovanj povzamemo, kako pogosto se pojavljajo določene dejavnosti pri posameznem učencu. Rezultate lahko primerjamo z opazovanji drugih učencev in na osnovi določenih statističnih postopkov lahko izračunamo povprečje za skupino, razred itd. Vsekakor je prednost te metode v tem, da na osnovi opazovanja posameznih dejavnosti v manjših časovnih razmakih, ki jih izvedemo dnevno po enkrat skozi več tednov, dobimo objektivne podatke s tem, da natančno beležimo dejavnosti in jih štejemo. Njihovo zanesljivost pa preverimo z večjim številom opazovanj, razdeljenih na več dni ali tednov. Take podatke, ki so objektivni in zanesljivi, lahko uporabljamo tudi v kvantitativnem obravnavanju v primerjavi z ostalimi podatki ter računamo medsebojno povezanost in odvisnost. Vse to nam pomaga pri odkrivanju in iskanju vzročnih zvez in zakonitosti.

Metodo časovnih vzorcev so nekateri izvedli še na drug način. Opazovanja so razdelili na več časovnih razmakov in sicer tako, da po možnosti v enem časovnem razmaku opazujemo le eno dejavnost. Ker so časovni razmaki opazovanja tako kratki, da se povprečno pojavi le ena dejavnost, ne moremo šteti določenih dejavnosti v teh kratkih časovnih razmakih. Mi samo beležimo, ali je nastala dejavnost, ki jo študiramo, ali pa ni nastala. Opazovanje vrednotimo na ta način, da štejemo časovne razmake, v katerih se je pojavila določena dejavnost, in tiste, v katerih se ni pojavila, ter na osnovi tega točkujemo.

Da bi se izognili enostranosti pri metodi časovnih vzorcev, opazujemo otroka v različnih dobah v času dejavnosti. Če bi posameznega otroka po metodi časovnih vzorcev opazovali vedno le v začetku igre, drugega pa v sredini igre in tretjega ob koncu, bi dobili različen rezultat ne samo zaradi tega, ker se poedinci razlikujejo, temveč tudi zaradi tega, ker je ponašanje v začetku igre nekoliko drugačno kakor takrat, kadar se je igra že razvila, ali pa takrat, kadar se že javlja utrujenost. Da bi se izognili tem činiteljem in jih pri vseh otrocih izenačili, si pomagamo na ta način, da razdelimo opazovanja na več dni in tednov. Prav tako določimo vrstni red opazovanja otrok, ki ga po metodi kroženja (rotacije) spreminjamo, in sicer tako, da je vsak otrok enkrat prvi na vrsti pri opazovanju, enkrat drugi, enkrat tretji... enkrat zadnji. S tem načinom dobimo podatke, ki imajo večjo reprezentativno vrednost, ker smo s takim opazovanjem zajeli celoten čas igre, in sicer pri vseh otrocih na sorazmerno enak način. Navadno na osnovi predhodnega iščočega opazovanja določimo še kategorije, ki jih mora opazovalec dobro poznati, ter beležimo le določen znak, ki ustreza določeni kategoriji ali vzorcu ponašanja. Za primer navedimo opazovanje Parten Mildred, ki ga je izvedla leta 1932 po metodi enominutnega časovnega vzorca. Opazovalec je po vrstnem redu opazoval vsakega otroka po eno minuto in otrokovo ponašanje opredelil v eno izmed sledečih kategorij, ki je pač najbolj ustrezala otrokovemu ponašanju v tem času. Kategorije so bile sledeče: 1. Osamljenec brez opazne zaposlitve, 2. Osamljena igra, 3. Opazovalec pri

igri, 4. Vzporedna skupinska igralna dejavnost (vsakdo se igra zase, neodvisno od drugih), 5. Asociativna skupna igra (igra je skupinska, vendar individualna vloga vsakega posameznika ni usmerjena k skupnem cilju), 6. Sodelovalna skupinska igra (skupen smoter, čeravno ga dosejajo z medsebojnim trenjem). Na osnovi več opazovanj v različnih dnevih so dobili srednje vrednosti za posameznega otroka. Te so kasneje primerjali z ocenami vzgojiteljic, ki so posamezne otroke ocenjevale po istih kategorijah, ki smo jih navedli, in sicer po metodi ocenjevalnih lestvic, ter dobili odnosno ujemanje ali korelacijo +0,70.

Eksperimentalne metode in merjenja

Če iščoče in načrtno opazovanje uporabimo v situacijah, pri katerih nismo natančno kontrolirali pogojev, so lahko rezultati takega opazovanja sicer natančni, vendar ne morejo služiti za posplošitev. Čeravno izvršimo opazovanje načrtno in objektivno, tedaj še s tem ni rešeno bistvo vprašanja, od katerih pogojev je odvisna otrokova reakcija. Zanesljiv odgovor na tako vprašanje dobimo, če kontroliramo pogoje situacije. S tem se že približamo eksperimentalni situaciji, ki jo namerno izzovemo, ter pri vseh poskusnih osebah, v našem primeru pri otrocih, obdržimo konstantne pogoje. Nato pa po določenem načrtu spremenjamo pogoje ter tako ugotovimo, od katerih pogojev je odvisna poedina otrokova reakcija in njegovo ponašanje. Poleg natančne kontrole skušamo navadno tudi reakcijo natančno in objektivno zajeti in izmeriti. Za to se uporabljajo razni pripomočki, kot so testi, filmska kamera, magnetofonski trakovi itd. Rezultati, ki jih dobimo z opazovanjem, kjer smo natančno kontrolirali pogoje in objektivno tudi zajeli reakcijo, imajo znanstveno vrednost.

Pri preučevanju učencev uporabljamo tudi nekatere bolj enostavne eksperimentalne tehnike. Pomnenje vsebinsko različnega gradiva preizkusimo pri učencih lahko na ta način, da damo otroku že preizkušen sestavek, da ga enkrat prebere. Nato pove, da vidimo, koliko smiselnih enot gradiva si je zapomnil po enkratnem branju. Poskuse lahko izvedemo z več ekvivalentnimi serijami sestavkov, da dobimo bolj zanesljive rezultate. Pri poskusu merimo otrokov uspeh po številu vsebinskih enot gradiva, ki jih pravilno ponovi. Zato moramo gradivo predhodno razdeliti v manjše enote, da lahko pozneje pri vseh učencih uspeh na enak, objektivni, način vrednotimo. Da bi preverili različne zmožnosti pomnenja, izvedemo več poskusov z vsebinsko različnimi sestavki na istih otrocih. Tako pridejo v poštev sestavki, ki imajo opisno obliko, takšni ki vsebujejo mnogo imen, in tudi taki, ki imajo več števil itd. Če so serije enakovredne po težini, lahko rezultate medsebojno primerjamo ter tako ugotovimo, pri kateri seriji sestavkov je otrok dosegel boljši uspeh. Tak način ugotavljanja sposobnosti imenujemo v psihologiji posredno merjenje. Mi namreč ne moremo neposredno meriti otrokovih sposobnosti, kakor sposobnost pomnenja števil, imen, dejstev itd., ampak na podlagi njegovih storitev na teh področjih sklepamo na njegove sposobnosti. Prav taka posredna merjenja, ki jih izvedemo s pomočjo poskusov, so v psihologiji zelo pogosta.

V isti namen lahko izvedemo poskuse še na drug način. Poprej smo rekli, da merimo otrokov uspeh po številu vsebinskih enot gradiva, ki ga pravilno

ponovi po enkratnem branju. Merjenje lahko izvedemo tudi na ta način, da štejemo, kolikokrat mora otrok določeno gradivo prebrati, da ga zna v celoti pravilno ponoviti. Iz števila ponavljanj, ki jih otrok potrebuje za pravilno reprodukcijo, sklepamo na njegovo sposobnost pomnenja. To velja le za tista področja, katera smo preizkušali, ne pa tudi za druga področja.

Podobne eksperimente lahko izvedemo tudi skupinsko, če so že otroci dovolj pismeni in če postopek dobro prilagodimo razvojni stopnji otrok. V takih primerih otroci sploh ne vedo, da izvajamo eksperiment, ker je situacija podobna običajnemu šolskemu delu. Več takih eksperimentov lahko izvedemo ob normalnem šolskem delu, ne da bi ga ovirali, niti učence prekomerno obremenjevali. Treba je le, da smo dovolj spretni pri izvajanju poskusa in da znamo rezultate pravilno statistično vrednotiti in psihološko razložiti.

Ob dovoljnem številu rezultatov, ki jih dobimo s poskusi, smemo izvesti tudi posplošitve. Pri takih posplošitvah moramo upoštevati sestav skupine otrok, ki smo jih opazovali in študirali. Če so našo skupino sestavljali samo otroci uslužbencev, ki žive v mestu, ne smemo izvesti posplošitve na vse otroke, tudi delavske in kmečke, ki žive na podeželju. Ako želimo izvesti širše posplošitve, moramo sestaviti ustrezno vzorčno skupino otrok po določenih kriterijih, kakor so: socialno poreklo, starost, šolski razred, inteligentnost itd.

Metoda kontrolne skupine

Če naša opazovanja trajajo dalj časa in smo jih opravili pri enem otroku prej, pri drugem kasneje, ali pa če smo z istim otrokom naredili več poskusov po vrsti, moramo upoštevati, da je na rezultate pri istem otroku delovalo več činiteljev. Med njimi zavzema važno vlogo otrokova telesna rast in procesi dozorevanja, kakor tudi privajenost določenim poskusom itd. Poleg tega pa moramo upoštevati dejstvo, da so mnogi psihološki pogoji taki, da jih ne moremo eksperimentalno spreminjati po naši želji. Sem spadajo razni vplivi okolja. Da bi se izognili težavam, ki smo jih našli, ter vključili v študij tudi take probleme, s katerimi ne moremo poljubno eksperimentirati, uporabljamo metodo kontrolne skupine. Metoda kontrolne skupine ima več modifikacij. Z njo so na primer ugotavljali razlike v raznih sposobnostih in osebnih potezah med otroci, ki so prva tri življenjska leta preživeli v zavodu — te so imenovali zavodska skupina — in tistimi, ki so prva tri leta preživeli pri starših (J. Bolwby: Materinska briga za djetje i duševno zdravlje, Zagreb 1953). Ko so primerjali rezultate, so ugotovili, da je zavodska skupina v določenih sposobnostih, kakor v inteligentnosti, pri aritmetiki, branju in v nekaterih osebnih potezah, kakor so socialna zrelost, zmožnost, držati se pravil, zmožnost, ustvariti socialni kontakt, dosegla manjše uspehe v taki meri, da je bila razlika statistično pomembna.

Prav tako lahko s to metodo izvršimo študije o razlikah v ponašanju otrok edinčkov in ostalih otrok, ki imajo več bratov in sester. Možnosti za uporabo kontrolne skupine je nešteto. Uporabimo jo tudi lahko na ta način, da eno skupino imenujemo eksperimentalno, drugo pa kontrolno. Običajno je tako, da na eksperimentalno skupino na določeni način vplivamo, na kontrolo pa ne, in po določenem času z opazovanjem ali kakimi drugimi meritvami (testi) ugotavljamo razliko. Tako na primer eksperimentalno skupino učimo po novi, kontrolno skupino pa po stari metodi. Po določenem

obdobju ugotavljamo razliko v uspešnosti obeh metod. Če hočemo te razlike v uspešnosti predvsem pripisati različnosti metod poučevanja, morata biti obe skupini v začetku poizkusa ekvivalentni, to je izenačeni v tistih važnih činiteljih, ki bi lahko odločilno vplivali na uspeh. Učenci morajo biti izenačeni v obeh skupinah po inteligentnosti, socialnem poreklu, ekonomskem položaju, spolu, starosti in po prejšnjem znanju tistega predmeta. Podobne poizkuse so izvedli tudi v Zagrebu v dveh petih razredih gimnazije. Oba razreda sta bila tako sestavljena, da sta bila popolnoma izenačena po kriterijih, ki smo jih navedli. Oba razreda so učili isti profesorji ter uporabljali iste metode. Le ocenjevanje se je razlikovalo. V eksperimentalnem razredu so ocenjevali po deskriptivni, to je opisni metodi; profesorji so sproti beležili, kaj in koliko zna posamezen učenec. V kontrolni skupini pa so ocenjevali na običajni način, z ocenami od 1 do 5. Pričakovati je bilo, da bo opisno ocenjevanje, ki je bilo neprekinjeno, ugodno vplivalo na aktivnost pri učencih. Ob koncu leta, ko so ugotavljali uspeh pri obeh razredih na objektivni način s testi znanja, so ugotovili, da je bila v uspehu neka razlika, vendar pa ni bila tolikšna, da bi bila statistično pomembna ter bi dovoljevala kakršenkoli zaključek. Če bi izvedli več takih poizkusov na raznih šolah, bi lahko z večjo gotovostjo zaključili o tem ali onem načinu ocenjevanja.

Ocenjevanje ali razvrščanje

Mnoge oblike ponašanja so teže dostopne eksaktnemu merjenju, kakor tudi eksperimentiranju. Iz tega razloga še danes uporabljamo ocenjevalne in razvrščajoče metode, s pomočjo katerih pridemo do podatkov, ki jih potrebujemo v praksi.

Bistvo ocenjevalnih metod je v tem, da ocenjevalec izraža na kak način svoje mnenje o stopnji ali množini posameznih značilnosti ali načinih ponašanja učenca. Da bi bilo ocenjevanje čimbolj natančno in objektivno ter uporabljivo v primerjavi z drugimi kvantitativnimi metodami, si pomagamo s posebnimi načini. Tehniko, ki jo pri tem uporabljamo, lahko v glavnem delimo na dva tipa. K prvemu spada primerjanje dražljajev, situacij, posameznih oseb ali njihovih izdelkov na ta način, da vsakega označimo v odnosu ali v relativni poziciji ali vrsti glede na vsakega drugega. Tako lahko na osnovi več opazovanj učenca razvrstimo v vrsto po stopnji, koliko imajo razvite določene lastnosti, kakor na primer inteligentnost, socialnost itd. Razvrstimo jih tako, da najprej napišemo ime učenca, pri katerem opažamo tisto lastnost v najbolj izraziti obliki, nato pa ostale, ki slede po izrazitosti. Na koncu vrste so tisti učenci, pri katerih opažamo tisto lastnost v najmanj izraziti obliki.

Nato lahko primerjamo tako razvrstitev z rezultati, ki jih dobimo pri preizkusu z drugimi, že preverjenimi metodami. S pomočjo določenih računov lahko preverimo, če naše subjektivno razvrščanje ustreza objektivnim dejstvom. Zelo pogosto rabimo razvrščajočo tehniko, ko ocenjujemo razne izdelke učencev, risbe, jezikovne sestavke itd. Če je število oseb veliko (če presega približno 30) in je lastnost, po kateri osebe razvrščamo v vrsto, bolj komplicirana, nam ta metoda največkrat odpove. Tedaj si pomagamo na ta način, da vsakega posameznika točkujemo glede na lastnost, ki jo je treba oceniti. Na osnovi dobljenih točk, ki smo jih z ocenjevanjem dobili pri vsakem posamezniku, učence razvrstimo v vrsto. S tem smo se že dejansko približali

drugim oblikam ocenjevanja ponašanja. Razvrščanje je tedaj le statističen pripomoček za obdelavo dobljenih rezultatov, ne pa metoda, s katero pridemo do rezultatov, kakor je bilo rečeno poprej.

Drugi tip ocenjevanja ponašanja, ki se tudi bolj pogosto uporablja, je v tem, da več učencev ocenimo v določeni lastnosti ali načinih ponašanja po določenih kategorijah, ki sestavljajo lestvico tiste lastnosti. Lastnost, ki jo ocenjujemo, mora biti psihološki kontinuum; vse kategorije v ocenjevalni lestvici morajo izražati vedno isto lastnost, le v različnih stopnjah. Le tedaj, če ocenjujemo pri vseh osebah isto lastnost glede na izrazitost po določenih, to je definiranih stopnjah, smemo rezultate med seboj primerjati in kvantitativno uporabljati. Če pri ocenjevanju nimamo opravka z enotnim tipom aktivnosti, se nam lahko zgodi, da tedaj, če je več ocenjevalcev, vsak ocenjevalec ocenjuje nekaj drugega. Vzemimo, da ocenjujemo pri učencih znanje iz določenega predmeta! Tedaj morajo dejansko vsi ocenjevalci ocenjevati znanje, ne pa v isti oceni tudi pridnost, discipliniranost itd. Da bi se izognili takim pomanjkljivostim, skušamo tisto lastnost čimbolj natančno opredeliti, prav tako tudi posamezne stopnje. V praksi poznamo več vrst takih lestvic. Med njimi so najbolj znane opisujoče, številčne in grafične ocenjevalne lestvice. Za ilustracijo opisujoče ocenjevalne lestvice naj služi naslednji primer: Ocenite učenčevo zgovornost v družbi enako starih sošolcev:

1. Izredno zgovoren, ostali pridejo težko do izraza.
2. Zelo zgovoren, pripoveduje mnogo stvari iz lastnega nagiba.
3. Govori le, če je potreba, ali pa, če ga kdo kaj vpraša.
4. Zelo malo govori, daje običajno kratke in odrezave odgovore.
5. Izredno molčeč, težko ga je pripraviti do tega, da kaj pove.

Ocenjevalec naj podčrta tisto opredelitev, ki za posameznega učenca najbolj ustreza.

Druga varianta lestvice je:

Ocenite učenčevo zgovornost v družbi enako starih sošolcev po naslednjih stopnjah:

1. izredno,
2. precej,
3. deloma,
4. zelo malo,
5. prav nič.

Iz primera je razvidno, da je prva varianta boljša, ker so vse kategorije ali stopnje bolj natančno opredeljene. To prepreči marsikateri nesporazum.

V številčni ocenjevalni lestvici imamo podana le števila, ki pomenijo stopnje poedine lastnosti. Za ilustracijo naslednji primer:

Prisodite učencu številko 1 do 5, ki naj predstavlja stopnjo učenčeve zgovornosti v družbi enako starih sošolcev:

- 1 — predstavlja maksimalno stopnjo zgovornosti,
- 3 — predstavlja srednjo stopnjo zgovornosti in
- 5 — pomeni izredno molčeč.

Kakor vidimo, je številčna ocenjevalna lestvica manj natančna kakor opisujoča zaradi tega, ker poedine stopnje niso dovolj natančno opredeljene.

Pogosto se uporabljajo v praksi grafične ocenjevalne lestvice. Tudi pri teh je treba stopnje s termini natančno opredeliti. Ocenjevalec napravi znak na črti, in sicer na mestu, ki po njegovi sodbi določenemu učencu najbolj ustreza. Za ilustracijo naj služi naš prejšnji primer, podan grafično:

Ocenite učenčevo zgovornost v družbi enako starih sošolcev:

o	o	o	o	o
Izredno zgovoren, ostali pridejo zelo težko do izraza	Zelo zgovoren, pripoveduje mnoge stvari iz lastnega nagiba	Govori le, če je potreba, ali če ga kdo vpraša	Zelo malo govori, daje običajno kratke in odrezave odgovore	Izredno molčeč in težko ga je pripraviti do tega, da kaj pove

Določen znak za posameznega učenca ni treba nujno napraviti pri določenih oznakah, temveč je lahko na kateremkoli mestu na črti. Tedaj točkujemo odgovor s pomočjo milimetrskega merila ali pa z merilom, ki je razdeljeno na določeno število razmakov ali stopenj glede na to, koliko takih stopenj potrebujemo.

Ob tem nastane vprašanje, koliko takih stopenj od enega ekstrema določene lastnosti do drugega ekstrema te lastnosti je priporočljivo. Število ne sme biti preveliko; z velikim številom vmesnih stopenj dosežemo le prividno natančnost, kajti naša subjektivna napaka ocenjevanja je v takih primerih lahko večja kakor pa razmak med dvema stopnjama. Računati moramo s tem, s kakšno preciznostjo je možno subjektivno ocenjevati posamezne stopnje tiste lastnosti pri učencu. V praksi se je pokazalo najuspešnejše ocenjevanje s petimi, sedmimi ali devetimi stopnjami. Včasih pridejo v poštev tudi lestvice s tremi stopnjami. Če imamo večje število stopenj, je poleg pomanjkljivosti, ki smo jih že omenili, tudi ta, da navadno ocenjevalci rabijo pretežno le določen del lestvice. V takih primerih nismo s povečanim številom stopenj ničesar pridobili, ker je ocenjevalec s tem, da rabi praktično le določen del lestvice, skrčil število stopenj pač glede na to, kar praktični zmogljivosti ocenjevanja najbolj ustreza.

Vprašanje je tudi v tem, ali naj en ocenjevalec hkrati oceni enega učenca z vidika vseh lastnosti po metodi ocenjevalnih lestvic ali pa naj izvede ocenjevanje tako, da bo z vidika ene lastnosti ocenil vse učence drugega za drugim in šele nato prešel na drugo lastnost. Skušnje so pokazale, da je boljši drugi način. S tem, da z vidika ene lastnosti ocenjujemo učence drugega za drugim, se namreč zmanjša vpliv subjektivnega odnosa, ki ga ima ocenjevalec do določenega učenca. Eden izmed načinov, da se izognemo raznim subjektivnim napakam pri ocenjevanju, je v tem, da iste učence po enaki metodi, to je z izdelanimi ocenjevalnimi lestvicami, oceni več neodvisnih ocenjevalcev. To je možno izvesti v razredih, kjer poučuje več predmetnih učiteljev. Tedaj je možno ugotoviti srednjo vrednost vseh ocenjevalcev za posameznega učenca. Srednjo vrednost smatramo za pravo vrednost, ker je verjetno bolj natančna kakor pa ekstremne vrednosti posameznih ocenjevalcev. S pomočjo statističnih postopkov je možno izračunati srednjo napako posameznega ocenjevalca kakor tudi smer napake; ali ocenjuje preblago ali prestrogo. Če vidimo pri določenem ocenjevalcu, da ima

napaka stalno smer, je možno pri njegovih ocenah tako korekturo upoštevati. Vsekakor pa je dobro, če na te pomanjkljivosti opozorimo ocenjevalca ter skupno z njim izvedemo nekaj vaj.

Ako ocenjujemo posamezne lastnosti z ocenjevalnimi lestvicami z večjim številom neodvisnih ocenjevalcev, povečamo zanesljivost in veljavnost ocene. O zanesljivi oceni v psihologiji govorimo takrat, če dobimo pri več zaporednih ocenjevanjih več ali manj enake rezultate. Pri ocenjevanju lastnosti navadno ocenitve ne ponavljamo, ampak računamo skladnost med posameznimi neodvisnimi ocenjevalci z računom korelacije. Če govorimo o veljavnosti ocenjevanja, s tem mislimo, da z ocenjevanjem dejansko zajamemo tisto, kar označujemo z izrazom tiste lastnosti. Če nimamo neke druge bolj objektivne metode ali kriterija, da bi rezultate med seboj primerjali ter izračunali koeficient korelacije, si spet pomagamo s tem, da imamo več neodvisnih ocenjevalcev. Srednja vrednost vseh ocenjevalcev ima večjo veljavnost kakor pa rezultat ocenjevanja posameznega ocenjevalca. Veljavnost tudi povečamo z ocenjevanjem poedinega učenca v čim večjem številu situacij.

Razne napake pri opazovanju in ocenjevanju

Raziskovanja so doslej pokazala, da je človekovo opazovanje, še bolj pa ocenjevanje ponašanja in znanja, podvrženo mnogim napakam. Da bi imeli rezultati, ki jih z opazovanjem in ocenjevanjem ponašanja dobimo, večjo vrednost, je prav, da se seznanimo z važnejšimi in pogostimi napakami ter jih skušamo zavestno odpraviti, če je to mogoče; če pa nam jih ni mogoče odpraviti, je prav, da z njimi računamo pri vrednotenju posameznih rezultatov, zlasti pa pri njihovi interpretaciji.

Pri ocenjevanju pogosto delujejo razni činitelji, ki naše opazovanje in ocenjevanje zmaličijo. Sem spada pogosti pojav, da mnogi opazovalci vidijo pri učencih samo tisto, kar je »črno« ali »belo«. S tem hočemo reči, da smo pri opazovanju pogosto usmerjeni tako, da vidimo predvsem slabe lastnosti in učenca ocenjujemo samo s tega vidika. Drugi so zopet pri ocenjevanju tako usmerjeni, da opazijo samo dobre lastnosti. To pa je drug ekstrem. V praksi najdemo sodbe o osebnosti učencev, češ... ti so slabi... ti so dobri. Take sodbe pa bi bile upravičene, če bi dejansko bila samo dva tipa učencev, in sicer dobri in slabi. Črno-bela sta le dva ekstrema in večina učencev je vmes med tema dvema ekstremoma. Iz tega sledi, da ne moremo vseh učencev deliti v samo dobre in slabe: takih je sicer nekaj, večina pa je takšna, da so včasih slabi, navadno pa dobri, in drugi, ki so večkrat slabi kot dobri. Tak način ocenjevanja imenujemo črno-belo ocenjevanje. Če hočemo, da bo naše opazovanje in ocenjevanje osebnih lastnosti učencev ustrezalo dejanskemu stanju, se moramo zavestno izogibati gledanju črno-belo.

Drugi činitelj, ki prav tako deluje pri opazovanju in ocenjevanju, je osebna enačba ali usmerjenost ocenjevalca. Nekateri strogo ocenjujejo posamezne osebne lastnosti, drugi pa blago. Isto velja tudi za ocenjevanje znanja pri posameznih šolskih predmetih. Isti učenec lahko dobi pri strogem ocenjevalcu za določeno znanje negativno oceno, pri blagem ocenjevalcu pa za enako znanje pozitivno oceno. Zanimive so študije s tega področja, ki kažejo, da je razlika med blagim in strogim ocenjevalcem precej

velika, večkrat celo za dve točki. Tako so vsaj pokazale študije v Zagrebu. Take pomanjkljivosti odkrijemo le, če imamo več neodvisnih ocenjevalcev.

Naslednjo napako, ki je zelo pogosta, imenujemo »h a l o e f e k t«. S tem izrazom danes psihologija označuje težnjo, ki se kaže v tem, da obči odnos ocenjevalca do učenca obarva vse sodbe o poedinih osebnih lastnostih tega učenca. Ako je učenec ocenjevalcu simpatičen, se to nehote odraža tudi pri ocenjevanju učenčevih osebnih lastnosti, vse ocene so višje ali ugodnejše, kakor pa bi smele dejansko biti. Obratno je takrat, če je učenec ocenjevalcu nesimpatičen. Zanimivo je pri tem dejstvo, da se ocenjevalec te napake ne zaveda in zato, tudi če ga opozorimo nanjo, često vztraja pri svojem. Kadar vrednotimo tako ocenjevanje, si pomagamo tako, da ob koncu osebne psihološke popisnice stavimo vprašanje: Ali vam je učenec simpatičen ali nesimpatičen? Če je odgovor na tako vprašanje iskren, imamo možnost, da napako »halo efekta« upoštevamo. Ta napaka je navadno večja pri tistih osebnih lastnostih, ki hkrati predstavljajo tudi moralne lastnosti, kajti te je tudi teže opazovati. Težava je tudi v tem, da niso dovolj natančno določene.

Posebne vrste napako imenujemo l o g i č n o n a p a k o. Najbolj pogosta napaka te vrste je v tem, da mnogi sklepajo, da je podpovprečna inteligentnost vzrok, če ima učenec slabe ocene v posameznih šolskih predmetih. Študije so pokazale, da so take sodbe mnogokrat zgrešene. O tem problemu bomo govorili nekoliko bolj obširno pri poglavju »Sposobnosti«. Opazovalcu in ocenjevalcu se zde marsikatere osebne lastnosti med seboj povezane, zato jih tudi s tega vidika ocenjuje in razlaga. Pod tem vplivom izvaja iz ene ugotovitve že takoj drugo ugotovitev, čeravno med tema dvema ugotovitvama ni dejanske zveze. Dosti takih napak srečujemo v vsakdanjem življenju in v šolskem delu.

K pomanjkljivostim, ki ovirajo natančnost objektivnega opazovanja, spada tudi n e e n a k a o b č u t l j i v o s t o c e n j e v a l c e v. Nekateri opazijo, za beležijo in ocenjujejo že majhne razlike v osebnih lastnostih pri posameznih učencih. Kakor za osebne lastnosti, velja tudi za ocenjevanje znanja. Vsi ocenjevalci in opazovalci navadno niso toliko občutljivi, da bi zajeli pri ocenjevanju in opazovanju tudi že majhne individualne razlike. Kakor kaže izkustvo, nekaterih individualnih razlik med učenci sploh ne opazijo. Razlike med učenci opazijo šele takrat, če so zelo velike. Zaradi različne občutljivosti opazovalcev in ocenjevalcev se tudi rezultati, ki jih dobimo pri istem učencu, nekoliko razlikujejo. Tudi to napako odpravimo do določene meje s tem, da imamo več neodvisnih ocenjevalcev in računamo srednjo vrednost.

Nadaljnje vprašanje je v tem, kaj pravzaprav pri ocenjevalcu vzbuja večjo pozornost, ali tisto, kar učenec z n a i n z m o r e, ali pa tisto, česar n e z n a i n n e z m o r e. Že taka osebna usmerjenost precej vpliva na sodbe o učencu. Navadno so take sodbe zelo enostranske, ker ocenjevalec zaradi svoje osebne usmerjenosti ne upošteva učenčevega znanja in zmogljivosti v celoti. Zato je prav, da posamezne opazovalce in ocenjevalce opozarjamo na to pomanjkljivost ter da njihove rezultate primerjamo z rezultati drugih neodvisnih ocenjevalcev ali pa z rezultati, ki smo jih dobili z drugimi, bolj objektivnimi metodami.

Mnoge pomanjkljivosti pri ocenjevanju izvirajo tudi iz tega, ker k r i t e r i j o c e n j e v a n j a n i n a t a n č n o d o l o č e n. Ta ugotovitev velja zlasti za šolske ocene. Ocene so določene samo z izrazi odlično, prav dobro, dobro, zadostno in nezadostno, ni pa natančno določeno, kaj in koliko

mora učenec znati, da lahko dobi eno izmed navedenih ocen. Če bi bil ta kriterij natančno določen in bi ga vsi v istem smislu uporabljali, bi tudi lahko med seboj primerjali ocene med posameznimi razredi, šolami itd. To bi smeli le takrat, če bi enake ocene ustrezale enakim kriterijem. V praksi navadno ni tako, ker imajo razni ocenjevalci svoj subjektivni kriterij in je zato vsaka natančna primerjava ocen dokaj dvomljiva. Znano je na primer dejstvo, da ima ocenjevalec znanja v dobrih razredih drugačen kriterij za posamezne ocene kakor pa v slabih razredih; marsikateri povprečen učenec se bo uveljavil v pretežno slabem razredu kot nadpovprečen v primerjavi z ostalimi učenci in bo dobil za svoje znanje sorazmerno lepo oceno. Če bi pa bil isti učenec v dobrem razredu, to je v razredu z nadpovprečnim nivojem, bi pa dobil za isto znanje nižjo oceno. V spričevalu ni zabeleženo, za kakšno znanje je dobil posamezen učenec določeno oceno. Da bi se izognili tem pomanjkljivostim, so ponekod v svetu uvedli ocenjevanje na ta način, da ne vpišejo v spričevalo ocen s številko, ampak tisto, kar učenec zna iz določenega predmeta. Taka ocena seveda tudi učitelju v naslednjem šolskem letu več pomeni, ker mu pokaže, s kakšnimi individualnimi razlikami v znanju ima opravka v razredu.

Velikokrat vplivajo na ocenjevanje in opazovanje osebnih lastnosti učencev tudi osebne lastnosti, ki jih ima učitelj. Nekateri prikažejo druge osebe v taki luči, kot da bi imele negativne osebne lastnosti v veliko večji meri kot pa oni sami. Drugi gredo v drugo skrajnost, ki se kaže v tem, da slabih osebnih lastnosti, ki jih imajo sami, pri drugih sploh ne opazijo in jih izpuščajo ali pa jih ocenjujejo kot nekaj povsem povprečnega in normalnega. Prvi in drugi primer kaže, da osebe, ki imajo določene negativne osebne lastnosti, niso sposobne, da bi te lastnosti natančno in objektivno ugotavljale ter ocenjevale pri drugih osebah. Zato neuravnovešene osebe in tiste, ki kažejo psihonevrotične motnje, za psihološko opazovanje ne prihajajo v poštev, če želimo dobiti rezultate, ki bi bili uporabni za prakso ali za teoretične strokovne namene.

Ob koncu naštevanja važnejših vplivov, ki povzročajo napake pri opazovanju in ocenjevanju, je treba omeniti še vpliv raznih p r e d s o d k o v. Študije kažejo, da igra vlogo pri teh vplivih spol osebe, socialno poreklo in ponekod tudi še r a s n a p r i p a d n o s t. Običajno zasledimo težnjo, da ocenjevalec pri ocenjevanju precenjuje osebe istega spola, medtem ko osebe drugega spola podcenjuje. Podobno je tudi pri socialnem poreklu. Tu se kaže težnja po precenjevanju oseb, ki so istega socialnega porekla, in po podcenjevanju tistih, ki so drugega socialnega porekla. Teh napak se ocenjevalec včasih ne zaveda, zato ga je treba opozoriti na te pomanjkljivosti ter podatke preveriti, preden jih uporabljamo v strokovne namene.

Niso vsi opazovalci in ocenjevalci v enaki meri podvrženi tem napakam. Vendar je prav, da poznamo te pomanjkljivosti pri posameznih opazovalcih, ker le tako lahko ocenimo, kakšno vrednost imajo podatki, ki jih dobimo od posameznega opazovalca ali ocenjevalca. Mnoge napake je možno s primernimi opozorili in vajo odpraviti, druge pa skušamo zmanjšati z drugimi postopki. Kakor smo ugotovili, lahko marsikatero pomanjkljivost odpravimo s tem, če imamo več neodvisnih opazovalcev in ocenjevalcev.

Anketna metoda

Bistvo anketne metode je v tem, da dobimo od posameznih oseb podatke ali izjave o vprašanih, ki smo jih zastavili. Vprašanja ali odgovori so lahko ustni ali pa pismeni. Na nižji stopnji osemletnega šolanja navadno vprašanja ustno zastavimo in tudi otroci navadno nanje ustno odgovarjajo. Na višji stopnji osemletnega šolanja je v določenih pogojih možno izvesti anketna vprašanja pismeno. Zlasti prihaja ta način v poštev pri mladostnikih. Seveda morajo biti vprašanja taka, da so primerna razvojni stopnji, po možnosti kratka, enosmiselna in jasna. Tudi odgovori naj bodo čim krajši in preprosti.

Proti vrednosti gradiva, ki je zbrano na anketni način, je bilo doslej mnogo ugovorov. Zato danes v psihologiji označujemo anketno metodo kot pomožno metodo, ki jo uporabljamo poleg drugih bolj objektivnih in zanesljivih metod.

Anketna metoda je primerna takrat, kadar sprašujemo po nekih dejstvih, ki jih osebe dobro poznajo, in niso take narave, da bi se kdo bal dati resničen odgovor. Če pa sprašujemo v anketni metodi za razna mnenja posameznih oseb, je pa veliko vprašanje, če lahko na ta način pridemo problemu do dna. Obstoja namreč dvom, če posamezna oseba toliko pozna problem, o katerem sprašujemo, da lahko dá o njem mnenje, ki bi temeljilo na objektivnih dejstvih. Poleg tega nastane še vprašanje, ki prihaja zlasti v poštev pri učencih, če so vprašanja sploh pravilno razumeli. Skušnje drugod po svetu dokazujejo, da osebe, ki jih sprašujejo, često drugače razumejo posamezna vprašanja, kakor pa tisti, ki jih je sestavil. Zato skušajo v novejšem času priti do podatkov tako, da ustno zastavljajo vprašanja posamezni osebi in sproti preverjajo, če ta vprašanje razume in če je zmožna dati natančen odgovor nanj. Tedaj je odpravljen vsak nesporazum in imajo zato taki podatki večji vrednost.

O tem, če so vprašanja primerna razvojni stopnji učencev, jasna in razumljiva, se lahko prepričamo s poskusom, ki ga izvedemo na določenem številu otrok. Sploh je pri psihološkem delu dobro izvršiti določeno število poskusov, da nas opozorijo na pomanjkljivosti, ki jih seveda ne moremo v vseh podrobnostih predvidevati. S poskusom se prepričamo o tem, kakšne odgovore sploh dobimo o dejstvih, lastnostih in mnenjih, ki jih preučujemo. S tem seveda delo še ni zaključeno, ampak je narejen samo prvi korak. Navadno so vprašanja pri prvem poskusu kvalitativne oblike. Tisti, ki odgovarja, napiše vse, kar ve in hoče. Zato takih odgovorov tudi ni mogoče kvantitativno obravnavati, niti seštevati, računati odstotke ali povprečne vrednosti.

Da bo razpravljanje bolj razumljivo, bomo navedli praktičen primer poizkusa, ki smo ga izvedli v eni izmed počitniških kolonij. Zanimalo nas je vprašanje, katere osebne lastnosti so pri predpubertetnih važne, ko izbirajo prijatelje istega in drugega spola. Zato smo najprej zastavili vprašanje, katere lastnosti so važne pri izbiri prijateljev. Vsak posameznik je povedal ali pa napisal, katere lastnosti prihajajo v poštev, pač tako, kakor se jih je spomnil. Tako so nekateri navedli več lastnosti, drugi pa manj. Na osnovi tega še nismo mogli ničesar računati niti zaključevati. Tudi vrstni red, po katerem so pisali lastnosti, ni pomemben, ker so jih pisali pač tako, kakor so jim prihajale na misel. Iz teh odgovorov je bilo razvidno le, kaj vse prihaja v poštev pri izbiri prijateljev. Na osnovi teh podatkov smo sestavili listo 15 lastnosti, ne da bi mogli trditi, katera lastnost je važna, katera manj važna.

Določiti to je bil naš cilj. Zato smo vsakemu posamezniku dali listo teh 15 lastnosti z nalogo, da jih skrbno prečita in razvrsti od 1 do 15 glede na važnost, ki jo imajo pri izbiri njegovih prijateljev, če so istega spola. Nato pa smo še zahtevali izbiro na enak način, če so prijatelji drugega spola. Na osnovi tako dobljenega vrstnega reda smo šele lahko ugotovili, katere lastnosti so važne, katere manj važne pri enem in drugem spolu. Če se pri razlagi takih rezultatov opiramo še na izsledke opazovalnih metod in metode razgovora, imajo izsledki večjo strokovno vrednost.

Seveda postopek ni vedno tak, kakor smo ga opisali. Oglejmo si še druge možnosti. Odgovore, ki jih dobimo pri prvem poskusu, lahko uredimo tako, da posamezniki odgovarjajo z da ali ne ali deloma, včasih itd. ali pa jih razvrstimo v določene kategorije, to je v podobne stopnje, kakor smo jih obravnavali pri ocenjevalnih lestvicah. Izpraševanec prebere vse možne odgovore in se odloči za tisti odgovor, ki zanj prihaja v poštev. To so že neke vrste standardizirane vprašalne pole. Take standardizirane odgovore lahko seštevamo, računamo odstotke in druge statistične vrednosti. Poleg teh odgovorov lahko tudi dopustimo, da posameznik še na kvalitativen način izrazi vse tisto, kar ima za potrebno in koristno in česar ni mogel izraziti v standardiziranih odgovorih.

Danes imamo že več standardiziranih vprašalnih pol, za katere natančno vemo, katere osebne lastnosti lahko z njimi preučujemo. Vprašanja so zelo konkretna in odgovori tipizirani. Vprašanja se običajno tičejo ponašanja določene osebe v življenju ali določenih situacijah, ki so tipične za nekatere osebne lastnosti, kakor so na primer introvertiranost (usmerjenost v svoj notranji svet), ekstravertiranost (usmerjenost v zunanji svet), čustvena uravnovešenost, težnja po uveljavljanju itd. Če oseba iskreno odgovori na vsa vprašanja, kako ravna v določenih življenjskih situacijah, potem imajo tudi odgovori ustrezno spoznavno vrednost. Iz posameznega odgovora ne moremo še ničesar sklepati, sklepamo lahko le takrat, če dobimo na določeno število vprašanj določene odgovore, pozitivne ali negativne, če je odgovor predviden z besedico da ali ne. Odgovori se točkujejo in končno število točk primerjamo z normami, dobljenimi na velikem številu poskusnih oseb. Iz take primerjave potem ugotovimo stopnje izrazitosti posameznih osebnih lastnosti pri človeku, ki je izpolnil tisto vprašalno polo. Tako obdelane in standardizirane vprašalne pole so podobne preverjenim testom ter imajo zaradi tega velike prednosti.

Vrednost podatkov, dobljenih na osnovi vprašalnih pol, je odvisna od tega, če so osebe iskreno odgovorile. To je zlasti dvomljivo tedaj, kadar gre za intimna in razna moralna vprašanja. Učenci namreč vedo, da bo učitelj ali profesor vrednotil take odgovore po etični vrednosti, zato odgovarjajo tako, da bi se pokazali v lepši luči. Taki odgovori so brez prave vrednosti, ker nas oddaljujejo od resnice. Nesmiselno je namreč, če profesor slovenščine zastavlja učencem takole vprašanje: »Ali rajši čitate knjige ali pa rajši hodite v kino?« Skoraj vsi anketiranci so v tem primeru napisali, da rajši čitajo knjige, kot pa hodijo v kino, ker so vedeli, da bodo s tem ugodili profesorju. Le učenec s slabo inteligenco lahko v takih okoliščinah odgovori drugače, kakor si želi profesor. Podoben je uspeh, če profesor na anketni način vprašuje dijake o mnenju, ki ga imajo o predmetu, ki ga predava, in o njegovih predavanjih. Vsi bodo dali laskave odgovore, saj je to zanje dosti bolj ugodno, kakor pa če bi izrazili nasprotno mnenje. Predavatelj, ki take odgovore jemlje za objek-

tivno merilo svoje uspešnosti, dela zelo velike napake. Iz tega vidimo, da je pri anketni metodi zelo važno, kdo zastavlja vprašanja, v kakšnih okoliščinah in čemu bodo odgovori služili.

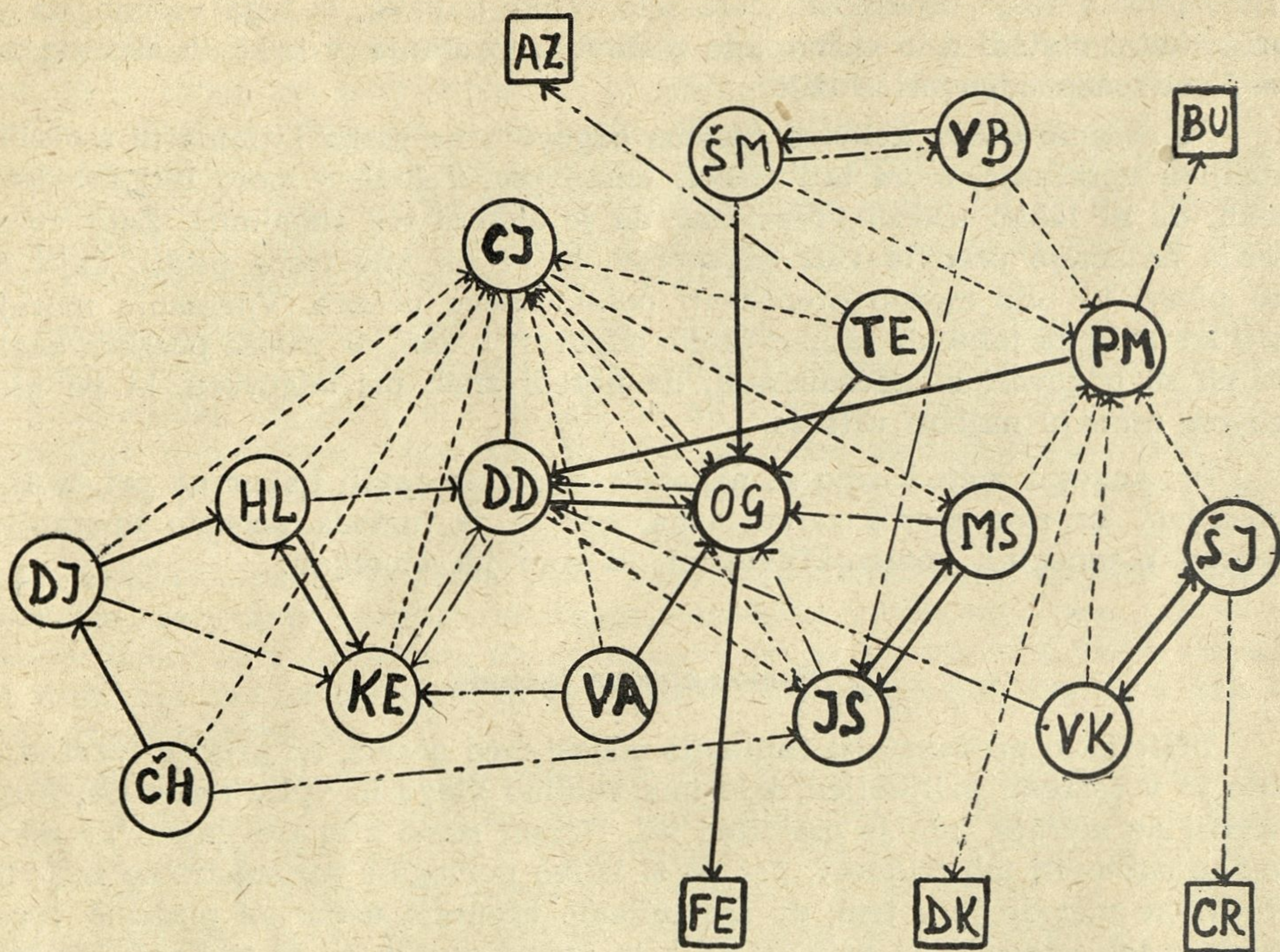
Če hočemo dobiti količkaj iskrene odgovore na razna intimna in moralno kočljiva vprašanja, mora biti anketa anonimna. Tehnično mora biti izvedena tako, da so lahko učenci prepričani, da je anketa res anonimna. Zato vprašanja ne smejo predvidevati odgovorov, ki bi jih bilo treba pisati, kajti že po pisavi bi bilo možno prepoznati posameznega učenca. Vprašanja morajo biti sestavljena tako, da učenec lahko odgovori s tem, da zapiše poseben znak, če pa so odgovori standardizirani, da naredi znak pri odgovoru, ki po njegovem mnenju najbolj ustreza.

Pri anketni metodi smo se nekoliko dalje zaustavili kakor pa pri ostalih metodah. To smo storili zaradi tega, ker se ta metoda pogosto uporablja, čeprav z mnogimi pomanjkljivostmi, ki smo jih omenjali.

Sociometrična metoda

Učitelja in predavatelja zanimajo odnosi med učenci, na primer vprašanja, kdo je v razredu priljubljen, kdo ima vodilno vlogo in vpliv na ostale, koga učenci ne marajo, kdo je osamljen itd. Učitelj samo z opazovanjem ne more vedno ugotoviti teh odnosov, pač pa si lahko pomaga s sociometrično metodo. Bistvo te metode je v tem, da zastavljamo učencem ustno ali pismeno vprašanja o teh odnosih, na primer: »S kom izmed součencev bi rad sedel skupaj v isti klopi?« ali »S kom bi rad hodil skupaj na izlete?« — »S kom bi bil rad skupaj v šotoru?« — »Koga bi izbral za vodjo delovne skupine, za vodjo v razredu?« itd.

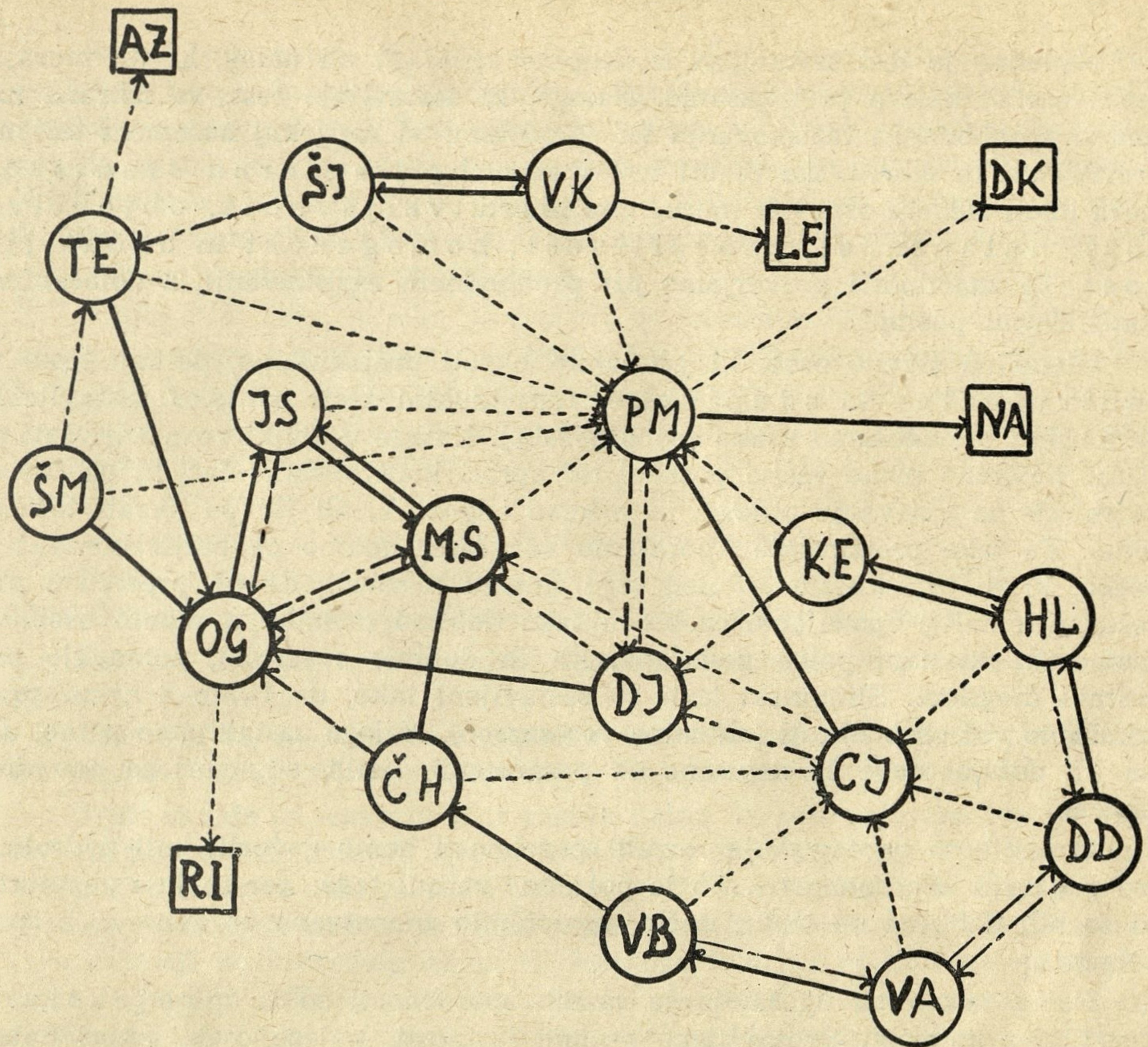
Navadno so odgovori na taka vprašanja pismeni, lahko pa so tudi ustni, zlasti v začetku šolanja, ko učenci še ne obvladajo dobro branja in pisanja. Običajno delamo tako, da damo vsakemu učencu seznam vseh učencev. Učenec mora iz tega seznama prepisati ali pa podčrtati ime tistega, ki prihaja v poštev pri določenem vprašanju. Prvemu vprašanju sledi lahko drugo vprašanje: »S kom bi še rad hodil na izlete poleg učenca, ki si ga že imenoval?« Tako dobimo dvoje imen; ime učenca, ki ga je najprej izbral, spada k prvemu izboru, drugo napisano ime pa k drugemu izboru. Nato še lahko vprašamo: »S kom ne bi želel hoditi na izlete?« Z odgovorom na to vprašanje dobimo ime učenca, ki ga ta učenec ne mara. Ko zberemo odgovore vseh učencev, skušamo odnose v razredu čimbolj nazorno prikazati s tem, da narišemo sociogram. Za ilustracijo je narisani primer iz naše prakse. Narisani sociogram se nanaša na eno izmed dekliških skupin slovenskih otrok, ki so letovali leta 1956 v Sekiri ob Vrbskem jezeru. Vprašanja so bila zastavljena takole: »Napiši ime tovarišice, s katero bi še rada šla v počitniško kolonijo ali taborjenje!« Po odgovoru je sledilo drugo vprašanje: »Napiši ime še ene tovarišice, s katero bi poleg že izbrane tovarišice tudi rada šla skupaj v kolonijo ali taborjenje!« Nato pa smo vprašali še za ime deklice, s katero ne bi želela iti v kolonijo ali taborjenje. V skupini je bilo 16 deklet, ki jim je bila dodeljena ena vzgojiteljica. Sociogram skupine je naslednji:



Legenda:

- Pomeni prvi izbor tovarišice, s katero bi še želela iti skupaj v kolonijo ali taborjenje.
- Pomeni drugi izbor tovarišice, s katero bi še želela iti skupaj v kolonijo ali taborjenje.
-→ Pomeni negativni izbor tovarišice, s katero ne bi želela iti skupaj v kolonijo ali taborjenje.
- Znak za posamezno deklico v skupini.
- Znak za dekleta, ki so bila izbrana, pa so pripadala drugim skupinam; v takih primerih je šel izbor preko okvira skupine.

Tako smo ugotovili medsebojne odnose v skupini ter nanje opozorili vzgojiteljico, da bi v nadaljnjem vzgojnem delu poedina dekleta zbližala, zlasti pritegnila k sodelovanju tista, ki so bila več ali manj-osamljena. Posebna pažnja je bila posvečena tistim, ki so bile izbrane kot negativne in nezaželene. Po enem tednu smo ponovno izvedli sociometrično anketo, ki je pokazala sledeče stanje:



Kakor vidimo, nam sociogram zelo nazonro kaže odnose v skupini, ne pove nam pa nič o tem, zakaj je ta priljubljen, oni osamljen ali celo nepriljubljen. Za ugotavljanje teh dejstev so potrebne druge metode, o katerih smo prej govorili.

Če v različnih časovnih razmakih ugotavljamo določene socialne odnose v skupini, s tem tudi hkrati ugotavljamo spremembe v teh odnosih. S tem imamo neke vrste kontrolo nad uspehom vzgojnega dela glede medsebojnih odnosov. Ker poznamo skupino, skušamo pridobiti za konstruktivno vzgojno delo zlasti tiste, ki so vplivni v skupini, kajti s pomočjo teh bomo laže vplivali tudi na ostale. Ako je skupina do nekaterih krivična, jih podcenjuje in odklanja, skušamo s sistematičnim vzgojnim delom te odnose izboljšati. Vsekakor je sociometrična metoda, ki ima več variant, koristna pri šolskem delu. Poleg tega je preprosta in z njo hitro pridemo do zanimivih in pomembnih rezultatov. Uporabljamo jo v povezavi z drugimi metodami, ki nam dopolnjujejo rezultate sociometrične metode.

Testne metode

S testnimi metodami običajno ugotavljamo, katere osebne lastnosti in sposobnosti imajo osebe, ki jih preučujemo. Testi so tako sestavljeni, da z njimi tudi merimo stopnje poedinih sposobnosti in osebnih lastnosti.

Navadno je test sestavljen iz skupine vprašanj ali nalog, ki jih morajo rešiti osebe, katere preizkušamo. Naloge, ki sestavljajo test, so izbrane na osnovi predhodnega raziskovanja ter so odvisne od tega, kaj hočemo s testom preizkušati in meriti. Da bi bil test v resnici pravo merno sredstvo, mora imeti sledeče osnovne merne značilnosti: veljavnost, objektivnost, natančnost, zanesljivost, homogenost in občutljivost. Te značilnosti preverjamo pri predhodnem raziskovanju z določenimi statističnimi postopki.

Glede na število oseb, ki jih lahko hkrati preizkušamo, delimo teste v individualne in skupinske. Individualni testi so tako sestavljeni, da z njimi preizkušamo vsako osebo posebej. Naloge v obliki vprašanj zastavljamo navadno ustno vsako posebej ter sproti kontroliramo čas, ki ga oseba potrebuje za reševanje naloge, in pišemo odgovore, ali jih pa hkrati točkujemo. Za take preizkušnje uporabimo več časa, imamo pa boljši kontakt z osebo, ki jo preizkušamo. Poleg tega imamo možnost, da ob preizkusu pri reševanju nalog opazujemo osebo in tako dobimo podatke o raznih osebnih lastnostih, ki nam poleg podatkov, ki jih dobimo s testom, pomagajo pri sestavi diagnoze. Skupinski testi so sestavljeni tako, da lahko z njimi preizkušamo več oseb hkrati (navadno ves razred). Naloge zastavljamo ustno, ali pa jih dobijo osebe že napisane na posameznih listih, odgovori so navadno pismeni.

O testih za ugotavljanja raznih sposobnosti bomo govorili bolj podrobno pri poglavju »Sposobnosti«. To je potrebno zaradi tega, ker se je z rezultati, ki so bili dobljeni na testni način, izpopolnilo znanstveno obravnavanje sposobnosti.

Poleg testov za ugotavljanje raznih sposobnosti so še projektivni testi, s katerimi ugotavljamo osebne lastnosti, poteze oseb, emocionalne napetosti in težnje, socialna občutja in razne druge motive. Z njimi ugotavljamo osebne lastnosti in motive, ki so podvrženi hitrejšim spremembam kakor pa sposobnosti. Iz teh razlogov projektivni testi ne izpopolnjujejo vseh mernih značilnosti v taki meri, kakor bi bilo potrebno za znanstvene namene.

Projektivni testi so med drugimi naslednji:

Rorschachov test obsega deset tablic s črnimi in barvastimi simetričnimi packami. Naloga preizkušanca je v tem, da ugotovi, kaj bi te packe lahko pomenile. Odgovori se po določenih vidikih ocenjujejo in razvrščajo. Na osnovi primerjave s predhodnimi izsledki, ki smo jih dobili s tem testom, je mogoče razložiti dobljene rezultate.

Tematično apercepcijski test (označen običajno s kratico TAT, kar pomeni Thematic Aperception Test) ima več slik, ki prikazujejo različne življenjske dogodke. Poskusna oseba pove ob vsaki sliki zgodbo. Na osnovi analize zgodb po preverjenih vidikih je možno dobiti vpogled v razne motive osebe, često tudi v skrite želje, čustvene napetosti in težnje itd. **Otroški apercepcijski test** (označen s kratico CAT, kar pomeni Children Aperception Test) je sestavljen iz slik, le da so v teh slikah prikazane živali v raznih situacijah. Vrednotenje se izvrši po določenih vidikih.

Sceno test sestoji iz lutk, s katerimi otrok gradi situacijo, pri kateri poljubno izbira in razporeja igračke. Igračke so standardizirane. Iz izbire, gradnje in razgovora ob tem ugotavljamo po določenih vidikih razne osebne težave, zaradi katerih otrok trpi, osebne konflikte, ki jih doživlja, strah itd. Podoben temu testu je **svetovni test** (World Test), ki sestoji iz večjega števila majhnih standardiziranih igrač, iz katerih otrok prav tako gradi situacijo. Oblike vrednotenja so določene.

Projektivni testi, ki smo jih našli, se navadno uporabljajo v klinični ali klinično-vzgojni praksi, kjer nam pomagajo odkriti razne osebne težave, skrite tendence, ki se jih morda poskusna oseba ne zaveda, vendar vplivajo na njeno ponašanje. Take rezultate je treba preveriti z drugimi objektivnimi podatki in dejstvi in jih s teh vidikov tudi razlagati. Za delo s projektivnimi testi je potrebno obširno teoretično znanje in praktična izurjenost. Zato delajo s temi testi le psihologi, ki so specializirani na tem področju.

Poleg teh testov je še mnogo drugih, ki jih pa v tem okviru ne moremo obravnavati, ker zadevajo že specialna vprašanja in področja.

Številna raziskovanja v svetu nenehno izpopolnjujejo testne metode ter preverjajo nove teste.

Prav je, da na tem mestu spregovorimo nekaj več o testih, s katerimi preverjamo znanje učencev. Zato se ti testi imenujejo testi znanja.

Testi znanja so sestavljeni iz raznih nalog, ki zajemajo gradivo po učnem načrtu posameznih šolskih predmetov. Pri sestavi nalog je treba upoštevati celotno učno snov tistega predmeta za določeno šolsko leto. Ker celotnega gradiva ni mogoče podrobno zajeti v test znanja, izberemo le tisto, kar mora učenec znati na koncu semestra ali šolskega leta, ali še bolj natančno povedano, v poštevh prihaja tisto gradivo, ki ga mora učenec ponesti s seboj v življenje in ki je potrebna osnova za nadaljnje izobraževanje. Izbira gradiva ni tako preprosta, ker je od izbire učne snovi, ki jo zajemajo testne naloge, že precej odvisno, ali bodo taki testi v praksi uporabni ali ne. Da bi tej zahtevi čimbolj ugodili, mora teste znanja sestavljati čim več strokovnjakov za tisti predmet.

Nadaljnja naloga je v tem, da iz izbrane snovi izdelamo testne naloge. Testne naloge imajo več oblik. Večkrat sestavimo naloge v taki obliki, da na zastavljeno vprašanje sledi več odgovorov. Učenec mora izmed vseh napisanih odgovorov izbrati tistega, ki je pravilen. Ostali odgovori niso pravilni. Včasih je več odgovorov pravilnih, nekaj pa napačnih. Tedaj zahtevamo, da učenec izbere pravilne odgovore. Druga oblika odgovorov je lahko taka, da učenec na vprašanje odgovarja z odgovorom, ki obsega eno ali dve besedi. Na primer sprašujemo za glavno mesto v določeni pokrajini, za ime pisatelja, ki je napisal določeno delo itd. Poleg teh tipov testnih nalog, kakor prepoznavanj in dopolnjevanj, katere smo navedli, so še druge oblike testnih nalog, kakor alternativni tip, tip urejanja in tip povezovanja. Vse te tipe je možno uporabiti v testih znanja. Odgovori morajo biti natančno določeni, jasni in nedvoumni tako, da ni dvomov o tem, ali je odgovor pravilen ali ne. Isto velja za odgovore, za katere menimo, da so napačni. Le če so vprašanja in odgovori tako sestavljeni, jih lahko pri vseh učencih enako ocenjujemo in nato rezultate med seboj primerjamo in statistično obdelujemo.

Ko smo naloge tako sestavili, še ne smemo reči, da je test dober, in ga pričeti uporabljati v praksi. Najprej je potrebno določeno število poskusov, ki nam pokažejo, če so naloge dobro sestavljene in primerne otrokovi razvojni stopnji. Pri takih poskusih odkrijemo, da so naloge včasih nerazumljive in jih je treba drugače izraziti. V psihološki statistiki najdemo celo vrsto raznih postopkov, s katerimi preverimo, če sestavljeni test izpolnjuje merne značilnosti testnih metod, kakor so objektivnost, natančnost, zanesljivost, veljavnost, homogenost in občutljivost. Razumljivo je, da teh korektur ne moremo napraviti po lastnem intuitivnem občutku, temveč so potrebni predpisani statistični računi. Po več poskusih vnesemo potrebne korekture, dopolnitve ali pa izpustimo poedine naloge, ki ne ustrezajo prej omenjenim značilnostim. Po izvršeni korekturi šele preidemo na standardizacijo, ko preverjamo teste na velikem številu učencev. Učenci, ki prihajajo v poštev pri standardizaciji, morajo biti izbrani, tako da upoštevamo vse geografske, socialnoekonomske in po potrebi še druge činitelje, posebno inteligenčni nivo itd. Na osnovi predpisanih statističnih postopkov obdelamo rezultate in šele tako postanejo testi pravi m e r n i i n s t r u m e n t i. Sedaj jih smemo šele uporabljati v praksi in dobljene rezultate vedno primerjamo in razlagamo z vidika že prej dobljenih splošnoveljavnih ali standardnih norm. Ko imamo na razpolago standardne norme, vemo, kaj pomeni rezultat, ki ga doseže učenec v določenem testu. Brez teh norm ne moremo nobenega rezultata pravilno vrednotiti niti razlagati, ker ga ne moremo z ničimer primerjati.

Testi znanja imajo mnoge prednosti, ker so izključeni vsi subjektivni činitelji, ki delujejo pri šolskem ocenjevanju. Rezultate, ki jih dobimo s testi znanja, smemo med seboj primerjati, ker so pri vseh učencih dobljeni na enak standardiziran način. S testnimi rezultati lahko delamo še razne druge primerjave, na primer z inteligenčnim nivojem, socialnim poreklom, ekonomskim stanjem itd. Če učimo učence po različnih metodah, nam primerjave pokažejo, katera metoda je uspešnejša. Na osnovi testnih rezultatov lahko preučujemo in preverjamo ocenjevanje poedinih predavateljev itd. Dobro sestavljeni testi znanja so zelo koristni v učno-vzgojni praksi, biti pa morajo preverjeni po vseh statističnih vidikih. S takimi testi je veliko dela in stroškov, toda z njimi lahko preverimo učne uspehe in primernost učnih programov na objektivni način. S tem nikakor ne odpravljamo učitelja ocenjevalca, ampak mu le pomagamo, da bo lahko njegovo ocenjevanje bolj objektivno in pravično. S primerjavami med šolami, okraji in republikami dobimo precej objektivni vpogled v dejansko stanje na šolah, ki ga moramo poznati, če želimo to stanje izboljšati.

Intervju

Učitelj često izkoristi razne možnosti za razgovor s posameznim učencem. Tudi na ta način pride do podatkov, ki pripomorejo k boljšemu spoznavanju tistega učenca. Priložnostni razgovori so lahko zelo koristni. Če pa si napravimo poseben načrt za razgovor in uporabimo premišljeno razne tehnike razgovora, pridemo do podatkov o posameznem učencu, ki dobro dopolnjujejo podatke, dobljene z drugimi metodami.

Važen pogoj uspešnega razgovora je primeren k o n t a k t m e d u č i t e l j e m i n u č e n c e m. Če ni med njima zaupanja, navadno ne dobimo zanesljivih podatkov, in tisti, ki jih dobimo, so zaradi nezaupanja izmaličeni. Vprašanja, ki jih zastavljamo, so lahko n e p o s r e d n a ali p o s r e d n a.

Vedno se neposredna vprašanja ne obnesejo, ker učenec ne želi v vsakem primeru nanje iskreno odgovoriti in se na razne načine izogiblje odgovorom. Zato uporabljamo tudi posredna vprašanja. Če nas na primer zanimajo učenčevi osebni interesi, ga vprašamo, s čim se največ bavi v prostem času, katere knjige bere itd.

Učenčeve odgovore moramo preveriti zaradi verodostojnosti s posebnimi vprašanji ali pa s kakimi drugimi metodami. Tudi odobravanje ali neodobravanje tega, kar učenec pripoveduje, vpliva na potek razgovora. Včasih je dobro, da skušamo prav na ta način preveriti trdnost raznih učenčevih stališč.

Če želimo podatke, ki jih dobimo z razgovorom, uporabiti v strokovne namene, moramo vse učenčeve izjave objektivno zabeležiti. Ker bi tako zapisovanje v učenčevi prisotnosti nanj negativno delovalo, — postal bi molčeč in morda nezaupljiv — si mora učitelj takoj po končanem razgovoru zabeležiti vse podatke, zaradi katerih je vodil intervju. Zaradi slabosti našega spomina taki zapisi niso povsem zanesljivi. Danes se pri metodi intervjuva uporablja tudi magnetofon, ki je skrit, tako da učenec sploh ne ve, da se celoten razgovor snema na magnetofonski trak. Zaradi tega je tak razgovor dosti bolj sproščen.

Ob razgovoru imamo možnosti opazovati razne zunanje znake psihičnih stanj, na primer strahu, zadrege, veselja itd. Te zunanje izraze vrednotimo skupno z odgovori, ki jih dobimo pri razgovoru. Prav je, da pustimo učencu govoriti, mi ga samo neopazno usmerjamo, tako da se od našega cilja preveč ne oddalji.

Uspešnost metode razgovora je precej odvisna od izurjenosti tistega, ki vodi razgovor. Dobro mora poznati vprašanja, o katerih se želi razgovarjati, pa tudi mnoge psihološke zakonitosti, ki jih mora upoštevati, če hoče, da bo oseba, s katero se razgovarja, sproščena in da bo iskreno odgovarjala. S potrebnim psihološkim znanjem in vajo je mogoče z razgovorom kot pomožno metodo priti do podatkov, ki nam pomagajo pri razlagi otrokovega ponašanja.

Analiza izdelkov

Zelo pogosto se v pedagoški praksi uporablja analiza učenčevih izdelkov, ki do določene meje omogoča vpogled v nekatere otrokove motive in sposobnosti. Sem spadajo učenčevi spisovni sestavki s prosto ali določeno temo. Učitelj navadno take sestavke ocenjuje po določenih vidikih, kakor smo govorili pri metodi ocenjevanja. Ob spisovnih nalogah lahko ugotovimo, za kaj se učenec zanima, kaj sploh opaža v raznih življenjskih situacijah, kako doživlja socialne odnose itd. Velikokrat je uspeh takega sestavka odvisen od dobro izbrane teme. Prosti spisi nudijo lahko zanimiv vpogled v učenčeve težnje, kažejo njegova navdušenja, razočaranja, globino čustvenega doživljanja itd.

Pri vrednotenju takih sestavkov moramo vedno upoštevati učenčevo zmožnost pismenega izražanja. Marsikateri učenec močno doživlja razne kulturne vrednote itd., pa se ne zna izražati. Sestavki takih učencev so veliko slabši kakor pa tistih, ki imajo bogat besedni zaklad in se znajo dobro pismeno izražati. Imamo pa tudi primere učencev, ki prav tako močno doživljajo razne vrednote in tudi obvladajo tehniko izražanja, vendar so njihovi sestavki dokaj siromašni. To je možno zaradi tega, ker so bolj usmerjeni navznoter in svojih doživljanjev nikomur niti ustno ne zaupajo, še manj zaupanja pa

imajo v take pismene sestavke, ki so dostopni več ljudem. Zato moramo pri ocenjevanju učenčevih osebnih lastnosti biti zelo previdni in upoštevati vse činitelje, ki pri takih sestavkih igrajo pomembno vlogo. Ker je vse te činitelje težko objektivno ugotoviti in kontrolirati, se ta metoda v psihologiji v znanstvene namene običajno ne uporablja. Če jo učitelji rabijo v svoji praksi, jo je treba jemati kot neko dopolnilo drugim, bolj objektivnim in zanesljivim metodam.

Pri analizi učenčevih izdelkov prihajajo v poštev tudi drugi izdelki, kakor so otroška risba, izdelki modeliranja in ročnega dela. Izdelki izražajo nekatere učenčeve sposobnosti, ki jih lahko ocenjujemo, če vemo, koliko sodelujejo pri posameznih izdelkih. Izdelke enako starih učencev med seboj primerjamo in ocenjujemo. Zato je potrebno, da pri delu zagotovimo vsem učencem enake pogoje, to je material, navodila itd. Prav je, da se učitelj poglobi v učenčeve izdelke, ker mu bodo pomagali spoznati otrokovo osebnost. Le v svojih sodbah o posameznih učencih mora biti previden, zlasti če je treba take sodbe napisati v psihološko popisnico ali pa v spričevalo.

Življenjska zgodovina otroka

Izkušnje in raziskovanja so pokazala, da je pri razlagi ponašanja posameznih oseb nujno potrebno upoštevati njihovo življenjsko zgodovino. Le na ta način je možno razložiti razne odklone od normalnega ponašanja. Ta metoda prihaja v poštev v medicinski praksi, v klinični in klinično vzgojni psihologiji. Težko je namreč najti prave vzroke za otrokovo nenormalno ponašanje in izreči nasvet, če ne poznamo njegove življenjske zgodovine. Sem spadajo vsi podatki o otrokovem rojstvu, o negovanju in vzgoji, o družini in raznih drugih vplivih, ki so delovali na razvoj otrokove osebnosti. Te podatke moramo čimbolj objektivno in konkretno zabeležiti. Ni dovolj, če zapišemo, da je bil otrok v predšolskih letih nasproti staršem napadalen, treba je natančno zapisati, kako je otrok reagiral v določenih situacijah, kakšne so bile okoliščine in kolikokrat se je določeni način reagiranja ponavljal. So primeri, da otrok raste v neznosnih razmerah, ko vsi člani družine pritiskajo nanj in zato ni čudno, če je otrok v takih razmerah napadalen. Njegova napadalna odzivnost pomeni v tem primeru nekaj drugega kakor tedaj, ko ni za tako odzivnost nobenih razlogov. Življenjska zgodovina učenca ima svoj pomen, če v dovoljni meri upošteva in zajame dejstva. V tem primeru zadenemo na mnoge težkoče. Staršem je večkrat neprijetno dati resnične podatke o svojem otroku ter kažejo dogodke v taki luči, ki je zanje ugodna. Zato so podatki, ki jih dobimo o učenčevi preteklosti, često zelo dvomljivi.

Koristno je, če vzgojna ustanova, kot je šola, vzgojni dom, klinika, vodi osebno psihološko popisnico o vsakem otroku. Poleg običajnih podatkov sproti v polo vnašamo vse značilnosti, ki jih opazimo. Vsi taki podatki izpopolnjujejo sliko o učencu, zlasti pa uspeh ali neuspeh naših vzgojnih ukrepov. Tako bomo imeli celotno sliko o vzgojnih postopkih in otrokovem odzivu nanje. Življenjska zgodovina posameznega učenca bo koristila vsem učiteljem, ki se bodo v prihodnosti pečali z učencem, prav tako pa tudi vzgojnim, poklicnim in kliničnim ustanovam. O pomenu, sestavi in zbiranju podatkov za tako popisnico, ki bo učenca spremljala skozi vsa leta šolanja, je bilo dovolj govora v prejšnji knjižici PC z naslovom »Psihološko opazovanje otroka«, ki je izšla leta 1956.

II.

MOTIVI IN MOTIVACIJA

Nekoč se je psihologija pretežno bavila z opisom duševnih pojavov in njihovo klasifikacijo. Pozneje so v psihologiji preučevali potek psihičnih pojavov, na primer kako poteka proces učenja, proces pozabljanja, kako nastane zaznava, kako pridemo do pojmov in sodb, kako se razvija otroška inteligentnost itd. Danes se ne zadovoljujemo z odgovori, ki pojasnjujejo, kako delujejo posamezne psihične funkcije, temveč nas zanima vprašanje, zakaj se otrok ali pa odrasel človek v določenih okoliščinah ponaša tako in ne drugače; zakaj so nekateri otroci neuravnovešeni; kateri so pogoji za razvoj uravnovešene osebnosti.

1. OPREDELITEV MOTIVOV

Gonilne sile, ki vzpodbujajo in usmerjajo otrokovo ponašanje, imenujemo motive. Motiv je vse tisto, kar otroka od znotraj vzpodbuja k aktivnosti, na primer potrebe, želje, težnje, ljubezen, sovraštvo, interesi, cilji itd. Če pa je že otrok pri nekem delu, so zopet določeni motivi tiste sile, ki omogočajo, da otrok pri delu vztraja in ga dokonča.

V mnogih razredih posamezni učenci povzročajo nered in delajo težave učitelju. Če hočemo to ponašanje odpraviti, se moramo vprašati, od kod izvira. Poiskati moramo vzroke, ki tako ponašanje izzivajo. Ni dovolj, če smo v takih primerih samo pozorni na simptome ali zunanje znake težav; včasih se nam posreči, da odpravimo zunanje znake teh težav, ne pa tudi pogojev ali motivov, ki jih povzročajo. Ako nismo odpravili pogojev ali motivov, ki povzročajo vzgojne težave, se nam lahko zgodi, da bodo isti pogoji ali motivi povzročili razne druge neprimerne oblike ponašanja, ki prav tako škodljivo delujejo na razvoj otrokove osebnosti in ovirajo šolsko vzgojno delo. Ta primer kaže, da se moramo vprašati po motivih, ki vodijo učenca do tega, da povzroča nered v razredu. Morda tisti učenec ni našel drugega pozitivnega načina ali pa mu učitelj ni nudil nobene možnosti, da bi se vsaj nekoliko uveljavil pred součenci in vzbudil pozornost pri učitelju. Učitelj lahko z raznimi disciplinskimi ukrepi zavre tako ponašanje, vendar je možno, da bo tak učenec kje drugje iskal priložnost, da se bo uveljavil. To je tedaj, kadar je pobudnik nevzgojnega ponašanja težnja po uveljavljanju. Tak učenec lahko prične zamenjarjati šolske dolžnosti in ves čas posveti kakršnikoli športni panogi, kjer pričakuje, da bo dosegel vrhunske rezultate ter s tem priznanje in občudovanje ostalih sošolcev. Preden v takih situacijah karkoli ukrenemo, se moramo dodobra prepričati, če smo res ugotovili prave vzroke ali motive ponašanja,

sicer se nam zgodi kakor zdravniku, ki bi postavil napačno diagnozo ter dajal zdravila za bolezen, ki je tista oseba sploh nima.

Sodobna psihologija deli motive v primarne ali biološke motive, ki jih nekateri imenujejo tudi fiziološke in sekundarne ali psihološke. Prvi so človeku prirojeni. Sekundarni ali psihološki motivi, kamor spadajo vsi socialni in kulturni motivi, pa so pridobljeni, ker so nastali kot produkti družbenega življenja. Razdelitev motivov v primarne in sekundarne ne pomeni, da so sekundarni v službi primarnih, temveč gre za različen izvor. Imamo mnogo primerov, kjer so sekundarni, to je socialni in kulturni motivi močnejši od primarnih. Koliko naših borcev se je v pretekli vojni junaško borilo ter dalo življenje za osvoboditev domovine. Brez močnih patriotičnih in humanističnih motivov taka dejanja ne bi bila mogoča.

Osnovne organske potrebe kot biološki motivi

Biološke motive tvorijo osnovne organske potrebe in stanja v organizmu. Osnovne organske potrebe se javljajo, kadar je v našem organizmu porušeno življenjsko ravnotežje. Te potrebe pridejo do izraza v raznih nagonskih oblikah ponašanja kot prirojene težnje. Nagon je notranja energija ali položaj celic, ki dobavljajo dražljaje za posebno vrsto ponašanja. Na primer lačna oseba je nemirna ter išče možnosti, da bi zadostila svoji potrebi po hrani. Ni nujno, da take posebne vrste ponašanja, na primer iskanje hrane, vedno izzovejo notranji dražljaji, kakor kontrakcije v želodcu in podobno; K temu nas lahko spodbujajo dejanja drugih oseb ali pa sploh vplivi iz okolice. Nagonske težnje so sicer človeku prirojene, na primer prehranjevalni, spolni nagon itd., vendar se način zadovoljevanja pod vplivi družbe in kulture menja ter prilagaja družbeni organizaciji in morali.

Vpliv okolja in vzgoje na otrokove motive in motivacijo

Dejavnosti majhnega otroka so v veliki meri izrazi njegovih različnih nagonskih impulzov. Družinska in šolska vzgoja ter drugi vplivi iz okolja delujejo v tem smislu, da otrok sčasoma ne pušča več svojemu nagonsko impulzivnemu ponašanju prosto pot, temveč ga skuša vskladiti z odobrenimi in veljavnimi moralnimi normami. Vzgoja v najširšem smislu besede ga pripravi do tega, da svoje biološke potrebe kot motive zadovoljuje na družbeno sprejemljiv in kulturnen način. Zaradi tega pride često do boja raznih motivov med seboj. V takem boju zmagajo močnejši motivi. Stalno prevladujoč motiv imenujemo *v o d i l n i m o t i v*. Moč motivov je odvisna od njihove čustvene pobarvanosti. Otrokova dejavnost in ponašanje, če ni pod vplivom zahtev in kontrole odraslih oseb, je vedno odraz njegovih močnih in vodilnih motivov. Pravilno bomo razumeli to notranjo dinamiko sil v boju med motivi le v povezavi s konkretnim okoljem.

Enako fizično okolje ima lahko v raznih okoliščinah različen pomen. Lačnemu otroku pomeni jabolko nekaj, kar mu poteši lakoto; jeznemu pa je lahko predmet, ki ga vrže v nasprotnika. Zatorej si pomagamo razlikovati fizično in psihično okolje tako, da prvo imenujemo »situacija«, drugo pa »polje«. Fizična situacija ima svoj realen obstoj, polje pa imenujemo vse tisto, kar psihološko vpliva na posameznika. Za psihično okolje nimamo samo tistega, česar se oseba zaveda, ampak vse, kar v trenutku vpliva na zavest in pona-

šanje kake osebe. Na primer prisotnost drugih lačnih otrok lahko spodbudi sitega k jedi. Predmeti in dejavnosti, ki so v otrokovem psihičnem »polju«, so važni za razlago otrokovega ponašanja zato, ker imajo lahko privlačen ali odbijajoč, pozivajoč ali zahtevajoč značaj. Predmeti ali dejanja, ki imajo take značilnosti, imenujemo s p o d b u d e.

Kakor smo videli, ne delujejo vsi pojavi enako na vse otroke in so za določenega otroka le nekateri pojavi spodbujajoči. Spodbujajoči predmet ali dejavnost lahko postane v drugem času, to je v drugem psihičnem okolju, odbijajoč. Za ilustracijo navajamo primer iz šolske prakse. Če učenci tekmujejo med seboj v določeni dejavnosti, je navadno prvo tekmovanje za vse otroke privlačno in spodbujajoče. Po nekaj tekmovanjih pa učenci spoznajo, da imajo samo nekateri izgleda za prva mesta. Zato tisti učenci, ki računajo, da po svoji zmogljivosti zaostajajo za ostalimi in bodo verjetno pri zadnjih, ne želijo več tekmovati. Tekmovanje jim postane celo zoprno, ker jim vsiljuje občutek nezmožnosti in s tem tudi občutek manjvrednosti.

Če iz teh vidikov razmotrivamo otrokovo ponašanje, pridemo do spoznanja, da često zunanje spodbude sprožijo določene motive ter tako pride do dejavnosti. Brez takih zunanjih spodbud bi marsikateri motiv, ki sicer obstoji in deluje v otrokovi osebnosti, ne postal prevladujoč in ne bi sprožil dejavnosti. Tudi v tem pogledu so velike razlike med učenci.

Otroci se razlikujejo po svoji duševni in telesni strukturi, zato tudi različno doživljajo zunanje spodbude. Različno doživljanje spodbud sproži ustrezno ponašanje. V šolski praksi imamo često opraviti z raznimi oblikami nepripravnega ponašanja učencev, pa pri tem vse premalo mislimo na to, kako posamezen učenec vidi in doživlja svet okoli sebe. Ob premagovanju raznih ovir, reagiranju v raznih življenjskih situacijah in že pridobljenem izkustvu se razvija njegov svojstven način odzivanja na različne vplive okolja. Mnoge neugodne življenjske skušnje, kakor pogosti osebni neuspehi pri premagovanju raznih težav, nepriznanje v otroški družbi, hladen odnos staršev in vzgojiteljev do otroka itd. vplivajo v veliki meri na otroka tako, da se okrepe v njegovi osebnosti negativni motivi, kot so nezaupanje v svoje moči, nezaupanje do drugih, celo maščevalnost itd. Tak otrok tudi vse spodbude, ki izvirajo iz okolja, sprejema z nezaupanjem in ravnodušnostjo, nekateri celo z nasprotovanjem, četudi vzgojitelji mislijo dobro, ker ocenjujejo te spodbude popolnoma drugače kakor otrok, ki je vajen uspehov in priznanj.

Ko se otrok v življenjskih okoliščinah na osnovi osebnih izkustev, interesov, želj in teženj odziva na vplive okolja in vzgoje, se postopoma razvijajo in utrjujejo motivi njegovega ravnanja; v otroku se zgradi m o t i v a c i j s k i s i s t e m, v katerem postopoma dobe določeni motivi vodilno vlogo. Motivacijski sistem je odločilen za otrokovo ponašanje, kajti ponašanje je samo odsev motivacijskega sistema.

Neprimerno ponašanje bomo lahko popravili, če spremenimo pri otroku motivacijski sistem. Za to je treba mnogo naporov, potrpežljivosti in načrtnega pripravljanja vzgojnih situacij, ki nudijo otroku nove doživljaje in dajo nova izkustva, katera vplivajo na spremembo v motivacijskem sistemu, tako da dobe postopoma vodilno vlogo tisti motivi, ki jih želimo privzgojiti. Treba je namreč upoštevati, da se otrokova zavest v ožjem pomenu besede, na

katero se tolikokrat obračamo pri vzgojnem delu, razvija postopoma na osnovi otrokovega reagiranja v raznih življenjskih situacijah. Zato jo lahko razumemo le preko njene razvojne poti.

Vpliv podzavestnih sil na nekatere oblike ponašanja

V spopadu nasproti delujočih sil zmaga vedno najmočnejši motiv in določi otrokovo ponašanje. Razne analize, ki jih je delal psihiater Sigmund Freud v prejšnjem in začetku tega stoletja, so pokazale, da se tak račun z vidika našega opazovanja ne izteče povsem gladko. Včasih pride do nesmiselnega in nerazumljivega ponašanja. Vsekakor mora tako ponašanje imeti v ozadju neko silo, ki naredi določeno težnjo močnejšo. Tako je Freud postavil hipotezo o potlačitvi sil, želja in tendenc v podzavest, od koder delujejo dalje. V vsakdanjem življenju lahko človek izpolni le nekatere želje in težnje, toda neizpolnjene želje in težnje se ne spremenijo v nič. Običajno deluje etični in moralni čut pri človeku tako, da potiska iz zavesti družbeno nespremenljive želje in težnje toliko časa, da jih iztisne v pozabo, torej iz zavesti v podzavest, od koder lahko dalje delujejo ter vplivajo na ponašanje, čeravno se človek tega ne zaveda. Posebno primarne notranje sile delujejo v podzavesti dalje in skušajo priti v zavest osebe v predelani, spremenjeni obliki, ker se le tako lahko izognejo etičnemu in moralnemu čutu.

Po Freudovem pojmovanju je zavest le del naše psihe, neizčrpen rezervoar psihičnih sil pa je podzavest. To so razni doživljaji, ki so bili potlačeni iz zavesti ter kot razni kompleksi dalje delujejo; čeravno se jih človek več ne zaveda, vendar vplivajo na njegovo ponašanje.

Ta domneva o delovanju psihičnih sil ali kakor pravimo dinamična hipoteza, ki upošteva pri razlagi človekovega ponašanja poleg zavestnih motivov še podzavestne tendence, dobiva vedno znova potrdilo v praksi. S tem pa nikakor ni rečeno, da je Freudova psihoanaliza sprejemljiva v celoti. Kritično lahko pripomnimo, da v njej še marsikaj ni zanesljivo dokazano. Preučevanja so pokazala, da ni mogoče vsih osebnih problemov tolmačiti izključno s seksualnega vidika, kot je to delala Freudova psihoanaliza, temveč je treba predvsem upoštevati socialne faktorje, ki povzročajo zlasti v sodobnem času razne družbene in osebne konflikte in čustvene napetosti. Freud je preveč posploševal in hotel s svojo hipotezo pojasniti vse človekove probleme. To pa, kakor so izkušnje pokazale, ni mogoče.

Iz prakse so znani zlasti primeri otrokovega strahu, ki imajo često podzavesten izvor. Tako na primer je imela neka deklica strah pred tekočo vodo in so jo zelo težko pripravili do kopanja; vendar ni vedela, zakaj se tekoče vode boji. Ko je hodila v šolo, jo je vedno prestrašil glas vodnjaka. Ko se je vozila z vlakom, je vedno spustila zaveso, da ni videla rek, preko katerih je peljal vlak. Čez nekaj let jo je ponovno obiskala teta, ki ji je pojasnila stvar. Teta je spomnila dekle na dogodek, ki se je pripetil, ko je imela 7 let. Sprehajali sta se po gozdu, kjer je teti ušla, in ko jo je ta našla, je bila zagozdena med skalami majhne reke, v katero je padla. Majhen slap ji je padal na glavo in od groze je kričala. Teta jo je rešila, posušila njeno obleko in obljubila, da ne bo nikoli povedala mami o njeni neposlušnosti.

Izpeljani motivi

Priučene spretnosti, sposobnosti in navade so važne pri motivaciji, zato jih moramo upoštevati z dveh vidikov:

a) Sposobnosti, spretnosti in navade usposabljaajo osebo, da zamore uspešno zadovoljevati svoje motive.

b) Iste sposobnosti, spretnosti in navade lahko postanejo same spodbuda za akcijo s svojstvenimi potrebami in zahtevami. Tako si na primer dekle sešije obleko zato, da bi ugajala. S tem si je osvojila spretnost šivanja in kasneje ne šiva več iz prvotnega motiva, da bi ugajala, ampak ji spretnost šivanja nudi posebno zadoščenje ter jo povzdiguje nad ostale sovrstnice.

Potrebe, ki izhajajo iz navad, postanejo motivi z lastno zakonitostjo, zato jih tudi imenujemo izpeljani motivi. Takih izpeljanih motivov srečamo polno v življenju, čeprav se njihovih prvotnih motivov več ne zavedamo.

Motivi in načini njihovega zadovoljevanja se spreminjajo

Narava posameznih motivov kakor celotnega motivnega sistema je pri otroku precej odvisna od biološkega dozorevanja organizma. Pri organskih motivih imajo veliko vlogo žleze z notranjim izločanjem. Organske potrebe kot motivi se javljajo, če je narušeno fiziološko ravnotežje v organizmu. To otrok občuti kot posebne vrste napetost. Napetost torej pomeni neugodno počutje organizma. Napetost deluje kot spodbuda za določeno aktivnost ali način ponašanje. S tem otrok zadosti potrebi in vzpostavi ravnovesje.

Zadovoljitev bioloških, socialnih in kulturnih motivov vodi do doživetja ugodja. Vsako ugodje deluje v tem smislu, da utrjuje nadaljnjo težnjo po ugodju in s tem utre psihološko in fiziološko pot. Zaradi ugodnega izkustva in uglajene poti skuša oseba tudi prihodnjič na podoben način zadostiti svojim motivom ter tako doseči ugodje. Temu pravimo v psihologiji vzorec ponašanja. Takšen vzorec ponašanja ostane tako dolgo pri otroku, dokler lahko z njim zadovoljuje svoje temeljne motive. Ko pa neki vzorec ponašanja ne zadovoljuje več temeljnih motivov, ga običajno otrok opusti in išče zopet nove vzorce ponašanja, ki sproščajo sistem notranjih napetosti. Tako se v življenjski praksi razvije več takih vzorcev ponašanja, ki se večkrat preoblikujejo in spreminjajo. Tisti motivi, ki se tako hitro ne spreminjajo, temveč delujejo sorazmerno dalj časa, tvorijo strukturo otrokovega jaza ter postanejo vodnik v nadaljnjem razvoju motivnega sistema. Za boljšo pojasnitev navajamo primer iz prakse: Nekateri otroci čutijo močno potrebo po pogostem obisku kino predstav. Če starši niso preveč radodarni z denarjem v take namene, si pač otrok pomaga drugače. Močna želja, da bi videl predstavo, ga pripravi do tega, da začne razmišljati, kako bi na kakršenkoli način prišel do denarja. Na dan pride s pretvezo, da potrebuje denar za nov zvezek. Denarja ne porabi za zvezek, ampak za kino. Prihodnjič mu ob podobni situaciji »manjka« zvezek za drug šolski predmet. Tako se mu morda nekajkrat posreči priti do denarja. Sčasoma pa starši postanejo pozorni, pregledajo šolsko torbo in s pomočjo zvezkov ni več mogoče priti do denarja. Če si še vedno močno želi obiskovati kino, bo otrok iskal nove oblike ponašanja, da bo prišel do denarja. Morda si bo sedaj izmislil, da potrebuje denar za nabiralno akcijo v šoli ali bo kaj prodal itd.

Vpliv motivov in motivacije na delovni učinek

Če hočemo uspešno vplivati na otrokovo ponašanje in ga izboljšati, ni dovolj, da kaka dejanja preprosto prepovemo. Otrok se morda trenutno na zunaj podredi naši prepovedi ali zahtevi, vendar pa v naši odsotnosti zopet ravna po svoje in ponašanje spet usmerjajo njegovi vodilni motivi. Zato smo pravzaprav vzgojno uspešni šele takrat, kadar smo z najširšim vzgojnim delom otroku privzgojili socialne in humane motive, ki postanejo sestavni del otrokove osebnosti. Motivi, ki jih otrok sprejme za svoje ter doživi njihovo vrednost, imajo važno vlogo v nadaljnjem otrokovem odločanju in ponašanju, in sicer tudi takrat, ko ni več kontrole vzgojiteljev. Takšen vodilni vpliv na otrokovo ponašanje imajo njegovi interesi, želje, cilji in ideali, po katerih hrepeni. To so močne motivacijske sile, ki omogočajo, da učenec dela z večjo duševno energijo, vztraja pri premagovanju ovir ter se veseli končnega uspeha.

Dognano je, da za delo, ki ga opravlja otrok z zanimanjem, porabi manj energije, kakor pa če ne bi bil motiviran. To si razlagamo tako, da pri motiviranem delu bolj premišljeno uporabljamo energijo. Učenec z utrjenimi motivi dela bolje in hitreje, ne morda zaradi večje uporabe duševne energije, temveč manjšo količino energije bolje izrabi. Poleg boljšega učinka ne smemo pozabiti na dejstvo, da motivirano delo spremljajo ugodni subjektivni občutki in čustva zadovoljstva, veselja itd.

Poskusi so dokazali, da so med motivi, kot notranjimi silami in ciljem, določeni posebni odnosi. Tako je sila, ki spodbuja otrokovo dejavnost k cilju tem močnejša, čim bolj se mu otrok približa. Pri otroku najprej delujejo bližnji cilji. Šele kasneje ga družinska in šolska vzgoja, kakor tudi drugi vplivi okolja pripravijo tako daleč, da začno delovati tudi daljni cilji kot motivacijska sredstva.

Poleg tega neposrednega vpliva cilja na motivacijo imamo še celosten ali kompleksen vpliv, ki se izraža v ravni otrokove lastne zahtevnosti. Nivo lastne zahtevnosti je pravzaprav napor, ki ga je otrok pripravljen vložiti za doseg določenega cilja. V tem pogledu opažamo med učenci velike razlike. Običajno uspeh ali delni uspeh v smeri zastavljenega cilja deluje tako, da jača sile v otroku za nadaljnje premagovanje upora. Nasprotno pa neuspeh, zlasti ako se večkrat ponavlja, v učencih postopoma zmanjšuje sile pri nadaljnjem procesu obvladovanja težav. Kakor vidimo, motivacijo slabijo tudi razne oblike nezaupanja v samega sebe, če se javljajo v procesu otrokove dejavnosti. Tedaj je prav, ako učenca opozorimo na njegove prejšnje storitve in ga skušamo dodatno motivirati še z vmesnimi cilji, če je glavni in osnovni cilj zelo oddaljen.

Že ta bežno navedena dejstva kažejo, kako važno je, če je otrok pri delu in drugih oblikah kulturnega in praktičnega udejstvovanja motiviran. Vedno najdemo take primere v praksi, da teh činiteljev dovoj ne upoštevamo. Da je res tako, nam dokazujejo včasih sodbe nekaterih praktikov o učencih, češ, ta učenec ima sposobnost volje, drugi pa je nima. Za tem terminom ne stoji neka enotna sposobnost, ki bi jo posamezne osebe imele, druge pa ne. Sodobna psihologija, kakor smo videli, govori o motivih in motivaciji. Učenec, ki vztraja v kaki dejavnosti, četudi se pojavijo težave, in delo izpelje do kraja, dokazuje, da ima dovolj močne motive, kakor so interesi, zavestna težnja po določenem cilju, čut odgovornosti do dela, in da je zmožen v težavah poiskati nove motive, da delo spelje do kraja. Učenec, ki se ne loti dela ali če se ga loti, pa

ne vztraja do konca, čeravno ima sposobnosti za tako delo, dokazuje, da v njegovem motivnem sistemu nekaj ni v redu. V tem primeru so njegovi motivi pod vplivom raznih zavor, ki lahko imajo izvor v otrokovih nerešenih osebnih problemih ali pa v kaki bolezni, ali pa so tako šibki, da jih drugi motivi prevladajo ter tako odločilno vplivajo na dejavnost.

Ako hočemo imeti vpliv na ponašanje učenca, moramo poznati njegove motive. Čim bolj natančno bomo znali ugotoviti in razložiti razne težave in neprimerne oblike otrokovega ponašanja, tem uspešneje bomo lahko zastavili naše vzgojne sile tam, kjer so potrebne in učinkovite.

Posledice različnih ovir v otrokovi motivaciji

V življenju nalete otrokovi motivi na razne težave in ovire. Potrebno je mnogo napora, da otrok zadosti šolskim in še drugim ciljem. Izpolnitev otrokovih motivov, ki niso v skladu z vzgojnimi cilji, preprečujejo starši, šola in družba. Posamezni učenci zelo različno reagirajo na razne težave v življenju. Nekateri se trudijo in razmišljajo, kako bi laže premagali težave. Značilno zanje je »mirna kri« in poskušanje, najti realno najboljšo rešitev. Drugi učenci hitro opustijo motive, ki niso v skladu s socialnimi in humanimi težnjami družbe in njene vzgoje, ter tako menjajo svoj motivacijski sistem ali motivacijsko strukturo svojega jaza. S takimi učenci nimajo učitelji posebnih težav, saj jih je lahko voditi v življenju; pač pa povzročajo večje vzgojne težave učenci, ki ob raznih težavah ne skušajo iskati primernih izhodov, niti niso pripravljeni opustiti svojega neprimerne ponašanja. Tak učenec navadno preide v obrambo in vztraja pri starem motivacijskem sistemu, ki mu nudi neko namišljeno ravnotežje in začasen občutek varnosti. Navadno pa ne more tak učenec s tem zadovoljiti vseh zahtev, ki se še nadalje javljajo, zato mora prej ali slej spremeniti strukturo motivnega sistema. V takih primerih se razvije v otroku notranji boj. Ta proces napetosti traja tako dolgo, dokler se ne izoblikuje ustrežnejši motivacijski sistem ali pa težave ne minejo zaradi kakih drugih okoliščin.

Situacije, v katerih se pojavljajo ovire, so lahko zunanega ali notranjega izvora. Notranjega izvora so občutek osebne pomanjkljivosti, nezaupanje v samega sebe itd. Osebna pomanjkljivost je le tedaj notranja ovira, če se je otrok zaveda.

Do osebnih težav ali notranjih napetosti pride tudi takrat, kadar zadovoljitev enega motiva nasprotuje drugemu enako močnemu motivu. To je vzrok za konfliktno situacijo. Taka oseba se nagiba zdaj k enemu cilju, ko pa spozna, da bo zaradi tega propadel drugi cilj, ki si ga prav tako želi, se spet nagiba k drugemu in obratno. Na primer učenec v nižji gimnaziji želi imeti dobre ocene in biti priznan v društvenem življenju; zato želi imeti več funkcij in se vrhunsko uveljaviti v športu in v raznih drugih sekcijah. Za to porabi mnogo časa in s tem res postane priznan. Zaradi pomanjkanja časa začne šepati učenje in temu sledijo slabe ocene. Zato skuša spet popraviti svoje šolske ocene. Končno spozna, da vsega, kar bi rad, ne more opraviti, zato čas pametno razdeli za najvažnejše dejavnosti, druge pa opusti.

Notranji ali subjektivni konflikti nastanejo zaradi boja enako močnih, privlačnih in nasprotujočih motivov. Od teh se razlikujejo objektivni konflikti, ki pomenijo učenčev spopad z ovirami zunanjega okolja. Učenec lahko na take konflikte reagira enodušno, notranje enoten. Objektivni konflikti

človeka duševno toliko ne utrujajo kakor subjektivni, ker podpre lahko boj proti zunanjim oviram s celotno silo svoje osebnosti. Osebno neuravnovešen je predvsem tisti človek, ki je sam v sebi razdvojen in ne ve, za kaj bi se naj odločil.

Zanimivo je tudi ponašanje osebe med trajanjem konflikta; najprej okleva med svojimi željami in potrebami ali med njimi in odporom proti njim. Ko se dejansko približa svojemu cilju, ali pa se mu približa samo v mislih, ga še bolj vleče proti njemu. Če čuti odpor proti smotru., postaja težnja, da bi se mu izognil, toliko močnejša, kolikor bliže je smotru. Včasih sta tendenci, doseči cilj in izogniti se mu, enako močni. V takem primeru pride do zavore, ki preprečuje osebi, da bi se sploh odločila.

2. OBRAMBNE REAKCIJE

Sedaj si oglejmo nekaj tipičnih oblik ponašanja, s kakršnim posamezni učenci reagirajo na razne težave. Nekateri psihologi imenujejo take oblike ponašanja obrambne reakcije zato, ker se oseba z njimi brani priznati neuspeh, krivdo itd. To so le začasni izhodi, ki nudijo neko namišljeno zatočišče in začasno ravnovesje. Kakor bomo videli, ne smemo v vseh primerih takega ponašanja šablonsko označiti za nenormalno ali problematično. Gledati jih moramo z vidika celotne osebnosti posameznega učenca ter tako določiti njihovo vlogo in vrednost v posameznih primerih. Najvažnejše je, da vemo za motive, ki sprožijo take reakcije. Tedaj jih je lažje vrednotiti ter tudi odpraviti, če motijo normalni razvoj otrokove osebnosti.

Napadalnost

Otrokov spopad s težavami je lahko nepremišljen, jeznorit in neuspešen, zato otrok izgubi kontrolo nad seboj. V takih primerih pride pri njem do čustvenega izbruha, v katerem ne skuša več premišljeno premagati težave, ampak pod njegovim vplivom reagira napadalno, bojevito. Običajno pripravi učenca v jezo močan motiv, ki je hudo oviran.

Kadar učenec ne more neposredno pokazati napadalnosti proti odraslemu, skuša navadno najti nekoga, večkrat mlajšega sošolca ali brata, ki si ne more pomagati, da »plača račun«. Primeri se tudi, da si učenec ne upa na zunaj izraziti napadalnosti, pač pa jo prenese v dnevno sanjarjenje, v svojo fantazijo. Njegova jeza se ohladi, ko se v fantaziji po svoji želji neovirano maščuje nad svojimi žrtvami.

Včasih pa se napadalnost sprošča v močnih sanjah. Tako sanja tak otrok o svojem bratu, na katerega je močno ljubosumen in zaradi tega proti njemu napadalen, da je bil popolnoma pohabljen.

Kompenzacija

Resnična ali namišljena težava ima lahko za nasledek nadomestno ponašanje, s katerim želi neka oseba prekriti svoje pomanjkljivosti, slabosti in neuspehe. Največkrat je vzrok kompenzaciji lasten občutek manjvrednosti. Normalno je, da se človek brani pred takim občutkom, zato se skuša uveljaviti na kateremkoli drugem področju, da s tem nevtralizira in prikrije svojo pomanjkljivost.

Kompenzacija je lahko zelo koristna, in sicer tedaj, kadar se skuša neka oseba zaradi svojega osebnega občutja pomanjkljivosti ali neuspehov vidno uveljaviti v drugih oblikah koristnega dela. Tako so tudi nekatera znanstvena dela in kulturne ustvaritve bile plod kompenzacije, na primer neuspeha v družbi, v ljubezni itd.

Možna pa je tudi negativna kompenzacija. To je tedaj, kadar učenec zaradi nekaterih težav pri šolskem delu beži pred njim in se skuša vidno uveljaviti na kakem drugem področju, na primer v športu itd. Na račun svojega uspeha v športu popolnoma zanemarja šolske dolžnosti. Najdemo pa tudi obratne primere. Učenec ni uspeval v šolskem delu, bilo mu je zoprno, čeprav je bil nadpovprečno inteligenčen. Tudi starši so vse naredili, da bi otrok uspel. Ko nič več ni zaleglo, se je vpisal v šahovsko sekcijo pri kulturnem društvu. V šahu je dobro uspeval brez posebnih spodbud in je kmalu postal prvak mesta. Ko se je v šahu uveljavil in dosegel priznanje, se je spremenil tudi njegov odnos do šolskega dela; spet je uspeval in postal prav dober učenec. V tem primeru je kompenzacija vrnila učencu zaupanje v samega sebe, da je lahko obvladal naloge, ki jih prej zaradi depresivnega občutja ni zmožel.

Nahajamo tudi primere drznega in napadalnega ponašanja učencev, ki je tudi lahko plod kompenzacije. Izhodišče je lahko občutek manjvrednosti, ki ga ima učenec, ko sebe primerja v katerikoli lastnosti z drugimi učenci. Tako je često drzno in napadalno ponašanje le eno, največkrat nezavestno sredstvo, da si pridobi učenec v očeh ostalih učencev ugled in važnost, ki mu manjka. Kazni, ki imajo namen, da bi v bodoče preprečile tako ponašanje, sprejme tak učenec junaško in drzno. S tem si pridobi še večji ugled pri svojih součencih. V takih primerih kazni kot šablonsko sredstvo ne more imeti pravega uspeha, ker ne odpravi pravih vzrokov ponašanja. S takimi učenci je zlasti treba vzgojno delati in jim dati možnost, da se uveljavijo v koristni dejavnosti ter tako dosežejo priznanje. S humano in socialno sprejemljivo zadovoljitvijo takih motivov preneha tudi neprimerno ponašanje.

Sanjarjenje

Tisti učenci, ki ne zmorejo zaradi raznih ovir in težav zadovoljiti svojih motivov, skušajo bitko prenesti v svojo fantazijo ter tam doseči uspeh. Sanjarjenje je torej tudi neke vrste kompenzacija, vendar gre tu le za namišljeni uspeh in uveljavljanje, ki pa prav tako služi posamezniku kot obramba nasproti občutkom manjvrednosti zaradi neuspehov.

Uspeh v fantaziji je več ali manj le neka trenutna notranja uteha za osebo v takem stanju, kajti s tem se ne odpravijo pogoji, ki povzročajo tako sanjarjenje. Otrok na ta način vzdržuje neko začasno in prividno ravnotežje v lastnem počutju.

V nekaterih primerih tako ponašanje ne pomeni kake motnje za posameznika. Zamislimo si učenca, ki doživlja neuspeh za neuspehom. Na nobenem področju ne more vidno uspeti ter doseči priznanja učitelja in sovrstnikov. V takem počutju bi učenec gotovo čisto propadel ali pa prevzel razne oblike napadalnega ponašanja, ki trenutno sproščajo notranje napetosti. S tem, da se zateka v svojo fantazijo ter tiho in namišljeno doživlja uspehe in priznanja, nevtralizira občutke propada ali neuspeha vsaj za nekaj časa ter se skuša spet z delom uveljaviti. Nevarnost je v tem, da bi sanjarjenje, zlasti ako se javlja pogosto, odvrčalo učenca od resničnega dela in sploh realnega sveta

in s tem slabilo njegovo moralno zavest. Učenec ni več sposoben premagati duševni napor, da bi redno opravljal svoje delo ter tako dejansko dosegel uspeh, ki si ga sicer želi. V svoji fantaziji doživi uspeh brez posebnih notranjih naporov in to ga še bolj vleče v trajno fantazijsko izživljanje. Tako s sanjarjenjem zamenjuje življensko delo, temu pa mora prej ali slej slediti objektivni konflikt, kakor slaba ocena, kazni, ponavljanje šolskega leta itd.

Sanjarjenje ima lahko več oblik. To je odvisno od raznih nezadovoljenih otrokovih teženj, emocionalnih kompleksov itd. Pri nekaterih učencih je mehanizem fantazije tako usmerjen, da prevladujejo junaki zmagovalci. Pri teh se vse želje ugodno rešijo »z gradovi v oblakih«. Pri drugih učencih prevladujejo v sanjarjenju junaki, ki stalno trpijo. Pri teh prevladujejo solze. K tretjemu tipu sanjarjenja spadajo primeri, ko se učenec identificira z junakom v romanu, drami itd. ter z njimi doživlja uspehe in poraze.

Razne študije so pokazale, da tih otrok več sanjari kakor pa zgovoren otrok. To pa zaradi tega, ker zgovoren otrok prav s svojo impulzivnostjo in zgovornostjo sprošča notranje želje in težnje v socialnih odnosih. Tih otrok pa ne sprošča svojih želj in notranjih napetosti navzven, ampak predvsem navznoter v raznih oblikah sanjarjenja.

Introjekcija

Če se otrok identificira s posameznimi osebnostmi, spočetka s starši, pozneje z učiteljem, profesorjem ali drugimi osebnostmi družbe, znanosti in kulture, pomeni, da se razvija in širi njegova samozavest. Tako sprejema načine ponašanja takih osebnosti in z njimi razne humanistične in socialne motive itd.

Pri vseh učencih ne gre ta razvoj k večji zrelosti in socializaciji. Nekateri otroci se preveč vežejo na svoje starše ali na enega izmed njih. Tako ozko vezanje otrokovega ponašanja s ponašanjem staršev služi otroku predvsem v obrambo. Pričakuje, da ga bodo ti v primeru težav, neprijetnosti, zagat branili pred družbo in tovariši in reševali njegove probleme. Tak otrok se v vsaki kočljivi situaciji skriva za motive svojih staršev, ne da bi sam pomišljal, kaj je dobro in prav, ter tudi sam prevzemal odgovornost za svoje odločitve. Vedno se izgovori na mater in očeta, češ onadva hočeta tako, pa če je prav ali ni prav.

Razumljivo je, da taka pretirana in ozka identifikacija, ki jo strokovno imenujemo introjekcija, močno zavira normalen otrokov razvoj v smeri socialne in osebne zrelosti. Ko pride pozneje v življenju tak otrok v obdobje, da mora sam odločati o važnih stvareh, nujno doživlja težave zaradi nesamostojnosti in zelo pogosto še zaradi pretežno egocentričnih teženj.

Da pride do takih primerov, so krivi mnogokrat starši sami. Še vedno najdemo matere, ki naravnost obožujejo svojo hčerko, če jim je v svojem ponašanju za las podobna. Otrok tako oboževanje hitro razume in tudi uporabi v svojo korist, ker z njim mnogo bolj uspe s svojimi željami pri starših, niti se mu ni treba bati kritike kolektiva, družbe, ker ga bodo starši zagovarjali.

Če tako ponašanje preide v navado, je resno ogrožen normalni razvoj otrokove osebnosti.

Regresija

Nekateri otroci se izognejo težavam na ta način, da prevzamejo oblike ponašanja, ki so značilne za nižjo stopnjo otrokovega razvoja, da bi se tako pred starši in učitelji naredili nebogljene in majhne. To je le začasen umik pred težavami, ki naj jih varuje pred neuspehi in odgovornostjo.

Pri starših navadno tako ponašanje izzove »usmiljenje« ter otroku opravičujejo neuspeh za neuspehom. Zato ni čudno, če regresija kot obrambna reakcija postane navada, saj vodi trenutno do uspeha. Ta navada ostane tako dolgo, dokler na kakršenkoli način zadovoljuje otrokove motive. Če pa otrok s takim ponašanjem ne doseže uspeha, tudi ponašanje poneha.

Zanimivi so bili poskusi na otrocih pri igri, ki so jih izvedli v Ameriki. Odstranili so igrače, ki so jih posamezni otroci imeli radi. Čeravno so imeli na razpolago več drugih igrač, je s tem posegom občutno padla raven igre.

Represija

Mnoge želje in težnje, ki niso v skladu z moralnimi načeli družbe in vzgoje, skuša oseba izriniti iz svoje zavesti ter tako preprečiti njihovo uresničitev. Ako močnim željam preprečimo, da ne pridejo do izraza, še ne pomeni, da so tudi izginile; delujejo dalje na oblike ponašanja, ne da bi se oseba takega delovanja zavedala.

Močni doživljaji, kakor so strah in drugi neprijetni doživljaji, ki jih otrok doživi v rani mladosti, delujejo še dalje na ponašanje, ne da bi se otrok takih doživljajev spominjal. Tako se otrok često še v šolskem obdobju boji raznih pojavov in predmetov, ne da bi vedel, zakaj ga je strah prav teh pojavov in predmetov.

Sem spadajo tudi primeri iz šolske prakse, ko neprijetni doživljaji, ki jih je otrok doživel ob kakem šolskem predmetu, dalje delujejo v tem smislu, da skozi vsa leta šolanja ne mara tistega predmeta, čeravno je te doživljaje dejansko pozabil.

Podobnih primerov lahko najdemo še več v vzgojni in šolski praksi. Teh ne moremo razložiti samo iz sedanjih zavestno delujočih in okolnih vplivov, temveč moramo poseči nazaj v otrokovo življenjsko zgodovino. Tako delo pa zahteva precej psihološkega znanja in prakse, kajti v takih primerih gre za številne psihične povezanosti in dinamične zaplete; prav zato ni nujno, da bi vsi doživljaji, ki jih je otrok doživel kot neprijetne, imeli prav take posledice.

Projekcija

Nekateri učenci preveč govore o napakah in o osebnih pomanjkljivostih drugih učencev. Če natančneje preiskujemo njihovo ponašanje, ugotovimo, da imajo sami napake in osebne pomanjkljivosti v mnogo večji meri kakor pa drugi učenci.

Tako ponašanje je neke vrste samoobramba. Otrok se brani s tem, da drugim pripisuje lastne pomanjkljivosti in meni, da so napake in pomanjkljivosti drugih mnogo večje kakor pa njegove. S tem se opravičuje sam pred seboj in doseže samo začasno olajšanje. Take obrambne reakcije imenujemo projekcije.

Mnogi učenci, ki prinašajo domov slabe ocene, govorijo, da jih učitelj ali predavatelj osebno sovraži. V resnici pa sami sovražijo predavatelja in zaradi jeze in neugodnega čustvenega odnosa do njega nimajo radi njegovega predmeta in se ga zaradi tega tudi ne učijo. Hudo je, če starši slepo verjamejo takim izjavam. Otroku je v začetku projekcija le začasen izhod v sili, pozneje pa, če ga dejansko brani pred krivdo, postane stalna oblika ponašanja, ki ovira normalni razvoj otrokove samozavesti, odgovornosti in drugih pozitivnih osebnih potez. Taki učenci imajo težave v socialnih odnosih, naj bo v svojem kolektivu ali z nadrejenimi.

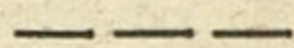
Racionalizacija

Človek težko prizna svoj neuspeh ali lastno krivdo, zato se na razne načine brani in išče razloge, da pomiri sebe in se opraviči pred drugimi.

Če učitelj pokara učenca zaradi grdo napisane naloge, se ta izgovori na staro pero, ne pove pa, da je napisal nalogo v nekaj minutah, ker se mu je mudilo na igrišče, kjer so njegovi tovariši igrali žogo.

Ako dijaka izključijo iz kakega društva ali sekcije, ne bo priznal, da je bil izključen zaradi slabega vedenja, ampak bo navajal druge razloge: društvo ali sekcija slabo dela, člani so slabi tovariši itd. Kaj naj bi delal v takem društvu?

Če nekdo cilja ne more doseči, pravi, da cilj ni vreden truda. Torej racionalizacija pomeni varanje samega sebe in drugih, da bi s tem prikrili svoje neuspehe in druga slaba dejanja. To pripomore k vzdrževanju vsaj prividnega ravnovesja v počutju osebe. Tak učenec ali dijak nikdar ne išče krivde za lastne neuspehe in za druge nepravilnosti pri samem sebi, temveč vedno nekje v okolju, v družbi, pri tovariših; zato ni pripravljen odpraviti pravih vzrokov svojih neuspehov, to pa nujno povzroča nadaljnje neuspehe in konflikte.



Ogledali smo si nekaj tipičnih primerov obrambnih reakcij učencev, s katerimi reagirajo na razne težave in konfliktne situacije. V našem razpravljanju nismo govorili o pravilnem načinu premagovanja ovir ki jih opažamo pri vsakem normalnem otroku in ki jih tako dobro poznajo pedagoški delavci iz svoje prakse. V razpravljanju smo hoteli predvsem opozoriti na nekatere posebne oblike ponašanja, ki jih često sprožijo težave in konfliktne situacije.

III.

SPOSOBNOSTI

Pri šolskem delu večkrat opazimo, da imajo učenci, ki živijo sicer v enakih objektivnih razmerah, različen učni in delovni uspeh. To si razlagamo s tem, da imajo otroci večje ali manjše sposobnosti, ki poleg drugih činiteljev, kot so motivacija in vaja, sodelujejo pri uspehu. Zato je vprašanje sposobnosti važno v vsej uporabni psihologiji, zlasti pa v pedagoški psihologiji.

Stara klasifikacija sposobnosti

Ko še niso bile dovolj razvite objektivne metode psihologije, je klasifikacija sposobnosti temeljila na razdelitvi duševnih dejavnosti po kvalitativnih sličnostih. Prvotno so mislili, da tem introspektivnim kvalitativnim sličnostim, ki so jih označevali kot psihične funkcije, pomnjenja, mišljenja, volje, ustrezajo tudi osnovne sposobnosti, kakor so sposobnost pomnjenja, sposobnost mišljenja in sposobnost volje. Če bi bilo tako, bi bil problem sposobnosti v psihologiji kaj lahko rešljiv. Vprašanje je namreč v tem, ali imajo res dejavnosti, ki spadajo po kakovostni sličnosti v eno skupino ali kategorijo, na primer pomnjenje števil, pomnjenje imen, pomnjenje obrazov itd., za osnovo eno in isto osnovno sposobnost. Zanesljiv odgovor na taka vprašanja je važen za psihologijo, zlasti za uporabno psihologijo, ki mora vedeti, kaj lahko meri ali ugotavlja, kako je treba meriti, s kakšnimi inštrumenti in pripomočki lahko merimo, zlasti pa je treba vedeti, kaj je sploh vredno meriti.

Novejši način preučevanja sposobnosti

Zanesljivejše rezultate s tega področja je dal nadaljnji razvoj psihologije zlasti od Spearmana dalje. Raziskovanje sposobnosti je dobilo bolj objektivno osnovo; razdelitev sposobnosti ni več temeljila na introspektivni kakovostni sličnosti doživljajev, temveč je postal izhodišče klasifikaciji delovni učinek. Postopek je v tem, da večje število oseb rešuje več vrst raznih nalog, ki so prikrojene tako, da je možno uspeh vsakega poedinca pri vsaki vrsti nalog objektivno točkovati. Na osnovi dobljenih rezultatov dovoljnega števila poskusnih oseb se računa korelacija med posameznimi vrstami nalog ali testov. Če najdemo pri velikem številu oseb veliko skladnost v uspehu pri raznih vrstah storitev, to je dovolj visok koeficient korelacije, sklepamo, da je uspeh v teh storitvah verjetno rezultat istih sposobnosti. Če pa ne najdemo skladnosti v uspehu pri raznih storitvah istih oseb, kar izraža zelo nizek koeficient korelacije ali koeficient, ki je enak 0, sklepamo, da je uspeh v teh storitvah verjetno rezultat različnih sposobnosti. S posebnimi matematičnimi postopki, ki jih v tem okviru ne moremo razlagati, se na osnovi tabele mnogih takih

korelacij računajo posamezni faktorji, ki označujejo določene sposobnosti. Ta postopek imenuje sodobna psihologija **faktorsko analizo**.

Po tej metodi so se lotili raziskovanja pomnjenja. Vsako poskusno osebo so preskusili, kako pomni števila, kako imena in kako obraze itd. Na osnovi velikega števila poskusnih oseb so računali korelacijo med temi vsebinsko različnimi oblikami pomnjenja ter ugotovili, da med njimi ni dovoljne pozitivne korelacije. Iz tega vidimo, da uspeh pri pomnjenju števil, imen in obrazov itd. ni odvisen od edinstvene sposobnosti, kakor so prvotno mislili. Torej edinstvene sposobnosti pomnjenja nasploh ni, temveč smemo govoriti le o sposobnosti za pomnjenje števil, imen, obrazov itd. Pomnjenje je le skupno ime za dejavnosti, ki imajo določeno kakovostno sličnost, kateri pa ne ustreza enotna ali osnovna sposobnost. Ker splošne sposobnosti pomnjenja ni, lahko samo rečemo, da ta učenec ima sposobnost za pomnjenje imen, drugi učenec pa nadpovprečno sposobnost za pomnjenje števil itd.

Pri sodbah o učenčevih sposobnostih je potrebna previdnost

Pri ocenah učenčevih sposobnosti moramo najprej vedeti, kakšna je povprečna zmogljivost učencev določene starosti in šolske izobrazbe. Dokler si na kakršenkoli zanesljiv način ne zagotovimo poznanja povprečne zmogljivosti učencev, moramo biti zelo previdni v takih ugotovitvah in končnih ocenah učenčevih sposobnosti. Več razlogov nas sili k previdnosti:

1. Navadno ne poznamo ali vsaj nismo natančno ugotovili povprečja zmogljivosti posameznih učencev na določeni razvojni stopnji.

2. Učitelj nima na razpolago zanesljivih in preverjenih načinov za merjenje posameznih sposobnosti, strokovno bi rekli testov, na katerih je bila izvedena faktorska analiza.

3. Situacije, v katerih učitelj opazuje učence, so navadno tako zapletene, da je učenčev uspeh mnogokrat odvisen od več sposobnosti hkrati, nekaterih v večji, drugih v manjši meri. Težko ali celo nemogoče bi bilo izbrati šolske situacije, kjer bi prišle do izraza izključno le posamezne sposobnosti.

4. Računati moramo še z učiteljevo subjektivnostjo pri ocenjevanju raznih storitev (halo efekt, čustveno razpoloženje in druge napake pri ocenjevanju), ki se jim nikdar ne moremo popolnoma izogniti. Pomagamo si lahko le na ta način, da imamo več neodvisnih ocenjevalcev ter računamo srednjo vrednost.

Kritično razpravljanje o sposobnostih je potrebno, da opozori praktike na težave in najbolj navadne napake, da se v praksi izognemo raznim nepravilnostim ter vnašamo v osebne psihološke popisnice le tisto, kar je s pomočjo opazovanja možno zanesljivo ugotoviti.

Napake pri presojanju inteligentnosti

Ako si z vidikov, ki smo jih navedli, ogledamo vprašanje otrokove inteligentnosti, ugotovimo pri tem, da se navadno učiteljeve ocene o inteligentnosti učencev precej razlikujejo od objektivnih načinov preiskovanja. Taka preverjanja izvršimo tako, da učitelj sestavi na osnovi svojih opazovanj in ugotovitev, ki jih zbira med šolskim letom, vrstni red ali rang listo učencev glede na inteligentnost. Drugo rang listo dobimo na ta način, da učence preizkusimo v popolnoma enakih pogojih z objektivnim in preverjenim načinom. Nato primerjamo obe listi; če učiteljeva rang lista v celoti ustreza rang listi,

sestavljani na osnovi objektivnega poskusa, dobimo korelacijo +1. Skušnje so doslej pokazale, da take korelacije v praksi ne najdemo. Običajno so take korelacije okoli 0,50, največkrat pa še manjše. Ko smo delali podobne poskuse v Ljubljani, smo dobili v drugem razredu osnovne šole korelacijo 0,74. Tu smo imeli opravka z zelo zmožno in preizkušeno učiteljico.

V šolski praksi se večkrat primeri, da nekateri predavatelji menijo, da je učenec, ki ima v nekem predmetu boljši uspeh, inteligentnejši kakor pa drugi učenec, ki je dosegel nekoliko slabši uspeh. To je vir mnogih napak, ker zamenjujemo uspeh v predmetu, to je znanje, z inteligentnostjo. Tudi pridobivanje znanja je odvisno od otrokove inteligentnosti, vendar ni stopnja znanja premo odvisna od učenčeve inteligentnosti. Znanje je poleg inteligentnosti predvsem rezultat učenčeve motivacije, kamor spadajo učenčev interes za učenje, ponavljanje, določene spominske sposobnosti itd. Če ima kak učenec določeno stopnjo inteligentnosti, to še ni dovolj, da bo zaradi tega imel tudi lep uspeh. Znanje je odvisno od učenčevega dela, njegove motivacije v najširšem smislu besede, če bo vse svoje sposobnosti spravil v aktivnost in če bo vztrajal v tej aktivnosti tako dolgo, da doseže cilj. Kakor vidimo, sta znanje in inteligentnost nekaj različnega. V praksi je večkrat tako, da inteligenen učenec hitreje razume stvari, pa se včasih manj uči, manj ponavlja in si tudi manj prizadeva, kakor pa manj inteligenen učenec, zato ima ta lahko boljše ocene kakor oni.

Opredelitev inteligentnosti in sposobnosti z vidika factorske analize

Inteligentnost sodeluje v mnogih dejavnostih in prihaja do izraza na najrazličnejših področjih. Lahko rečemo, da je inteligentnost udeležena v vseh intelektualnih dejavnostih, vendar ne pri vseh v enaki meri. Razne definicije inteligentnosti se med seboj nekoliko razlikujejo. Nekateri opredeljujejo inteligentnost kot sposobnost abstraktnega mišljenja, drugi smatrajo inteligentnost kot sposobnost učenja, sposobnost okoristiti se z izkustvom, tretji opredeljujejo inteligentnost kot sposobnost prilagoditi sredstva ciljem ali pa celo, da je inteligentnost občutljivost za probleme.

Običajno razumemo z izrazom inteligentnost občo sposobnost osebe, da se z večjim ali manjšim uspehom znajde pri reševanju nalog v novih situacijah. Splošno inteligentnost označuje factorska analiza od Spearmana dalje z G-faktorjem, ki pomeni splošni mentalni faktor. Imenuje se tako zaradi tega, ker ga najdemo v vseh intelektualnih dejavnostih. Znanstveno so ga ugotovili s posebnim matematičnim postopkom, to je s factorsko analizo pri računanju korelacij med posameznimi storitvami. V nekaterih dejavnostih ali področjih udejstvovanja je uspeh v večji meri odvisen od G-faktorja, to je splošne inteligentnosti, na primer pri matematiki, v drugih pa v manjši meri, na primer pri pisanju. Poleg splošne sposobnosti, ki smo jo označili z G-faktorjem, sodelujejo v umskih dejavnostih še druge sposobnosti, ki jih nekateri avtorji označujejo s skupinskimi faktorji. Tudi te so dobili s pomočjo korelacijske metode s posebnim matematičnim postopkom (Thomson, Thurstone, Cattell). Vsak skupinski faktor zajema manjše področje intelektualnih dejavnosti in ni toliko splošen kot G-faktor. Med najvažnejše skupinske faktorje spadajo: faktor dožemanja vidnega prostora ali specialni faktor (faktor vizualizacije, to je dojetja prostornih odnosov), ki ga označujemo s »S«, numerični ali številčni fak-

tor (razumevanje odnosa v številčnih nalogah) označujemo z »N«, verbalni faktor (lahkota razumevanja govornih simbolov, lahkota izražanja) označujemo z »V«, mehanični faktor (reševanje tehničnih problemov) označujemo s »F«, perceptivni faktor označujemo s »P«, in še drugi skupinski faktorji, ki niso toliko važni. Poleg skupinskih faktorjev so še specialni faktorji, ki prihajajo do izraza le v specialnih dejavnostih in spretnostih. Raziskovanja v tej smeri se nadaljujejo. Uspeh na posameznih umskih področjih je torej do neke mere odvisen od G-faktorja, to je splošne inteligentnosti, in od posameznih skupinskih faktorjev, v nekaterih primerih pa tudi specialnih faktorjev. Tako na primer tehnična spretnost vključuje predvsem faktorja »F« in »S«. Če poznamo faktorje, ki so udeleženi pri določenem udejstvovanju, zlasti stopnjo njihove udeležbe, potem moremo več ali manj natančno sklepati, da ima neka oseba sposobnosti, ki v tej smeri udejstvovanja omogočajo uspeh. Zanesljivo, objektivno in natančno pa lahko govorimo o sposobnostih pri osebi le takrat, če smo jih ugotovili z metodami, za katere natančno vemo, kaj merijo, ali strokovno povedano, če poznamo njihovo nasičenost s posameznimi faktorji.

Razvoj sredstev za merjenje inteligentnosti doraščajoče mladine

Problem ugotavljanja inteligentnosti in drugih posebnih sposobnosti je zlasti težaven pri doraščajoči mladini. Tu imamo opravka še s fiziološkimi procesi dozorevanja, z učenjem in drugimi vplivi okolja. Zlasti pri ugotavljanju inteligentnosti na raznih stopnjah moramo paziti, da ne jemljemo v poštev intelektualnih dejavnosti in storitev, ki so izključno rezultat vaje.

Razvoj inteligentnosti v posameznih starostnih obdobjih je važen, kajti od tega razvoja je odvisen uspeh pri šolskem delu. Ugotavljanje inteligentnosti je potrebno v pedagoški psihologiji, zato si vsaj bežno oglejmo nekaj izsledkov

Raziskovanja za merjenje posameznih sposobnosti najdemo ob koncu prejšnjega stoletja, niso pa dala pomembnih praktičnih izsledkov. Merjenja so pretežno zajela razne čutne in motorične sposobnosti (Fr. Galton, Cattell, Spearman). Praktično pobudo je dalo francosko prosvetno ministrstvo, ki je leta 1904 izdalo odlok, naj tiste otroke, ki ne uspevajo v osnovni šoli, oddvoje in jih poučujejo v posebnih razredih. Nastalo je vprašanje, na kakšen način bi najbolj pravično določali otroke za te razrede. Pojavila se je namreč med učiteljstvom težnja, da so pošiljali v take razrede tudi učence, ki so bili nedisciplinirani, vzgojno zanemarjeni, samo da so se jih iznebili. Zato je Binet po nalogu ministrstva sestavil skalo nalog, s katero so preizkusili učence, in jih šele po uspehih, ki so jih dosegli pri preizkušnji, sprejemali v te posebne razrede. Prvotna skala je obsegala 30 testnih nalog, ki so bile po krajših poskusih na učencih stopnjevane po težini od 1 do 30. Pri teh poskusih je Binet ugotovil, da so učenci določenih starosti prišli pri reševanju nalog do približno iste stopnje v celotni skali, starejši učenci zopet nekoliko dalje. Prišel je na misel, da bi zbral s pomočjo poskusov za vsako starost primerne testne naloge. Leta 1908 je sestavil skalo testnih nalog, ki so ustrezale povprečnim učencem določenih starosti. Skala še ni imela za vsako leto starosti enakega števila testov. Pomembna novost je bila v tem, da skala ni imela več nalog za idiote, temveč je bila prilagojena normalnim otrokom. Zato je imela veliko pedagoško vrednost za praktično delo v šolah za normalne učence.

Leta 1911 je sledila izpopolnjena in ponovno preizkušena skala. Skala se je odlikovala tudi s tem, da je vsebovala bolj natančna navodila za delo s testom. Ta skala je kot globalni individualni inteligenčni test za otroke doživela velik uspeh v Franciji in tudi drugod po svetu. Sledili so prevodi v angleščino (Goddard) in v nemščino (Bobertag).

Pri praktični uporabi tega testa v Ameriki so ugotovili, da ne ustreza povsem njihovim razmeram, zato je sledila leta 1916 znana Stanfordska revizija, ki jo je izvedel Terman. Z revizijo v Ameriki so uvedli nekatere nove teste in tudi razvrstitev posameznih testov v raznih starostih je bila nekoliko drugačna. Za vsako leto je bilo določenih 6 testov, za 11. in 12. leto pa skupaj 8 testov. Leta 1937 je bila v Ameriki izvedena ponovna revizija tega testa, ki so ga preizkusili na 3000 učencih v vseh delih ZDA; upoštevali so geografski položaj, mestne in podeželske otroke in zaposlitev staršev. Ta skala je prekašala vse dotedanje, ker je bila standardizirana na otrocih, ki so jih bili izbrali na zanesljiv vzorčen način.

Pri nas v Jugoslaviji je beograjski univerzitetni profesor dr. **B.** Stevanović izvedel revizijo Binet-Simonovega testa. V tej standardizaciji niso bili upoštevani slovenski otroci, razen nekaj primerov v Ljutomeru. V Švici je Biasch standardiziral inteligenčni test za otroke leta 1939 ter tako dobil normativne podatke za preizkušanje inteligentnosti švicarskih otrok. Leta 1945 je angleški psiholog Valentine na osnovi svojih in izkustev drugih avtorjev sestavil inteligenčno skalo za merjenje inteligentnosti od 1 in pol do 15 leta starosti, ki je doživela do sedaj več izdaj. Pri nas v Sloveniji še ni bila standardizirana nobena od navedenih inteligenčnih skal.

Preizkušnje inteligentnosti z individualnim inteligenčnim testom

Sedaj še preostane vprašanje, kako izvršimo preizkus z inteligenčnimi skalami, ki smo jih doslej navajali. Postopek pri taki preizkušnji obravnavamo zaradi tega, da bodo praktiki lažje in boljše razumeli poročila in izvide, ki jih pošiljajo šolski psihologi ali psihologi v vzgojnih svetovalnicah, na klinikah in tako dalje.

Učenca, ki je star 10 let in 6 mesecev ter slabo uspeva v šoli, ne bomo začeli preizkušati z nalogami, ki so določene za 9. ali 10. leto, ampak s tistimi, ki so določene za 8. leto. Če ne reši vseh testnih nalog, ki so standardizirane za 8. leto, moramo iti tako daleč v skali nazaj, da pridemo do starostne stopnje, za katero reši otrok vse testne naloge. Nato gremo v skali tako daleč navzgor, da pridemo do starostne stopnje, za katero otrok ne reši niti ene testne naloge.

Zaradi boljšega razumevanja našega primera si pregledno oglejmo testne naloge za starostna obdobja, ki prihajajo v poštev v našem primeru. Naloge so iz Valentinovega inteligenčnega testa za otroke, ki je izšel v Angliji z revizijo leta 1953 ter ga poskusno uporabljamo tudi že pri nas.

8. leto

- 1. Branje in obnova zgodbe.** Zgodba je podobna časopisni notici, ki poroča o nekem požaru v mestu. Vsebuje 18 postavk. Test je uspešen za 8. leto, če sta 2 postavki pravilno navedeni.

2. **Štetje v obratnem vrstnem redu.** Zahteva se štetje nazaj, in sicer od 20—1.
3. **Laribintna steza.** Otrok mora iskati pravilno pot, ki vodi skozi labirint. Labirint ima vzdolž pravilne poti pet slepih, to je napačnih poti. Če otrok pri prvem poskusu najde pravilno pot, dobi 1 točko, če pa šele pri drugem, pa pol točke.
4. **Sklepanje.** Otroku večkrat preberemo zgodbo, ki vključuje 6 okolnosti. Nato sledi vprašanje, na katerega otrok lahko pravilno odgovori le, če upošteva vseh 6 okolnosti.
5. **Nasprotja.** Otrok mora najti nasprotje besede, ki mu jo povemo, na primer velik — majhen. Test je uspešen, če otrok izmed 50 besed pravilno odgovori pri 10 besedah.
6. **Sorodstvo.** Otroku povemo imena otrok v družini. Uganiti mora, koliko sester ali bratov je imel posamezen otrok. Tako na primer: Neki očka in mamica sta imela tri otroke: Janka, Metko in Marico. Koliko sester je imel Janko itd.
7. **Sklepanje.** Test sestoji iz nalog, ki zahtevajo logično sklepanje iz dveh premis. Tako na primer: Silva teče hitreje kot Elza, Marica teče počasneje kot Elza. Katera je najpočasnejša, Elza, Marica ali Silva? itd.
8. **Znajdenje.** Otroka vprašamo, kaj bi naredil v določenih življenjskih situacijah. Naloge so podobne sledeči: Recimo, da se moraš kam peljati z avtobusom. Kaj moraš napraviti, če zamudiš avtobus? itd.

9. leto

1. **Branje in obnova zgodbe.** Ista zgodba kot za 8. leto, test št. 1. Za 9. leto mora otrok pravilno navesti 6 postavk.
2. **Definicija glede na vrsto in opis.** Tu ni dovolj, če otrok pove definicijo uporabe predmeta, temveč mora povedati vrsto, kateri pripada predmet, ali pa kake lastnosti predmeta.
3. **Ponovitev 6 števil.** Otroku povemo 6 števil (enic) v vrsti po eno na sekundo in mora vrsto natančno ponoviti.
4. **Sklepanje.** Otroku povemo zgodbo, ki vsebuje sedem podatkov o raznih okolnostih. Nato sledi vprašanje, na katero lahko otrok pravilno odgovori, če upošteva v sklepanju vseh sedem podatkov.
5. **Labirintna steza.** Otrok mora iskati pravilno pot, ki vodi skozi labirint. Labirint ima vzdolž pravilne poti 5 slepih, to je napačnih poti. Poti so ožje in manj pregledne kakor pa pri labirintu za 8. leto.
6. **Znajdenje.** Otroku povemo dva pojma in zahtevamo, da k tretjemu pojmu poišče pojem, ki bo v istem odnosu, kakor sta prva dva med seboj. Naloge so podobne sledečemu primeru: Januar je proti februarju, kakor je prvi proti? itd. Šest pravilnih odgovorov izmed 32 velja za uspešno rešitev.

10. leto

1. **Tvorba stavkov s tremi besedami.** Otroku povemo tri besede, ki jih mora smiselno uporabiti v enem stavku ali pa v dveh, če se smiselno dopolnjujeta.
2. **Branje in obnova.** Ista testna naloga kakor za 8. leto, št. 1., toda v tej starosti mora pravilno reproducirati osem postavk.
3. **Risanje dveh risb po spominu.** Otroku pokažemo predpisano risbo, da jo

10 sekund opazuje, nato pa jo mora po spominu narisati. Test natančno predpisuje, do katere stopnje natančnosti mora biti risba narisana po spominu.

4. **Sličnosti.** Ista nologa kot za 9. leto, test št. 6. Za to stopnjo mora biti izmed 32 nalog 8 pravilnih.
5. **Labirintna steza.** Otrok išče pot, ki vodi skozi labirint. Labirint ima vzdolž pravilne poti 6 slepih, to je napačnih poti.
6. **Sklepanje.** Otroku povemo zgodbo, ki vsebuje osem podatkov o raznih okolnostih. Odgovor je lahko pravilen le, če otrok upošteva pri sklepanju vseh osem podatkov.

11. leto

1. **Razlaga nesmiselnih zgodb.** Otroku povemo pet nesmiselnih zgodb z nalogo, da v vsaki zgodbi poišče in razloži tisto, kar je nesmiselno.
2. **Odgovarjanje na problemska vprašanja.** Otroku opišemo določeno situacijo in ga vprašamo, kaj bi storil v takem primeru. Situacije zajemajo različne dejavnosti. Ena izmed petih je slična temu primeru: Kaj bi napravil, če bi spoznal na poti, da si pozen za na vlak?
3. **Naštevaje besed v eni minuti.** Otroku damo nalogo, da čim hitreje našteje poljubne besede, ne da bi jih ponavljal. Za to starost se zahteva, da pove 32 besed v eni minuti.
4. **Ponavljjanje števil v obratnem redu.** Otroku povemo pet števil (enic) po vrsti, eno na sekundo in zahtevamo, da jih ponovi v obratnem redu.
5. **Labirintna steza.** Otrok išče pot iz labirinta. Vzdolž pravilne poti je devet slepih, to je napačnih poti. Poti so ožje in manj pregledne kakor pa v labirintu za 10. leto.
6. **Sklepanje.** Otroku povemo zgodbo, ki vsebuje 9 podatkov o raznih okolnostih, ki jih je treba pri sklepanju upoštevati.

Pri vsakem testu so natančno določeni kriteriji, po katerih točkujemo odgovore. Otrok dobi lahko pri vsakem testu največ 1 točko, lahko pa tudi pol točke ali četrtno, pač po številu in kvaliteti rešenih nalog. Za 8. leto imamo 8 testov, zato je lahko otrok dobi največ 8 točk. Zato vsak pravilno rešeni test šteje 1 in pol meseca. Za 9., 10., 11. leto pa lahko dobi največ šest točk, ker imamo le po šest testov. Vsak pozitivno rešen test šteje v teh letih starosti 2 meseca, ker je za celo leto določenih 6 testov.

Rezultate preizkušnje vnesemo zaradi preglednosti v tabelo, ki je za naš primer takale:

Štev. testov	8. leto	9. leto	10. leto	11. leto
1.	1	1	0	0
2.	1	1/2	1	0
3.	1	1	1	0
4.	1	0	0	0
5.	1	1	1	0
6.	1	1/2	0	0
7.	1			
8.	1			

Izhodiščna starost za naš primer je 8 let, ker je otrok rešil vse testne naloge za 8. leto. K tej starosti še prištejemo točke, ki jih je otrok dobil pri testih za 9. in 10. leto ter tako dobimo duševno ali mentalno starost (običajno jo označujemo s kratico DS).

$$DS = 8 + \frac{4}{6} + \frac{3}{6} = 9\frac{1}{6} \text{ let}$$

Tako smo dobili duševno starost za naš primer, ki je, kakor vidimo, 9,16 ali 9 let in 2 meseca; to beležimo 9;2. S podpičjem ločimo količine, za katere ne velja desetišni pretvornik.

Če sedaj primerjamo otrokovo duševno starost z njegovo življenjsko ali kronološko starostjo, ki je v našem primeru 10;6, vidimo, da je otrok za eno leto in 4 mesecev v zaostanku v duševnem razvoju v primerjavi s povprečnimi otroci njegove starosti. Na osnovi teh rezultatov lahko izračunamo inteligenčni količnik ali kvocient (IQ), ki ga dobimo, če duševno starost (DS) delimo z življenjsko starostjo (ŽS) in ta količnik pomnožimo s sto.

$$IQ = \frac{DS}{\text{ŽS}} \cdot 100$$

Količnik pomnožimo s 100 zato, da se izognemo decimalnim vrednostim, ki bi nas motile pri praktičnih primerjavah.

Če je duševna starost enaka otrokovi življenjski starosti, kar pomeni, da je otrok sorazmerno povprečno razvit za svojo starost, dobimo inteligenčni kvocient 100. To bi bilo tedaj, če bi naš kandidat imel mentalno starost 10;6 ali označeno z decimalno vrednostjo 10,5 let. Račun bi bil tak:

$$IQ = \frac{10,5}{10,5} \cdot 100 = 100$$

V našem primeru pa je:

$$IQ = \frac{9,16}{10,5} \cdot 100 = 87$$

Če bi bila otrokova duševna starost večja kot življenjska starost, bi dobili inteligenčni kvocient, ki bi bil večji kot 100 ter bi izražal stopnjo otrokove nadpovprečnosti.

Klasifikacija učencev po inteligentnosti in pomen LQ

Na podlagi dobljenih inteligenčnih kvocientov običajno razporedimo učence v skupine:

130 in višje	visoko nadpovprečni
120 — 129	nadpovprečni
110 — 119	bistri normalni
90 — 109	povprečni
80 — 89	podnormalni
70 — 79	mejni primeri
69 in nižje	mentalno defektni

(Klasifikacija po D. Wechslerju)

Take klasifikacije niso popolnoma enake pri vseh testih in so odvisne od standardizacije. Če je test tako standardiziran, da je razpršitev rezultatov okoli aritmetične sredine drugačna kakor pa pri drugem testu (kar nam pove standardni odklon), potem tudi izračunani IQ nimajo istega pomena. Zato so tudi klasifikacije pri drugih testih nekoliko drugačne.

O pomenu IQ je bilo mnogo diskusije. Bili so ugovori, po večini tistih, ki so premalo poznali psihološke merne instrumente, zlasti njihovo zgradbo in statistično osnovo, da IQ ne more imeti nobene vrednosti, ker s tem, da se otrok uči in dalje razvija, tudi spreminja svoj IQ.

Preizkušamo na primer 7-letnega otroka in ugotovimo, da je v mentalnem razvoju za 1 leto nad svojo življenjsko starostjo; dobimo naslednji količnik:

$$IQ = \frac{8}{7} \cdot 100 = 114$$

Če bo šel duševni razvoj tega otroka enakomerno dalje, potem bo otrok, ko bo star 10 let, tudi eno leto v duševnem razvoju nad svojo življenjsko starostjo; torej bo njegova duševna starost 11 let. Količnik izračunamo tako:

$$IQ = \frac{11}{10} \cdot 100 = 110$$

Vidimo, da se je kljub temu, da je otrok ostal v mentalnem razvoju za eno leto v naskoku, IQ zmanjšal za 4 točke. To je zaradi drugačnega razmerja v ulomku, ne pa zaradi spremembe hitrosti v razvoju učenca. Test je namreč tako sestavljen, da predvideva normalen razvoj povprečnih učencev. Zato tudi IQ, ki se računa na osnovi testnih rezultatov, prav tako upošteva normalen razvoj. Če testiramo učenca v enakih časovnih razdobjih, lahko ugotovimo ali se brzina njegovega duševnega razvoja bistveno menja ali ne. Spremembe za nekaj točk nastanejo zaradi spremenjenega razmerja v ulomku, kakor smo videli pri prejšnjem računu; teh ne smemo pripisati učencu. Take poskuse je izvedel Terman v Ameriki leta 1919, ko je zasledoval istih 428 učencev skozi več let šolanja. Dobil je sledeče rezultate: 50 % učencev ni svojega IQ spremenilo za več kot ± 5 točk, 16,6 % učencev ni svojega IQ spremenilo za več kot ± 10 točk, 6,5 % za ± 15 točk in samo 1,8 % učencev je svoj IQ spremenilo za 20 ali več točk. Po tej raziskavi je od 428 učencev le 9 učencev spremenilo IQ za 20 ali več točk in 30 učencev za ± 15 točk. Ostalih 389 učencev ni v letih šolanja v velikem obsegu spremenilo IQ. Upoštevati pa moramo, da te spremembe niso samo odvisne od sprememb v učencih, temveč tudi od raznih manjših napak pri večkratnem merjenju. To nam kaže, da so spremembe, vendar da je velikih sprememb v IQ sorazmerno malo in še te so običajno odvisne od globljih sprememb miljejskih ali zdravstvenih činiteljev. Iz teh razlogov upoštevamo pri interpretaciji rezultatov, ki jih dobimo pri preizkušnjah, miljejske činitelje in druge možnosti, ki jih je imel otrok za svoj duševni razvoj.

Poleg kvantitativnega vrednotenja, s katerim dobimo IQ, še izvedemo tudi kvalitativno vrednotenje. To storimo tako, da podrobno analiziramo naloge, ki jih je otrok rešil, in tiste, ki jih ni znal rešiti ter tako ugotovimo, do katere stopnje so razvite posamezne sposobnosti pri otroku. Če hočemo objektivno izvršiti tako kvalitativno vrednotenje, moramo točno vedeti, katere sposobnosti preizkušajo posamezne testne naloge.

V težavnejših primerih navadno zaradi večje zanesljivosti uporabljamo več različnih preizkusnih metod, med njimi tudi take, ki preizkušajo določene specifične sposobnosti. Poleg teh pa se še običajno uporabljajo posebni osebnostni testi, če vidimo, da ni inteligentnost glavni vzrok učnih težav. Pri postavljanju diagnoz je seveda potrebna še otrokova življenjska zgodovina in analiza okolja, poročilo učitelja, ki poučuje učenca, in zdravniški izvid.

Profilni inteligenčni testi

Da bi dobili boljši vpogled v razvoj poedinih zmogljivosti učencev, so sestavili razne profilne teste. Bistvena značilnost profilnih testov je v tem, da nam poleg enojnega rezultata, izraženega v IQ, pokažejo tudi, do kake mere ali stopnje so razvite posamezne sposobnosti. Če rezultate grafično prikazemo, dobimo profil, ki nam nazorno kaže, kakšna je razlika v razvoju posameznih sposobnosti. Danes je v svetu zelo znan Wechslerjev inteligenčni test za otroke. Ta ima norme od 5. do 15. leta starosti. Standardiziran je bil v Ameriki. Standardizacija je upoštevala novejšo statistično vidike ter nima tistih napak kakor prejšnji inteligenčni testi. Test je sestavljen iz dveh delov, besednega in nebesednega ali verbalnega in neverbalnega, iz katerih lahko za vsakega posebej računamo IQ. Verbalni del obsega sledeče teste: splošna poučenost, splošno razumevanje, računanje, podobnosti, besedni zaklad in preizkušanje pomnjenja števil. Neverbalni del obsega sledeče teste: dopolnitev slik, razvrstitev slik, sestavljanje kock, sestavljanje predmetov, šifriranje in labirinte. Test že preizkušamo pri nas.

K profilnim testom spada tudi razvojni test Lotte Schenk-Danzingerjeve, ki je standardiziran na avstrijskih otrocih. Pri nas smo izvedli poskuse s prvim delom, ki obsega obdobje od 5. do 11. leta starosti. Test je sestavljen iz več podtestov, ki po mnenju avtorice preskušajo sledeče zmogljivosti: socialno zrelost, verbalno učenje, neverbalno učenje, zmogljivost posnemanja, konstruktivna zmogljivost, prostorne odnose, logično pojmovano in kavzalno mišljenje ter praktično inteligentnost. Test smo praktično preizkušali pri nas v dveh osnovnošolskih razredih. Individualni profil enega izmed naših primerov je takle:

Življenjska starost učenca = 8;9 + 16 (8 let, 9 mesecev, 16 dni). Razvojna starost 8;1 + 6, dobljena pri testni preizkušnji na sličen način, kakor je bilo poprej opisano.

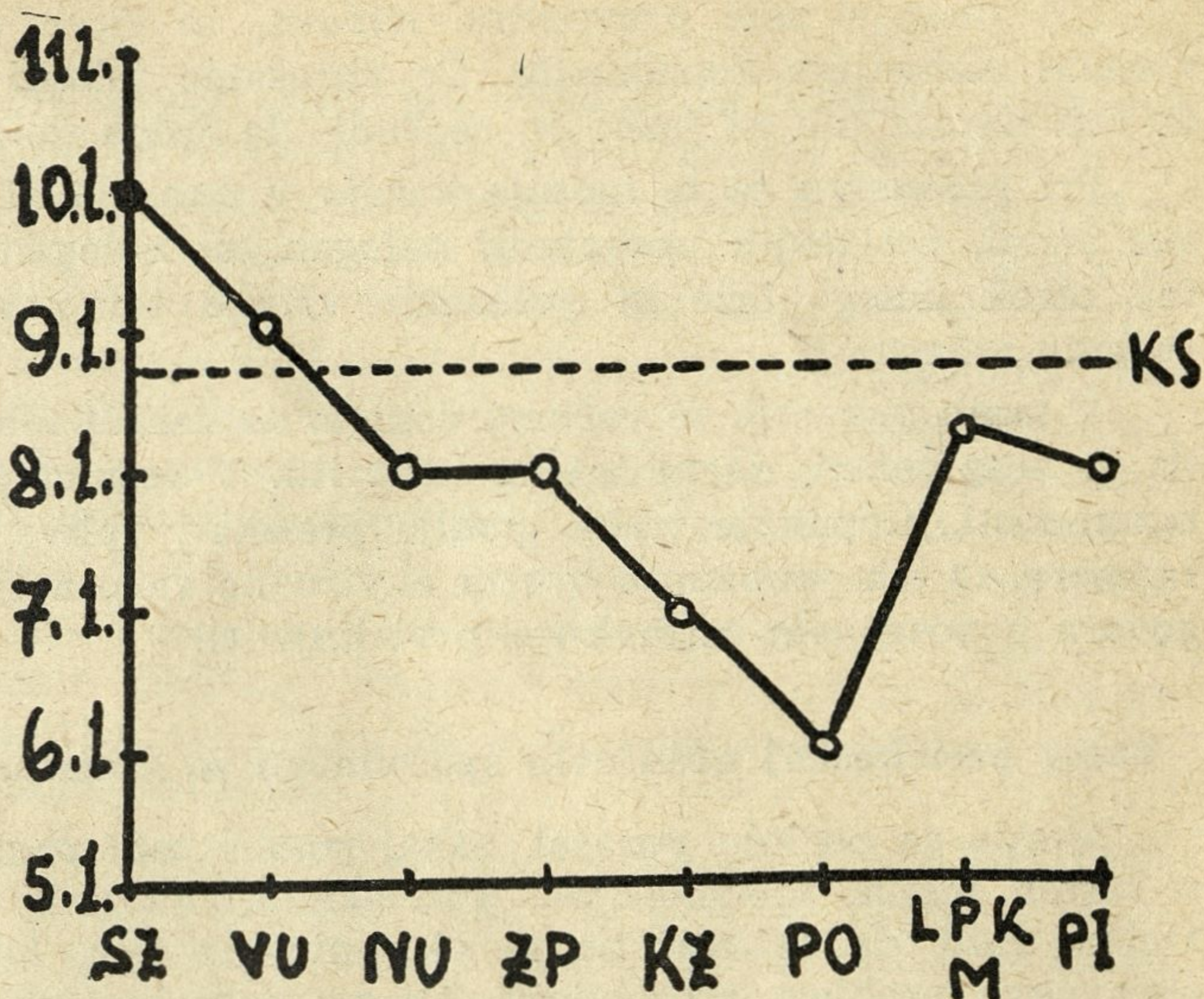
Razvojni kvocient (RQ) je 93. Glej grafično sliko na naslednji strani!

Profil nam kaže neharmoničen razvoj učenca. Nekoliko boljši je v socialni zrelosti in verbalnem učenju. V ostalih zmogljivostih je pod svojo življenjsko ali kronološko starostjo, ki smo jo označili črtkano. Težave ima pri konstruktivni zmogljivosti in prostornih odnosih.

Na osnovi takega profila dobimo bolj natančen vpogled v pomanjkljiv razvoj posameznih zmogljivosti. Zastoj, ki je nastal zaradi manjkajoče ali pomanjkljive predhodne vaje in učenja, lahko z vajo nadoknadimo. Če imamo opravka s splošnim zaostankom osnovnih sposobnosti, posebno inteligentnosti, in če je ta zaostanek velik, ni smiselno, da tak učenec ponavlja razred, ampak je bolje, da gre v pomožno šolo, kjer je pouk v skladu z njegovimi zmogljivostmi. V osnovni šoli pa je pouk prilagojen zmogljivostim povprečnih učencev, ne pa duševno zaostalim.

Primer KK, 2. razred osnovne šole. Uspeh ob koncu 2. razreda: dober

slovenski jezik	3
čitanje	3
računstvo	4
risanje	3
pisanje	2



Znaki pomenijo sledeče:

SZ = socialna zrelost

VU = verbalno učenje

NV = neverbalno učenje

ZP = zmogljivost posnemanja

KS = konstruktivna zmogljivost

PO = prostorni odnosi

LPKM = logično pojmovno in kavzalno mišljenje

PI = praktična inteligentnost

KS = kronološka starost

Vpliv nekaterih motenj na delovni učinek

Primeri so, da imajo učenci težave v nekaterih šolskih predmetih ali dejavnostih, preizkušnja pa pokaže, da otrok inteligenčno ni podnormalen ter ima IQ 98 ali celo 100. Analize so pokazale, da gre tu za osebne psihične motnje, ki se kažejo na primer v motorični nemirnosti, pomanjkanju koncentracije, jecljanju, močenju postelje itd. Ker zaradi psihičnih motenj otrok v normalni šoli ne uspeva, ga pošljejo v pomožno šolo. To pa ni prav. Tak ukrep pomeni za otroka nov psihičen udarec, ki še okrepi občutek manjvrednosti ali poveča njegovo agresivnost itd. Preiskave kažejo, da je drugod po svetu procent otrok z nevrotičnimi motnjami precej visok, nekateri navajajo 9—18 %. Nevrotične inteligenčne zavore povzročajo pri učencih razne oblike motenj. Taki otroci izpuščajo pri opazovanju podrobnosti, v mišljenju so nelogični in nekritični. Tudi skok iz teoretično abstraktnega mišljenja nazaj na nazorno mišljenje ali celo na pravljico ali magično je značilen v takih primerih. Pogosto popušča koncentracija. To se opazi pri obnavljanju števil in pojmov. Tudi v branju se odražajo te težave na poseben način. V začetku bere otrok gladko in smiselno ter pravilno poudarja, nato bere stokajoče in ne zajame več smiselno celega stavka; začetne besede v stavku večkrat ponavlja. Tudi črkovanje posameznih besed ni redek pojav.

Pri pisanju dela pravopisne napake, in sicer več ob koncu sestavka; večkrat zamenjuje konzonante. Če vprašamo takega učenca, kako je prišlo do teh napak, mu ni jasno in se čudi, da sploh dela take napake.

Pri računstvu se te motnje kažejo v tem, da učenec ne zmore ponoviti več števil, pri težjih uporabnih nalogah ali nalogah v obliki problemov se tak otrok mnogo teže in počasneje vživlja ter navadno napačno vrednoti vsebino naloge.

V takih primerih se večkrat dogaja, da zaradi teh težav obsodimo učenca, da je nesposoben, da ni inteligen ten itd. V resnici pa vzroki niso v manjši razumnosti, ampak je treba globlje preiskati vplive okolja, zlasti družinske razmere. O teh problemih v tem okviru ne razpravljamo, ker je o njih bilo govora v posebnem sestavku v prvi knjižici.

Poleg preizkušenj učenčevih sposobnosti so koristna učiteljeva zapažanja

Morda se bo kdo vprašal, zakaj smo v tem poglavju toliko razpravljali o raznih testih, preizkušnjah, korelacijah, faktorski analizi. To je bilo potrebno zato, da se vsaj bežno seznanimo s tem, kako sodobna psihologija obravnava problem sposobnosti. Če ne poznamo teh izsledkov in potrebnih metodoloških postopkov, lahko v naši praksi na osnovi nekaj opazovanj delamo drzne ali celo zgrešene zaključke o raznih sposobnostih pri učencih. S tem pa ni rečeno, da bi bilo učiteljevo opazovanje raznih intelektualnih dejavnosti in sposobnosti nemogoče ali celo nepotrebno. Taka opazovanja so zelo dragocena in koristna, zlasti zato, ker zajemajo daljše obdobje razvoja, le interpretacija ne sme preseči možnih objektivnih mej. Učitelju bodo razna opazovanja otrokovih zmogljivosti pokazala razlike med posameznimi učenci ter mu omogočila odkritje marsikaterih težav. Bolje je, da učitelj opiše konkretno, kako se učenec znajde v novih situacijah, kakšno je njegovo sklepanje, v katerih primerih kaže kritičnost mišljenja, v čem površnost itd. Taki podatki imajo, če so objektivni, zanesljivi in konkretni, veliko vrednost, mnogo večjo, kakor pa če učitelj napiše v osebno psihološko popisnico, da je učenec zelo nadpovprečno inteligen ten, sposoben itd. Kdorkoli dobi konkretne podatke o otrokovi zmogljivosti v roke, si z njimi lahko tudi pomaga, naj je to učitelj ali predavatelj v naslednjem šolskem letu, poklicni svetovalec, šolski psiholog in tako dalje.

Vpliv dednosti, okolja in lastne aktivnosti osebe na razvoj sposobnosti

Kakor smo prej omenili, smo dobili s pomočjo faktorske analize objektivno osnovano klasifikacijo sposobnosti, katero lahko bolj zanesljivo uporabljamo v praksi. Vendar še s tem ni rešeno vprašanje fizioloških osnov teh faktorjev, ki označujejo posamezne sposobnosti. Gre za vprašanje, zakaj nekdo dosega v razvoju sposobnosti večjo stopnjo, drugi pa manjšo. Tu smo zadeli na problem dednosti in vpliv okolja. Ali so človekove sposobnosti, kakor tudi druge osebne razlike podedovane ali so se razvile pod vplivom okolja v najširšem smislu ali pa obojega hkrati. Študij človekove osebnosti kakor tudi raznih sposobnosti vedno vodi v zaključku k temu vprašanju. Težava je le v tem, da s faktorji dednosti in s faktorji okolja ne moremo neposredno eksperimentirati. Raziskujemo jih lahko le s posrednimi metodami.

Navadno opredeljujemo okolje zgolj kot socialne in kulturne razmere, v katerih oseba živi. To pa ne zadostuje. K okolju spadajo vsi notranji in zunanji pogoji, ki vplivajo na ponašanje in razvoj osebnosti, bodisi neposredno ali posredno. Sama dednost ne more razviti osebnosti, šele okolje omogoča njen razvoj; kjer pa ni dednih zasnov, tudi okolje ne more ničesar razviti.

O pomenu dednosti in okolja za razvoj osebnosti so bili psihologi razdeljeni v dva ekstremna tabora, in sicer v empiriste in nativiste. Empiristi so zatrjevali, da so vsi ljudje v začetku enaki in je odvisno od okolja, kakšni bodo postali. Nativisti so smatrali dednost kot dano zasnovo, ki odloča o razvoju vsakega živega bitja; vpliv okolja je po njihovem mnenju brez moči.

Prvi in drugi se večkrat opirajo na ista dejstva. Ker najdemo sličnost v inteligentnosti pri enojajčnih dvojčkih, smatrajo nativisti, da je ta sličnost zaradi dednih zasnov, empiristi pa trdijo, da je ta podobnost nastala zaradi sličnih vzgojnih in miljejskih činiteljev.

V resnici je tako, da dedni činitelji in okolje dinamično vplivajo drug na drugega. Neko okolje, ki povzroči določeno osebno potezo, ne bi povzročilo prav enake osebne poteze ali več potez na drugi dedni zasnovi. Prav tako tudi določena dedna zasnova, ki vpliva na razvoj osebnih potez, ne bo razvila enakih potez v drugačnem okolju. Razvoj katerekoli osebne poteze in sposobnosti je posledica dednih in miljejskih činiteljev v najširšem smislu besede. Delež obeh činiteljev ni pri vsaki osebni potezi enak, na nekatere poteze v večji meri vpliva okolje, na druge pa dednost. Teh vplivov ne moremo natančno številčno izmeriti.

Dedne zasnove se prenašajo po genih iz roda v rod. Nastane vprašanje, ali geni direktno vplivajo na razvoj osebnih potez in sposobnosti? Geni vplivajo na duševne sposobnosti le posredno, in sicer s tem, da delujejo na izoblikovanje določene živčne strukture, od katere so odvisne duševne sposobnosti. Struktura organizma omogoča ali pa onemogoča določeno ponašanje, vendar kot taka ne zagotavlja specifičnih vrst ponašanja. Zato pomanjkanje določene vrste ponašanja še ne pomeni, da manjka tudi ustrezna fiziološka struktura.

Ta biološki faktor, ki ga imenujemo dispozijski faktor, prihaja lahko do izraza le pod vplivom okolja. Samo okolje je abstraktni faktor ter ne deluje na vse osebe v določenem okolju enako, ker imajo različne dispozijske zmožnosti, torej različne sposobnosti sprejemanja vplivov. V sodobni psihologiji govorimo o »e f e k t i v n e m o k o l j u«, to je okolju, ki ga lahko izkoristijo posamezne osebe po svojih zmožnostih. Ta zaključek nam potrjuje poskus, ki so ga napravili v Ameriki. Različno inteligentne otroke so dali v skupne zavode, kjer je bila vzgoja za vse enaka in enaki življenjski pogoji. Čez nekaj let so spet preverili njihovo inteligentnost ter ugotovili še večje razlike v inteligentnosti, kakor so bile pri sprejemu v zavod. Inteligentnejši gojenci so lahko mnogo bolj izkoristili vse dane vzgojne možnosti kakor pa manj inteligentni. Čeravno je bilo okolje dejansko za vse enako, vendar ni moglo enako delovati na vse gojence, ker ga zaradi različnih sposobnosti niso mogli vsi enako izkoristiti.

Da bi mogli natančneje dokazati vlogo dispozijskih činiteljev, so raziskovali razvoj pri enojajčnih dvojčkih. Tako najdemo poročila o enojajčnih dvojčkih, ki sta živela v različnih okoljih, prvi pri zdravniku, drugi pri kmetu. Kljub različnemu objektivnemu okolju sta bila njuna IQ 105 in 106, ko sta

bila stara 10 let. Razlike so pa bile večje v osebnih potezah, vendar pa še vedno manjše kakor pri drugih otrocih.

Freeman je zasledoval 19 parov dvojčkov. Povprečna razlika njihovih IQ je znašala:

1. Za enojajčne dvojčke v enakem okolju 5 točk.
2. Za enojajčne dvojčke v različnem okolju 8 točk.
3. Za dvojajčne dvojčke v enakem okolju 9 točk.

Slične rezultate so dobili tudi drugi raziskovalci.

Zanimivi so podatki o soodnosnostih ali o korelacijah med inteligentnostjo otrok istih staršev, ki živijo v istem domu ali pa v različnih domovih. Podobnost IQ, ako otroci istih staršev živijo v istem domu, znaša okoli 0,50, če pa živijo v različnih domovih na isti socialni ravni, pa 0,35. Če pa živijo v popolnoma različnih domovih, pa znaša korelacija med IQ komaj 0,24.

Še bolj zanimive so korelacije med inteligentnostjo staršev in otrok, ki znašajo do 0,50. Pearson je dobil večjo korelacijo med starši in otroci v inteligentnosti kakor pa pri drugih osebnostnih potezah, in sicer: inteligentnost 0,53, živahnost 0,50, emocionalna prilagoditev 0,15, požrtvovalnost 0,05.

Pri vseh teh vplivih ne smemo prezreti važne vloge otrokove aktivnosti, kajti le preko aktivnosti se razvijajo dispozicije. V uveljavljanju posamezne osebnosti ne delujejo samo dispozicije in okolje, temveč tudi sama oseba.

IV.

PSIHIČNE ZNAČILNOSTI OTROKOVEGA RAZVOJA V ŠOLSLEM OBDOBJU

Učitelj ima pri svojem dnevnem delu opravka z otrokom, ki se zlasti v času šolanja močno razvija. Notranji fiziološki in biološki procesi dozorevanja omogočajo otroku tudi pospešen psihičen razvoj. Da bo šolsko delo uspešno, moramo upoštevati otrokove razvojne potrebe in zmogljivosti, hkrati pa s svojim izobraževalnim in vzgojnim delom vplivati na njegov nadaljnji razvoj. Pospeševalni vplivi imajo v raznih razvojnih dobah določeno možno in zdravo mejo; določajo jo otrokove fiziološke in psihične zmožnosti in njegovo normalno duševno zdravje. Z ostrimi ukrepi sicer lahko prisilimo osnovnošolskega otroka, da bo delal več, kakor dela danes, vendar bi to lahko trajalo samo nekaj časa, kajti otrok bi omagal in potem ne bi zmožel niti normalnega povprečnega dela. Gre za psihično razvojne posebnosti, ki jih moramo poznati in upoštevati, da ne bi povzročali nasilja nad otrokovim duševnim razvojem, hkrati pa izkoristili vse dane možnosti za čim uspešnejše izobraževalno in vzgojno delo.

Osebne psihološke popisnice, ki jih sedaj uvajamo, bodo veliko pripomogle k uspešnemu izpolnjevanju teh smotrov. Učitelj bo z opazovanjem in interpretacijo opazovanja vedno globlje spoznaval razvojne značilnosti in zmogljivosti svojih učencev in temu prilagodil svoje delo, ki bo gotovo zaradi tega uspešnejše. Le škoda, da še nimamo preučениh in zbranih podatkov o stopnjah v razvoju našega otroka. To bi namreč pomenilo veliko pomoč našim učiteljem. Trenutno ni drugega izhoda, kakor da si pomagajo sami z osebnimi psihološkimi popisnicami, pomagamo pa jim lahko s tem, da jih seznanimo z nekaterimi našimi in inozemskimi izsledki. Ti izsledki nam nudijo boljši vpogled v psihičen razvoj otroka na sploh ter so dobra osnova pri našem opazovalnem delu.

Zaradi preučevanja razdelimo celotno dobo šolanja na krajša razdobja. Časovna opredelitev raznih razvojnih obdobij po življenjski starosti otrok ni povsem natančna. Natančna bi bila le tedaj, če bi šel celoten duševni razvoj strogo v skladu z leti starosti. Preiskave so pokazale, da razvoj ne gre vedno vzporedno z leti. Zaradi različnih dispozicijskih činiteljev, pisanih miljejskih vplivov in različne lastne aktivnosti nekateri otroci prehitevajo razvoj v celoti, drugi ga prehitevajo samo v določenih sposobnostih, v ostalih pa so celo pod povprečjem, v nekaterih so v splošnem zaostanku. Če upoštevamo različno osebno usmerjenost učencev v celotni dobi šolanja, potem bi jo lahko razdelili v otroško obdobje in obdobje zorenja. Otroško obdobje lahko delimo v dve dobi ali fazi, in sicer: v prvo fazo, to je srednja otroška doba, ki traja približno od 6. do 9. ali 10. leta, in v drugo fazo, to je pozna otroška doba, ki traja od 10. do 12. leta pri deklicah, ali 13. leta starosti

pri fantih. Za obe fazi, za srednjo in pozno otroško dobo je značilna otrokova usmerjenost v zunanji, realni svet ali, kakor pravimo: otrok je v tej dobi ekstravertiran. Obe fazi se razlikujeta v spoznavanju zunanjega sveta. V prvi fazi pretežno prevladuje le seznanjanje z objektivnimi lastnostmi predmetov v okolju, v drugi fazi pa je v ospredju iskanje splošnih odnosov ter zakonitosti med konkretnimi predmeti in procesi. V dobi zorenja se izvrši prehod od ekstravertiranosti k intravertiranosti, to je usmerja se na notranji svet, razvije se abstraktno mišljenje, interes za notranje doživljanje, razglabljanje o raznih kulturnih in moralnih vrednotah ter o socialnih odnosih itd. Med temi dobami so pomembne razlike, zato bomo o vsakem obdobju posebej spregovorili ter si vsaj bežno ogledali njih značilnosti, ki so važne za šolsko delo.

1. DUŠEVNI RAZVOJ V SREDNJI OTROŠKI DOBI

Otrokova zrelost za vstop v šolo

Če bi šel otrokov biološki in psihični razvoj popolnoma v skladu z leti starosti, bi bilo to vprašanje zelo preprosto. Kljub temu, da v tem pogledu ni skladnosti, jemljemo v praksi kot glavno merilo poleg zdravniškega izvida otrokovo starost za sprejem v šolo.

Preučevanje otrok, ki v prvem razredu niso uspeli ter so morali razred ponavljati ali pa prestopiti na pomožno šolo, so pokazala, da je večina teh otrok umsko slabo razvita. Na osnovi teh ugotovitev je nastalo vprašanje, katera je najnižja mentalna ali duševna starost, ki še omogoča uspešno delo v prvem razredu. Večina raziskovalcev je prišla do splošnega zaključka, da je duševna starost šest let minimalna duševna raven, ki nam dopušča verjetnost, da bo otrok uspel v prvem razredu.

Ko so iskali še bolj določen odgovor na zastavljeno vprašanje, so se najprej ustavili pri branju kot najvažnejšem predmetu v prvem razredu ter skušali določiti, katere sposobnosti so otroku potrebne, da je zrel za pouk branja. Poskusi so pokazali, da je uspeh pri branju odvisen od inteligenčne zrelosti otroka, so pa še drugi činitelji, ki odločajo o uspehu ali neuspehu. Na osnovi mnogih preizkušenj v zadnjih letih je psihologinja Lotte Schenk-Danziger, ki vodi svetovalnico za osnovne šole na Dunaju, prišla do zaključka, da je treba šolsko zrelost ugotavljati s treh vidikov, in sicer glede na osebno, funkcionalno in telesno zrelost.

Osebna zrelost se kaže v otrokovi novi usmeritvi nasproti okolju, ki se začenja normalno že po petem letu starosti ter izpodrine prejšnjo sliko o svetu, tipično za majhnega otroka. Otrok se laže prilagodi novim socialnim situacijam, lahko opravlja postavljene naloge, ima boljšo koncentracijo, vztrajnejšo pozornost, sposoben je, da se vključi v skupno delo.

Funkcionalna zrelost se kaže predvsem v otrokovi usmerjenosti k realističnemu dožemanju sveta, v upoštevanju določenih pravil pri sklepanju, v začetkih kavzalnega in pojmovnega mišljenja, v razstavljanju in sintetiziranju delov, v bolj natančnem pomnjenju in v večji zmogljivosti posnemanja ter v dožemanju količin in njih odnosov.

Fizična zrelost zahteva tako stopnjo telesnega razvoja, da zmore otrok pot v šolo in iz šole ter se lahko podredi šolskemu redu in delu brez škodljivega vpliva na njegovo zdravje in rast organizma.

Psihološka preučevanja šolskih novincev, ki so imeli v prvem šolskem letu težave, nas opozarjajo, da so pri nekaterih učencih velike neskladnosti v navedenih vidikih zrelosti.

Analiza teh poskusov nam pokaže naslednje izvire težav pri učencih prvega razreda:

a) Normalne razvojne težave ob prehodu iz predšolskega v šolsko obdobje opazamo pri učencih, ki so mlajši od povprečja ostalih šolskih novincev. Ker imajo razvojni kvocienti (RQ) 95—105, niso v zaostanku v razvoju za svojo starost, vendar imajo nekoliko nižjo zmogljivost kot povprečno razviti učenci ustrezne šolske starosti. Če bi ti učenci stopili v prvi razred eno leto kasneje, bi ne imeli teh težav.

Sem spadajo tudi učenci, ki so sicer dosegli normalno starost šolskega novinca, vendar so nekoliko zakasneli v razvoju za svojo starost. Ti učenci imajo navadno eno leto težave in, če razred ponavljajo, ga z uspehom dokončajo.

b) Učne težave, ki so posledica posebnih vnanjih in notranjih razvojnih motenj; to so primeri debilnih in mejno debilnih učencev, dalje učencev, ki so sicer zakasneli v razvoju in imajo poleg tega še različne motnje, kakor govorne motnje, bralne težave, cerebralne motnje, osebno neuravnovešenost zaradi posebnih miljejskih razmer itd. V teh primerih navadno časovna pridobitev enega leta s kasnejšim vstopom v šolo ne more odpraviti teh težav. V primerih zanemarjenih otrok, ko ne gre za kakšen defekt organske narave, ampak za zaostanek, ki mu je vzrok pomanjkanje vaje v otroštvu ali pa nepravilna vaja, je možno s posebnim delom in zaposlitvijo zaostanek odpraviti.

Posebne težave imajo tudi levičarji, zlasti tisti, ki so jih skušali v predšolskem obdobju s silo navaditi na delo z desno roko. Te težave se ne kažejo samo v ročnih spretnosti, pri pisanju in risanju, ampak se javljajo motnje tudi v otrokovi prostorni orientaciji.

Značilnosti srednje otroške dobe

Če se sedaj nekoliko odmaknemo od posebnih problemov šolskega novinca ter gledamo obdobje od 6. do 10. leta kot celoto, lahko rečemo, da se v veliki meri razlikuje po svoji predmetni in realistični usmeritvi od predšolskega obdobja. V predšolskem obdobju otrok v svoji fantaziji poljubno spreminja predmete po svojih interesih in željah. V tej dobi pride otrok do spoznanja, da ne more predmetov in materiala poljubno spreminjati, ker imajo predmeti svoje lastnosti, ki jih je treba upoštevati. Otrok spozna vedno več lastnosti in se hkrati uči, kako jih je treba upoštevati in obvladovati. Izhodišče pri spoznavanju predmetov postane njihova uporabnost.

Ta proces seznanjanja in obvladovanja predmetnega sveta moramo pri pouku razvijati počasi v skladu z napredkom otrokovih sposobnosti. Študije Ch. Bühlerjeve in drugih kažejo, da so zanesljiva in utrjena predvsem tista spoznanja, do katerih pride otrok sam na onsovi lastne aktivnosti. Verbalistično poučevanje mu ne koristi, ker v njem ne zbudi živih in jasnih predstav, ker mu pač manjka izkustvo. Odrasel človek ima ogromno izkustvo, ki ga lahko zbudimo z določenimi pojmovnimi izrazi. Psihološka naloga pouka v prvih šolskih letih je prav v tem, da učence postopoma vodi s pomočjo njihove

lastne aktivnosti od že znanega izkustva k novim spoznavam, ne pa da jim daje že gotova spoznanja z besedami. Otrok sprejme taka gotova spoznanja in se jih tudi besedno nauči, čeravno jih ne razume, niti jih ne zna rabiti v praksi, ker niso dobila stika z njegovim prejšnjim izkustvom in zato nujno vodijo v verbalizem.

Razvoj zaznavanja

K boljšemu spoznavanju sveta pripomorejo tudi izpopolnjeni čutni organi ali receptorji. Ti dosežejo v mlajši šolski dobi popoln fiziološki razvoj, njih izpopolnitev ne gre več v fiziološki smeri, ampak v psihološki. Razvoj gre v tem obdobju v smer popolnejšega zaznavanja.

Napredek zaznavanja se zlasti kaže v zmogljivosti razlikovanja kvalitete in oblike predmetov. Že v predšolskem obdobju otrok doseže v razlikovanju predmetov nek napredek, vendar ima sedanje razlikovanje predmetov z vidika kvalitete in oblike trdnejšo izkustveno osnovo. Okoli 7. leta starosti se otrokovo zaznavanje in prepoznavanje predmetov že opira na konstantnost velikosti in barve. Če predšolski otrok vidi, da ima predmet pri večerni luči drugo barvo, misli, da ima predmet dve barvi; če vidi, da je hrib enkrat večji, drugokrat manjši, misli, da se hrib spreminja, ne pa, da se spreminja razdalja njegovega opazovališča od predmeta. Predšolski otrok praviloma ne dojame, da imajo predmeti stalno svojo velikost in barvo, ne oziraje se na to, ali so blizu ali daleč. V osnovnošolskih letih se ta proces pravilnejšega dojetja izpolnjuje in utrjuje. Upoštevati moramo zlasti v prvih letih šolanja, da povzroča dojetanje stalnosti oblike in barve še mnoge težave. Šolski pouk, ki računa s temi razvojnimi težavami, gradi spoznavni proces stopnjo za stopnjo, ne hiti, niti ne izpušča vmesnih stopenj.

Pri urejevanju zaznavanega materiala ima pomembno vlogo tudi otrokov besedni zaklad, ki omogoča s pomočjo imen hitrejšo razvrstitev predmetov in pojavov v določeni red. Otrok si v osnovnošolskih letih hitro prilasti nekatere pojmovne izraze, s katerimi označuje in urejuje svoje zaznave. Jedro zanimanja v tem obdobju tvorijo lastnosti posameznih predmetov in njihova uporabnost, iz tega izhodišča otrok opazuje predmete in pojave ter jih tako miselno spoznava.

Opazovanje šolskih novincev je še precej pomanjkljivo. V tem obdobju se začanja razvijati analitičen način opazovanja, vendar se otrok še največkrat zadovolji s celotnim vtisom. Če ga vprašamo po delih, jih po spominu ne zna opisati niti naštet. O tem dejstvu se prepričamo pri diagnostičnih preizkušnjah v prerisovanju določenih risb. Navadno niso napake pri celotnem dojetju risbe, pač pa manjkajo detajli. Iz teh razlogov mora šolski pouk posvetiti vaji v opazovanju veliko pozornost.

Raziskave so pokazale, da ima jasna in čutno polna zaznava veliko več možnosti za uspešno reprodukcijo in obratno, pomanjkljiva zaznava ima za posledico težave pri obnavljanju. Iz pomanjkljivega opazovanja ne morejo nastati jasne spominske predstave, zato moramo že v učnem procesu ustvariti potrebne psihološke pogoje za uspešno reprodukcijo.

V dvoletnem šolanju se pri otroku razvije analitičen način opazovanja, da razčlenjuje celote in daje svoje pripombe. Pobudnik urejenemu opazovanju in analitičnemu razčlenjevanju je otrokovo zanimanje, ki omogoča, da vztraja otrok dalj časa pri opazovanju. Čim bolj se razvije zanimanje za spoznavanje

predmetnega sveta, tem laže otrok vztraja pri poslušanju učiteljeve razlage ali pri lastni aktivni dejavnosti.

V tej dobi se uveljavi pri otroku prostorno dojemanje predmetov. Že v letih pred vstopom v šolo se razvija poleg celostnega dojemanja že tudi analitično dojemanje. Ta proces se počasi razvija in se še ne more popolnoma uveljaviti nasproti celostnemu dojemanju. Pri celostnem dojemanju namreč barve privlačujejo in vzbujajo otrokovo pozornost. Šele v šolskem obdobju pa doseže analitično zaznavanje tako stopnjo, da pridobi oblika vodilno mesto. Zato otrok sprašuje o podrobnostih, ki jih odrasle osebe niti ne opazijo. Analitično opazovanje nudi otroku mnogo novega izkustva. Učenje in pomnjenje se močneje razvije, zato si otrok nabere v tej dobi mnogo znanja o zunanjem svetu brez velikih težav.

V tem obdobju opazimo pri otrocih tudi razlike v zaznavnih tipih. Nekateri preje zaznajo in se spomnijo tistega, kar so videli. To bi naj bili vizualni tipi. Drugi si bolj zapomnijo tisto, kar so slišali, tretji pa tisto, pri čemer je bila udeležena njihova motorika. Oni so akustični, slednji pa motorični tipi. To vprašanje še danes raziskujejo, ker so nekatera sporna tolmačenja. Zanesljivo lahko rečemo, da so čisti tipi zelo redki in da večina učencev pripada mešanim tipom, predvsem vizualno-akustičnemu in vizualno-motoričnemu tipu. Pri pouku moramo upoštevati vse tipe dojemanja, kakor se javljajo pri učencih.

Pri analitičnem zaznavanju stopajo v ospredje predvsem neznani predmeti ali njihovi deli. Ob vstopu v šolo je zaznavanje tako usmerjeno, da stopa v ospredje predvsem tisto, kar otrok že pozna. S tem, ko se uveljavi analitično opazovanje, postane otrok pozoren ob novih besedah in sprašuje po njihovem pomenu. Zaznavanje je sedaj usmerjeno tako, da išče, kaj je novega, neznanega, ne pa kakor poprej tisto, kar že pozna.

Razvoj predstavljanja

Razvoj predstavljanja je v tem obdobju odvisen od razvoja zaznavanja. V začetku šolanja prevladuje pri zaznavanju celostna usmerjenost. Tudi predstave so v začetku šolanja bolj shematične in nepopolne. Otrok obdrži v predstavi predvsem tisto, kar mu je bilo pri zaznavanju važno, zlasti pa tisto, kar je bilo sprejeto s pozitivnim čustvom. Z razvojem analitičnega zaznavanja se tudi predstave bolj izpopolnjujejo, so natančne in vsebujejo več podrobnosti o predmetih, osebah in dogodkih.

Znano je, da po enkratnem zaznavanju predstava še ne more biti natančna, zlasti ne more vsebovati manjših delov in podrobnosti. O tem se prepričamo s poskusom. Sedemletnemu otroku damo podobo, ki je sestavljena iz več barvastih likov, z naročilom, naj si jo dobro ogleda, ker jo bo moral kasneje po spominu narisati. Navadno reče otrok po nekajminutnem opazovanju, da že zna. Nato risbo zakrijemo in otrok riše podobo na pripravljeni papir. Običajno otrok hitro nariše nekaj likov, dalje pa ne ve. Od enkratnega zaznavanja se je razvila le zelo površna in pomanjkljiva predstava, da se ob tem odrasel človek začudi. Če postopek z isto podobo ponovimo in omogočimo ponovno zaznavanje in risanje, je narisana podoba boljša, a še zdaleč ni po važnih sestavnih delih popolna. Šolskemu novincu je potrebna za reprodukcijo bolj komplicirane podobe, ki je sestavljena iz devetih likov, pet do šestkratno zaznavanje in risanje. Ko smo poskus z isto podobo ponovili eno leto kasneje

na istih učencih, je bilo potrebno za ustrezno reprodukcijo povprečno štirikratno zaznavanje, čez dve leti trikratno in čez tri leta samo enkratno ali v nekaterih primerih dvakratno zaznavanje. Poskus nazorno kaže, da z razvojem zaznavanja raste tudi predstavna zmogljivost.

V dobi analitičnega zaznavanja vidimo, da so predstave čutno polne in slikovite. To je verjetno zaradi tega, ker otrok na tej razvojni stopnji reproducira v predstavi nespremenjene ali malo predelane čutne vtise. Pri mladostnikih in odraslih osebah pa običajno nimajo predstave takšnega poudarka na čutnih elementih, ampak prevladujejo predvsem pojmovno spoznavni znaki. Vsekakor ima otroška predstava močnejšo čutno vsebino kakor pa spoznavno, ki pride bolj do izraza šele v dobi zorenja.

Vendar ne smemo predstav, kjer prevladuje čutna vsebina — in to je običajno v tem obdobju — zamenjati z eidetskimi predstavami. Eidetsko predstavljalivost imajo samo nekateri otroci. Največkrat se eidetska predstavljalivost pri posameznih otrocih javlja le na določenih področjih. Tako si nekateri teh otrok posebno živo predstavljajo ljudi, drugi obleko, živali, rastline ali druge predmete. Učiteljeva razlaga sproži pri takih učencih tako živo predstavljanje, da učenec vidi pred seboj opisano osebo ali predmet, zdi se mu, da sliši glas osebe, petje itd. Kamor pogleda, vidi tisti predmet. Te predstave zajemajo vsa čutna področja in so tako žive in polne, da otrok vidi določene predmete na šolski klopi, tabli, zidu ter mu prekrijejo resnične predmete in podlogo. Podobno je tudi pri taktilnih eidetskih predstavah, ko se otroku zdi, da čuti v svoji roki mehko dlako psa, če se nanj spomni. Razlika med posameznimi učenci je tudi v tem, da so pri nekaterih eidetične predstave popolnoma podobne prejšnjim zaznavam, pri drugih pa niso toliko jasne. V tej zvezi ima važno vlogo tudi podlaga, svetloba, interesna usmerjenost in čustveno razpoloženje. Najpogostejša je eidetična predstavljalivost v obdobju 7. do 10. leta starosti, čeravno jo tu pa tam ugotovimo tudi v predšolskem obdobju. Po 10. letu počasi izginja in se v času spolnega zorenja zoži le na seksualno erotično področje ter se pozneje navadno izgubi. Opazimo jo tudi pri odraslih, vendar v zelo redkih primerih. Kakor kažejo raziskave, sloni eidetska predstavljalivost na raznih konstitucionalnih činiteljih. Nadalje kažejo raziskave, da med eidetsko predstavljalivostjo in inteligentnostjo ni pomembne koleracije ali zveze.

Razvoj pomnjenja

Tudi zmogljivost, zapomniti si učno snov, raste v tem obdobju. V 7. letu starosti se kaže bistveni napredek v spominu v primerjavi s predšolskim obdobjem. Razlika je v tem, da v tem obdobju otrok reproducira primerno smiselno zgodbo brez večjih fantazijskih dodatkov. Če zgodba vsebuje razna imena, jih zna tudi po določenem časovnem presledku obnoviti. Naslednji korak v napredku se kaže v povečanju obsega spominske snovi in v hitri zapomnitvi. Da lahko povprečen sedemletni otrok obnovi otroške verze s 30 zlogi, je potrebno, da jih 10 krat v celoti ali delno prečitamo in da jih 10 krat delno ali v celoti ponovi. Povprečnemu osemletnemu otroku pa zadostuje za obnovitev istih verzov, če jih le 6-krat delno ali v celoti preberemo in jih tudi tolikokrat delno ali v celoti ponovi. Od 8. do 11. leta doseže višek spominska zmogljivost za dele celote in malo predelane vtise. Te si lahko in zelo hitro zapomni.

Če vrednotimo otrokove verbalne spominske storitve, moramo upoštevati, da so te odvisne vsaj od petih činiteljev: a) spominskih zmožnosti, b) otrokovega interesa, c) intelektualnega dojetja gradiva, d) otrokove koncentracije pri poslušanju ali učenju in e) od obvladanja govora. Otroci, ki se kasno naučili govoriti ali otroci z govornimi napakami, kažejo tudi pri normalni inteligentnosti prav zaradi tega manjšo spominsko zmogljivost za besede.

Kadar govorimo o spominskih sposobnostih, mislimo na verbalni ali govorni spomin. Ne računamo pa s tem, da ima v praksi veliko vlogo neverbalna spominska zmogljivost. Kako bi se otrok znašel v računstvu, zlasti pa pri geometriji, če ne bi imel nazornih spominskih predstav o velikosti prostora, oblike, medsebojnega razmerja, barvnih odnosov itd. To so potrdile tudi preiskave pri nas. Ko smo v osnovni šoli z eksperimenti preučevali odnos med posameznimi sposobnostmi in učnim uspehom v posameznih učnih predmetih, smo našli, da je v prvem razredu od zmogljivosti neverbalnega spomina v veliki meri odvisno branje (koeficient korelacije 0,54), računstvo (0,59) in pisanje (0,52). Nazorne spominske predstave omogočajo, da se otrok hitro znajde v prostoru števil in rešuje naloge, ne da bi bil v svojih ugotovitvah vedno vezan na nazorna sredstva, kakor računalo, prste itd. Otrok, ki ima težave v neverbalni spominski zmogljivosti, je prav zaradi tega pri računskih operacijah in pri drugih sličnih nalogah dalj časa pri mišljenju vezan na nazorna sredstva.

Razvoj mišljenja in jezikovnega izražanja

Tudi mišljenje se v tej dobi močno spremeni. Že v prvih šolskih letih opazamo, da otrokovo glasno govorjenje preide sčasoma v tiho, notranje govorjenje. Namesto glasnega govornega mišljenja se pojavlja tiho govorno mišljenje. Otrok postane postopoma sposoben z vajo tiho misliti in tako reševati bolj sestavljene naloge, medtem ko si je poprej pri takih nalogah pomagal z ročno dejavnostjo in glasnim govorjenjem. To je mogoče le, če ima dovoljno število nazornih skustvenih predstav in pojmov, tako da si lahko predstavlja elemente, ki jih vsebuje določena naloga, šele nato jih lahko med seboj primerja in ugotavlja odnose ter izvaja zaključke.

Dobra tehnika branja in pisanja močno podpira razvoj jezikovne zmogljivosti, ki ima važno vlogo v celotnem nadaljnjem otrokovem intelektualnem razvoju. Napačno bi bilo, ako bi zaradi težav pri osvajanju pisanja in branja imeli takega učenca za neinteligentnega. V takih primerih je treba poiskati prave vzroke teh težav. Večino teh težav bo učenec lahko premagal, ako mu nekoliko pomagamo. Če je pomoč pravočasna in pravilno zastavljena, bo povprečno inteligenten učenec ostale hitro dohitel v celotnem razvoju; nekoliko drugače pa je, če so težave organske narave. Tedaj se je treba obrniti na zdravnika — specialista.

V tej dobi je otrokovo mišljenje še vedno pod vplivom fantazije, čeprav se bolj redko javljajo »otroške laži«, ki so značilne za predšolsko obdobje. Iz teh razlogov ne moremo imeti osnovnošolskega otroka za verodostojno pričo.

Prehod od fantazijskega k miselnemu svetu gre tako, da otrok primerja svoje prejšnje predstave in izkustvo o predmetih in pojavih z novimi zaznavami in ugotovitvami. S tem pa se mu ruši prejšnje izkustvo, ki si ga je pridobil v predšolski dobi, ker se ne ujema z novimi zaznavami in spoznanji. Napredek mišljenja se kaže v stopnjevanju potrebi, spraviti miselne rezultate

v harmoničen sklad z realnostjo. Ta povezava se ne izvrši na ta način, da otrok samo presoja zaznavani svet, temveč s tem, da ga vedno veže s svojimi predstavami in izkustvom. Če z aktivnim miselnim procesom sproti ne vsklaja predstavnega in izkustvenega sveta z realnim svetom, pride do verbalizma, ker se otrok uči stvari, ki jih ne razume. K temu pripomorejo tudi tisti učitelji, ki otrokom razlagajo pojave z abstraktnimi pojmi, katerih učenci na tej stopnji ne razumejo. Otrok se nauči na pamet učene stavke, ki jih pri takih učiteljih kaj lahko »vnovči«. O napredku mišljenja ali znanja pri tem ne moremo govoriti, kvečjemu le o vaji v nekaterih oblikah mehničnega učenja. Taka vaja, ki se nanaša na nerazumljeno snov, nima posebne vrednosti za šolo, niti za kasnejše življenje.

Napredek mišljenja se tudi kaže v bogastvu novih pojmov. Prvotni otrokovi izrazi v predšolskem obdobju še ne označujejo pojmov v pravem pomenu besede, temveč sheme, s katerimi otrok zajeme več predmetov, n. pr. ptič mu je vse, kar leta. Šele kasneje pride na osnovi izkustva do delitve teh shem, tako otrok loči metulja od ptiča, čebelico od metulja itd. To zna že pred vstopom v šolo. Torej v tem razvoju prihaja otrok od nedoločenih shem vedno bliže k individualnim in nato šele k abstraktnim pojmom. Osnovnošolski otrok ima v prvih letih pretežno le pojme o konkretnih predmetih. Naloga pouka je v tem, da otroku pojme, ki jih prinese s seboj v šolo, še bolj natančno opredeli, ga obogati z novimi ter ga nauči imena za te pojme miselno in govorno pravilno uporabljati.

Če primerjamo šolske storitve, ki so vezane na govorno izražanje v prvih šolskih letih, ugotovimo, da dosega povprečno boljše storitve tisti otroci, ki živijo v kulturnem okolju. Otroci iz takega okolja dobe mnogo več pobud za duševni razvoj od strani staršev. To se zlasti opaža v napredku jezikovnega izražanja, ki ima v šolskem delu važno vlogo. V kasnejših šolskih letih je ta vpliv vedno manj viden, kajti k temu pripomore enoten šolski pouk. Izkušnje kažejo, da inteligentni otroci iz kulturno siromašnega okolja, čeravno imajo v prvih šolskih letih slabši učni uspeh od tistih iz ugodnega kulturnega okolja, v kasnejših letih dosežejo nadpovprečne storitve. Zato bi zelo grešili, če bi otroke v prvih šolskih letih na podlagi doseženih učnih rezultatov delili v inteligentne in neinteligentne.

Razvoj nekaterih osebnih lastnosti in značilnosti v srednji otroški dobi

Doslej smo govorili o otrokovih spoznavnih zmožnostih. V njem pa delujejo še drugi činitelji, ki so emocionalnega izvora. Delovanje otrokove psihe ni razdeljeno po funkcijah, kakor smo jih mi naštevali, marveč je zajeto v enem samem življenjskem položaju delovanje vseh činiteljev, tako da je v različnih življenjskih okoliščinah težišče zdaj na enih, zdaj na drugih činiteljih. Zato smemo upravičeno reči, da je otrokova osebnost v stalnem dinamičnem medsebojnem vplivanju psihičnih sil in psihičnih funkcij.

Otrok v starosti od 6. do 10. leta je v splošnem optimistično razpoložen. Utrjen motoričen sistem in hiter razvoj sposobnosti za spoznanje in najdenje v objektivnem svetu, zavest telesne moči in svežine budijo v otroku ugodno življenjsko počutje, ki se kaže v veselem razpoloženju. To počutje doseže svoj višek okoli 10. in 11. leta starosti. Otrok je pri tem doživljanju predvsem usmerjen navzven. Afekte, kakor jezo, razburjenja in druge notranje na-

petosti, sprošča neovirano v danih situacijah. Zaradi tega gre sorazmerno hitro mimo neprijetnih doživljanj, ne da bi mu ti povzročali kakršnokoli notranjo razdvojenost za dalj časa.

Ugodno življenjsko počutje krepi v otroku zaupanja v samega sebe. V pomanjkanju samokritike pride pogosto do tega, da otrok precenjuje svoje sile in zmožnosti. Vse to mu lahko povzroči neprijetnosti, ki jih skuša premostiti z drznostjo, samo da ne bi padel njegov ugled.

Spremeni se socialno čustvovanje in z njim odnosi do soljudi. Zaradi svojih zmogljivosti postaja otrok samostojnejši, to pa nekoliko zrahlja njegovo prejšnjo navezanost na družino. V šoli je našel novo družbo, ki ustreza stopnji njegovega izživljanja. Rad ima družbo enako starih, da se lahko z njimi v igri pomeri v telesni in duševni zmogljivosti; ta prijateljstva pa niso trajna in se hitro menjajo. Nekaterim je učitelj večja avtoriteta, kakor sta mu oče in mati. Družbe ne izbira po karakternih lastnostih součencev, kot je to običajno v obdobju zorenja, temveč bolj slučajno, n. pr. po skupni šolski poti, skupnem dvorišču, sosedih itd.

Sociometrična raziskovanja so pokazala, da se taki odnosi naglo spreminjajo. Za izbiro prijateljev ima sledeča merila: biti mora znosen, važen je zunanji videz, fizična moč pri fantih, pri deklicah ljubkost, vseč jim je tisti, ki ima samozavesten nastop, ki je iniciativen in priznava iste vrednote kot tovariši.

Moralni čut za presojanje obdajajoče ga družbe še ni razvit; zato sprejema sodbe starejših sošolcev in odraslih nekritično. Zlasti ima nanj velik vpliv oseba, ki jo ceni kot avtoriteto. Nekritično presojanje mnenj in sodb drugih oseb je pravzaprav le nujna stopnja v razvoju moralnega presojanja, saj si otrok v teh letih nabira material, znanje in se uči vrednotiti socialne odnose in druge oblike družabnega življenja. Le na osnovi takih spoznanj in skustev se lahko v naslednji fazi razvije kritičnost v moralnem vrednotenju. Zato je razumljivo, da otrok v začetku šolskega obdobja še ne čuti odpora do slabih socialnih vplivov in je zanje celo zelo dovzeten. Z etičnega vidika smemo to stopnjo morale imenovati naivno kolektivno moralo, saj se v otrokovem vrednotenju predvsem zrcali morala njegovega okolja. Moralnih konfliktov med posameznimi moralnimi vrednotami, ki povzročajo v dobi zorenja močan notranji boj in razdvajajo mladega človeka, otrok praviloma v tej fazi ne pozna. Zato mu je doživljanje tragike povsem tuje. V moralnih sodbah redko meri na samega sebe, rajši govori o pomanjkljivostih drugih oseb. Če sam s seboj ni zadovoljen, ne gre pri tem za kake moralne lastnosti, temveč predvsem za telesne lastnosti (lasje, postava, zdravje, itd.).

Vitalna aktivnost, ki je zlasti izrazita v tej fazi, se odraža tudi v otrokovih interesih. V predšolskem obdobju prevladuje subjektivna usmerjenost interesov. Otrok izbira igrače glede na trenutno svojo željo, da bi se igral, in po praktičnih potrebah. Sedaj so pa interesi pretežno predmetno usmerjeni, predmeti kot taki so objekt zanimanja. To nam kažejo nešteta otrokova vprašanja, veselje za branje in praktična zaposlitev s predmeti in tudi velika pripravljenost za učenje. Težnja po spoznavanju vodi že tudi v tem obdobju do večje razčlenjenosti interesov. To se izraža v različnem odnosu do posameznih šolskih predmetov. V tem pogledu pride prvič do izraza razlika med dečki in deklicami. Razliko v interesih opažamo tudi pri individualni zaposlitvi posameznega otroka v prostem času. Ti interesi niso tako spremenljivi kot v predšolskem obdobju, kjer so se hitro menjali. Sedaj že celo opažamo

posebne interese za risanje, petje, tehnične stvari. O kakih trdnih poklicnih interesih še ne moremo govoriti v tej dobi, kajti z novimi spoznanji, ki jih daje šolski pouk, se tudi otroški interesi večkrat preusmerijo ter dobijo šele kasneje bolj trdno osnovo.

2. DUŠEVNI RAZVOJ V POZNI OTROŠKI DOBI

Značilnosti pozne otroške dobe

Značilno za predšolsko obdobje je, da svet popolnoma osvoji otroka, ki vanj projicira vse svoje želje in čustvena razpoloženja. V prvih šolskih letih pa se javlja neka razdalja med zaznavno-resničnim in predstavno-fantazijskim svetom. Poprej je okolje z raznimi zanimivostmi in spodbudami tako privlačno delovalo na otroka, da ga je skoraj v celoti obvladalo; v pozni otroški dobi pa že sam veliko bolj obvlada svet. Nekoliko je pripomogel h kritičnemu odnosu do sveta tudi pouk v prvih šolskih letih, ko si je otrok nabiral spoznanja o objektivnem svetu. Ta spoznanja je uvrščal v neki red, ki pa je bil pomanjkljiv, kajti otrok še ni dojel vseh bistvenih odnosov med predmeti in pojavi. Poprej je bil otrokov interes usmerjen h konkretnim predmetom in procesom, v tem obdobju pa je v ospredju iskanje splošnih odnosov in zakonitosti med konkretnimi predmeti in pojavi. Smisel za razumevanje odnosov med abstraktnimi pojmi pa se uveljavi šele v obdobju zorenja.

Iskanje in razumevanje odnosov in zakonitosti dovoljuje napredek tudi v pojmih, sodbah in zaključkih; uveljavlja se logično definiranje z navedbo bližnjega višjerednega pojma, kavzalno mišljenje, ki se zlasti razvija pri pouku realij.

Razvoj kritičnosti

Kritičen odnos do lastne osebe, do drugih oseb, kakor tudi do stvari in pojavov ni več tako redek kakor v prejšnjem obdobju. Ne moremo pa še govoriti o kritičnem odnosu do družbe v sociološkem smislu, ker otrok na tej razvojni stopnji še nima merila za tako presojanje. Zato je v takih sodbah močno vezan na sodbe odraslih oseb. Prav iz tega razloga je važno, kakšno vodstvo ima v tej smeri.

Prve začetke otrokove kritike lastnih storitev opažamo okoli 9. leta starosti. Ta kritika ni dovolj utemeljena in je bolj splošna, v sledeči dobi pa je podrobnejša. Poprej je otrok skoraj vedno precenjeval svoje sile, sedaj pa že zna primerjati svojo dejansko in resnično storitev s storitvami drugih in jo tudi bolj realno ocenjuje. Zato se ne spušča v polemiko o tistih šolskih predmetih, za katere ve, da zanje nima dosti znanja niti sposobnosti.

Samokritičnost ima globlje notranje in zunanje posledice, saj povzročajo razni pomisleki zavore, kar daje na zunaj videz počasnosti. Zato je tudi naravni ritem organizma, ki pride v predšolskem obdobju v celoti do izraza, v tem obdobju zaradi teh vplivov nekoliko spremenjen. V njegovem ponašanju stopa vedno bolj v ospredje zavestno usmerjen takt. V tem obdobju bolj obvlada mimiko obraza in ne moremo več tako hitro in določeno sklepati po njegovem zunanjem izrazu o njegovem doživljanju.

Spremembe v motoriki in jezikovnem izražanju

V motoričnih gibih opažamo spremembe. V prejšnjem obdobju so bili gibi in kretnje dokaj živahne, bogate in nepovezane. Sedaj pa nastopi spremembra ravno v tem, da ne sledi vsakemu impulzu gib ali gesta, kajti otrok svoje gibe obvladuje v smislu povezanosti in ekonomičnosti.

Jezikovni izrazi v tem obdobju niso slučajni kakor prej, temveč jih izbira po premisleku, zato se bolj previdno izraža. Slični vplivi dobijo svoj izraz tudi v pismenem izražanju, ki se iz teh razlogov občutno poslabša, in pismeni sestavki osiromašijo po kakovostno izpovedni vsebini.

Razvoj inteligentnosti

Pod vplivom šolskega pouka in lastnega truda otroci iz nižjega kulturnega okolja dohitijo tiste, ki izhajajo iz bolj kulturnega okolja, nadpovprečno inteligentni pa jih občutno prehitijo. Vpliv okolja se še sicer pozna v jezikovnih storitvah. Zato bi grešili, ako bi samo na osnovi verbalnih testnih preizkušenj izbirali otroke ob koncu tega obdobja za razne poklice. Ravno pri besednih testih vpilva na rezultat jezikovna raven okolja. Ta ugovor upoštevajo danes vse moderno urejene poklicne in vzgojne svetovalnice, saj imajo na razpolago cele vrste preverjenih testov, kakor tudi praktičnih aparatov in pripomočkov za preizkušanje raznih sposobnosti in spretnosti.

V tem obdobju pride nadpovprečna inteligentnost in ostale sposobnosti vidno do veljave. Zato so tudi napovedi, ki jih dajemo, dosti bolj zanesljive kakor pa v prejšnji dobi.

Nadpovprečno inteligentne učence lahko spoznamo po sledečih znakih: obširno in precizno besedišče, miselna gibljivost in znajdljivost v novih situacijah, ustvarjalna domišljija, tekoče pisanje in govor, vedoželjnost, samostojno mišljenje, zmožnost uporabljati simbole za abstraktne pojme, izvajanje posplošitev iz načel. Nadpovprečno inteligentni dosežejo te značilnosti običajno prej kakor ostali otroci in navadno prehitevajo razvoj povprečja za dve, nekateri celo za tri leta. Zanimivo pa je, da imajo največkrat nadpovprečno inteligentni otroci težave v socialnih odnosih v razrednem in šolskem kolektivu. Take primere je treba individualno obravnavati. Če ugotovi učitelj v razredu nadpovprečno inteligentne učence, je prav, da jim nudi pomoč za njihov nadaljnji razvoj, ne pa da zavira njihove interese in težnje po novih spoznanjih in spretnostih. Nadpovprečno inteligentni otroci radi zasovražijo učitelja in šolsko delo, če jim šola ne nudi dovolj možnosti in pobud za razvoj in uspeh. O pravem kolektivu lahko govorimo šele takrat, če res nudimo možnosti vsakemu učencu, da se lahko v skladu s svojimi sposobnostmi udeležuje ter s tem čim več prispeva k uspehu razredne skupnosti. Če zahteve šole in staršev ali zahteve, ki si jih je postavil učenec sam, presegajo njegove zmožnosti, lahko vodijo v konfliktno situacijo. Posledica takih konfliktov je neuravnovešena otrokova osebnost.

Razvoj nekaterih osebnih lastnosti in značilnosti v pozni otroški dobi

V tej dobi opažamo pri otrocih že večje individualne razlike. Sedaj pridejo v večji meri do izraza dispozicijski činitelji. To se kaže zlasti v razlikah pri inteligenčnih zmogljivostih. Svoj delež k individualnim razlikam so prispevala

tudi otrokova individualna izkustva, razne navade in čustva, ki so se razvijala ob vplivu okolja in vzgoje.

Pod vplivom različnih činiteljev se razvijajo v tej dobi nekatere nove poteze osebnosti. Med te smemo uvrstiti otrokovo samokontrolo ter samooobvladanje, ki ima svoj psihološki izvor v tem, da postanejo sedaj mnoga nravstvena in socialna načela notranji problem otrokove osebnosti. Otrok je čedalje bolj sposoben nadzirati samega sebe. Svoja moralna dejanja izvaja čedalje bolj po lastnem preudarku in čutu, ne pa izključno na podlagi zunanjih vplivov in spodbud. Vendar se še vedno ne more znebiti raznih nesocialnih impulzov in motivov, ki povzročajo često notranji boj, včasih pa vodijo tudi do objektivnih konfliktov

V tej fazi razvoja opazamo kritičen odnos do drugih oseb, zlasti do staršev in vzgojiteljev. Poprej je bil otrok v svojih sodbah močno navezan na avtoriteto, kateri je navadno nekritično sledil. Sedaj pa že kritično ocenjuje dejavnosti in besede odraslih ter jih skuša s svojim znanjem in mišljenjem preveriti, če so pravilne, stvarne in tudi vredne. V moralnem vrednotenju se še vedno uveljavljajo načela njegovega okolja.

Veliko vlogo igrajo v tem notranjem boju otrokovi vzori ali ideali. Otrok si želi v tem obdobju velikih vzgledov in vzornikov in si jih tudi sam poišče. Ako je v iskanju teh idealov prepuščen sam sebi, se lahko zgodi, da se navduši za take vzore, ki vplivajo negativno na razvoj njegove osebnosti. Znano je, da se često s svojimi ideali ali »junaki« identifikira ter jih skuša posnemati v njihovih pozitivnih, večkrat pa tudi v negativnih lastnostih. Zato moramo v tem obdobju prav posebej računati z otrokovimi ideali ter jih smatrati kot močne motivacijske činitelje, ki imajo v notranjem boju vrednotenja važno vlogo.

Vpliva na otrokove ideale v tem obdobju nimajo samo starši in vzgojitelji, temveč tudi otroška družba, literatura in v novejšem času zlasti film. Pri nekaterih otrocih opazamo, da ima film in literatura na oblikovanje njihovih idealov večji vpliv kakor pa dom ali celo šola. Kadar so vsi ti vplivi usmerjeni k oblikovanju idealov, ki jih želi razviti naša družba, so lahko zelo koristni in pospešujejo naše vzgojno prizadevanje, ako pa so ti vplivi taki, da razvijajo otroku težnjo po lahkomišelnem življenju, brezdolju, pustolovščinah ali celo po kriminalu, so zelo negativni; saj taki ideali odvrčajo otroka od resnega dela v šoli in stremljenja po družbeno koristnem udejstvovanju. Zato ni čudno, da taki vplivi občutno zmanjšujejo vzgojne uspehe šole in doma. Naloga šole, doma in drugih organizacij je, da se vztrajno borijo proti takšnim kvarnim vplivom in jih nevtralizirajo z drugimi pozitivnimi vplivi, s tem, da otroku s širšega vidika prikazujejo, kaj je v filmu dobrega in kaj slabega. Take obravnave so koristne in potrebne ter pomagajo ob konkretnih doživljajih razvijati moralni čut za presojanje. Če pa so kvarni vplivi tako pogosti in močni, da preplavijo celotno otrokovo osebnost, jih vedno težje odpravimo in vzgojni naporji so manj učinkoviti. Mnogi kvarni vplivi se namreč odlikujejo po svoji privlačnosti in imajo zaradi tega tudi veliko moč. Ako dalj časa deluje, ta lahko prebije vse etične zavore, ki so se razvile z vzgojo v najširšem smislu besede.

Nekateri pripadniki globinske psihologije menijo, da pustolovska in kriminalna literatura, kakor tudi taki filmi sproščajo otrokove napadalne pobude v obliki fantazije, torej na socialno sprejemljiv način. K temu je treba pripomniti, da taka in podobna literatura, kakor tudi filmi poleg sproščanja

raznih impulzov v obliki fantazije dajejo preko raznih motivov tudi pobudo za tako dejavnost. Vedeti moramo, da mnogi otroci na tej razvojni stopnji nimajo potrebnih obrambnih mehanizmov, da bi se uspešno uprli pustolovski in kriminalni fantaziji. Nismo za to, da bi bilo nujno treba otroka obvarovati vseh negativnih vplivov filmov in literature. Prav je, da se seznanijo z resničnim življenjem, z dobrimi in slabimi dejanji ter se jih postopoma uči pravilno vrednotiti. Vendar bi bilo prav in vzgojno učinkovitejše, če bi bilo veliko več dobrih vplivov kakor pa slabih. V takih primerih bi bila nevarnost negativnih posledic dosti manjša.

Za otroka v tem obdobju je važno, da se lahko uveljavi v kolektivu. Že v začetku te dobe se razvije večji smisel za kolektiv. To se odraža v porastu števila skupnih prijateljev ter v razširjeni strukturi medsebojnih socialnih odnosov; radi se združujejo v »tolpe«, k čemur pripomore poleg ostalega tudi težnja, da se čimbolj osvobodijo nadzorstva staršev.

Otrok, ki je sposoben, da se socialno naveže na drugega, je tudi sposoben, da se vključi v kolektiv, toda lažje se mu je vključiti, če ima sam v sebi neko trdnost. Običajno izbirajo otroci v tej dobi prijatelje po sledečih kriterijih: vedrost, prijaznost, smisel za sodelovanje, plemenitost, poštenost, strpnost in prijetnost, sorodnost v interesih, ki je pomemben činitelj pri sklepanju prijateljstva. Otroci, ki so znani kot blagi in prijazni, so večkrat središče privlačnosti, čeprav so manj pogosto izbrani za voditelje.

Prijateljstva v tej dobi običajno niso trajna. Otroci še nimajo dobro razvitega čuta, ali in koliko jih sprejemajo za prijatelje vrstniki istega in drugega spola, čeravno so v tem pogledu precej občutljivi. Zato jim je veliko do tega, da se v nobenem primeru ne pokažejo kot bojazljivci in pomehkuženci. Treba jim je v tem obdobju nuditi čim več priložnosti za kolektivno izživljanje, kajti njihov čut za vrednost osebnosti raste, če lahko sami prispevajo svoj delež k skupni dejavnosti in uspehu kolektiva. Samozavest, ki se na ta način okrepi, jim kasneje pomaga, da izvršijo tudi težje naloge.

Otrok, ki večkrat doživi neuspeh, postane bojazljiv. Ta bojazljivost slabi otrokove sile in zmožnosti; to ni osebna poteza, ki bi bila pogojena v otrokovi naravi, temveč je predvsem pogojena v otrokovih neugodnih izkušnjah. Zato je važno, da vzgojitelji in starši otroku pomagajo pri osebnih neuspehih in tako krepijo njegovo odpornost, da ga tudi morebitni nadaljnji neuspehi ne bodo popolnoma zrušili. Včasih si otrok sam pomaga s tem, da se skuša uveljaviti na drugih področjih. O takih primerih smo govorili pri kompenzaciji.

Tisti učenec, ki se uveljavi v več prilikah, dobi priznanje v razredu ali pa sploh v otroški družbi. Drugi, zlasti slabotnejši, so nagnjeni k temu, da ga poslušajo in posnemajo in to toliko bolj, čim slabotnejši so. Takšno pretirano posnemanje močno ovira razvoj otrokove osebnosti, ker se navadi delati le tisto, kar delajo drugi. Ravnanje drugih mu postane vzor in spodbuda za lastno ravnanje. Tisti pa, ki so se uveljavili, kmalu spoznajo, da so postali vzor ostalim in navadno želijo to tudi ostati. Zato skušajo v vseh primerih svoj položaj obdržati. To jim postane sčasoma vodilni motiv v njihovem ponašanju. K temu jih spodbuja tudi spoznanje, da jih ostali posnemajo. To še bolj krepi njih samozavest in trud, da bi postali vzorniki še širšemu krogu otrok.

Preden zaključimo obravnavanje srednje in pozne otroške dobe, moramo poudariti veliki pomen prav tega obdobja za ves nadaljnji razvoj otrokove

osebnosti. V tem obdobju se razvijajo vsi pogoji za pričetek spolnega zorenja, ne da bi bila ob tem zorenju otrokova osebnost fizično in psihično prekomerno obremenjena. Vse psihične strukture, ki so se razvile v tem obdobju, so sicer zrahljajo v puberteti, vendar ne propadejo. Jedro otrokove osebnosti ostane in odločujoče vpliva v dobi zorenja na razvoj posebnih osebnih odnosov do spolnega nagona.

3. OBDOBJE ZORENJA

Opredelitev obdobja zorenja

Doba zorenja obsega življenjsko dobo od otroških let do zrelosti. Če bi hoteli to obdobje z leti označiti, bi rekli, da se doba zorenja začne približno po 12. letu in traja do 20. leta starosti. Bolj natančna označitev bi bila sledeča: Obdobje po 12. letu do 16. leta večina sodobnih psihologov imenuje zgodnja adolescenca. To dobo lahko tudi poimenujemo z izrazom puberteta, ki je pri nas dosti bolj znan. Doba po 16. letu starosti, ki sega približno do 20. leta, pri posameznikih pa še preko te starosti, imenujemo pozno adolescenco.

Natančno označevanje teh dob po letih starosti ni mogoče, kajti raziskovanja so pokazala, da se posamezne dobe pri raznih osebah zaradi delovanja raznih činiteljev začno poprej ali kasneje. Gornja razdelitev je le približna in služi le za preglednost.

Značilnosti prehoda iz otroške dobe v puberteto

Značilno za prehod iz otroške dobe v puberteto je hitra rast organizma, ki v dobi pubertete pojenjuje. Rast ni enakomerna, zlasti v višino zraste otrok 8—10 cm na leto, prsi ostanejo še ozka, podaljšajo se noge in roke, zato jih otrok še ne obvlada. Gibi nog in rok niso koordinirani, zato se nam zde nerodni. Če tak predpubertetnik vzame v roke kakšno orodje, ga večkrat kaj hitro polomi, ker običajno porabi več sile, kakor je potrebno.

V Ameriki so s posebnimi pripomočki preverjali motorične sposobnosti in spretnosti pa niso našli v tem prehodnem obdobju kakih bistveno slabših delovnih uspehov. Psihologi mislijo, da marsikatero nerodnost v tej starosti povzročijo zunanji činitelji, kakor so zasmehovanje, grajanje itd. Napaka je tudi v tem, da zaradi velikosti predpubertetnikov in pubertetnikov od njih več pričakujemo, kakor jim dopušča normalen razvoj. Gre za razliko med našim pričakovanjem in dejansko zmogljivostjo, ki je sicer precejšnja, vendar mi občutno preveč zahtevamo od njih.

Posledica pospešene rasti in delovanja raznih žlez je tudi grda pisava, kričavo in glasno govorjenje. Trup se podaljša, ne pa razširi, v zaostanku rasti so srce, pljuča in trebušni organi in tudi nekatere žile imajo še majhen prerez. To ovira krvni obtok. Vse te spremembe poleg drugih činiteljev povzročajo povečano vzburljivost in nemirnost, zlasti v tem prehodnem obdobju in v puberteti. Ker še ni prave skladnosti v razvoju in delovanju notranjih organov, se javljajo v tej starosti znaki povečane utrujenosti, ki vpliva na delovni in učni učinek. Tako odkrijemo sklenjeno verigo vzrokov in posledic, ki imajo svoj izvor v telesnih spremembah in katerih posledice se odražajo v posameznih storitvah in v socialnih odnosih. Vse spremembe, ki se izvršijo v tej prehodni dobi, imajo velik pomen za pubertetno dobo, ko te spremembe dobe viden in pomemben izraz.



Vpliv različnih činiteljev na začetek pubertetne dobe

Vsakega vzgojitelja zanima vprašanje, kdaj bo posamezen učenec spolno zrel. Ta začetek je težko določiti, pri tem sodelujejo mnogi činitelji.

Na začetek spolne zrelosti vpliva geografsko okolje. Pri narodih na jugu se na splošno pojavlja prej kakor pa pri narodih na severu. Razlika znaša nekaj let. Tudi konstitucija organizma ima določeno vlogo, prav tako tudi način življenja in prehrane. Prezreti ne smemo socialnih razmer in kulturnih vplivov, kakor so literatura, kino, gledališče itd., ki v sodobnem času močno delujejo na mladino, gotovo močneje kakor nekoč.

Študije so pokazale, da so dekleta nekoliko prej spolno zrela kakor pa fantje. Razlika je tudi med mestom in deželo, pri slednji nastane spolna zrelost nekoliko kasneje iz razlogov, ki smo jih prej omenili.

Zrelost je pri dekletih veliko lažje določati kakor pa pri fantih. Kot znak spolne zrelosti se smatra pri dekletih prva menstruacija. Nekateri raziskovalci so ugotovili, da prva menstruacija še ni vedno v vseh primerih znak godnosti, temveč da se začne po prvi menstruaciji kratka doba adolescentne sterilnosti.

Za naše razmere so študije pokazale, da je srednja vrednost nastanka prve menstruacije pri ljubljanskih srednješolskih dekletih 13,41 let (s standardnim odklonom $\pm 1,26$). Po tej študiji večina ljubljanskih srednješolk (to je 68,26 %) dobi prvo menstruacijo v starosti od 12 let 2 meseca do 14 let 6 mesecev. (Glej: B. Škerlj: Fizično-pubertetni razvoj ljubljanskih srednješolcev, Ljubljana, 1950.)

Vpliv spolnega nagona na pubertetnikovo doživljanje

Začetek pubertete je namreč važen, kajti vse notranje biološke spremembe, kakor menstruacija pri dekletih, prve polucije pri fantih, imajo velik vpliv na doživljanja. Pubertetnik namreč s tem močno občuti delovanje spolnega nagona, ki njegovo osebnost močno vznemirja in je tako neposredno občutenje zanj nekaj novega. Pozoren je na te vrste doživljanja in mu začne »prisluškovati«. Najprej tiho prisluhne sam sebi, ko občuti nekaj novega, in navadno o tem nikomur ne pripoveduje. Ugodno bi bilo, če bi pubertetnik iskal razloge in pojasnitev pri svojih starših in vzgojiteljih. Nerodno mu je in sram ga je o teh doživljajih s kom odkrito spregovoriti, pač pa dobro prisluhne, če je kjerkoli govora o teh vprašanjih.

Novi doživljaji so zelo pomembni za pubertetnikov nadaljnji razvoj. Ob njih pride do zaključka, da to, kar sam občuti in spozna, ni dostopno drugim ljudem. Tako se nenadoma znajde v čisto novem svetu, to je v svetu misli, čustev, razpoloženj, nagonov in stremljenj, v katerega se vedno bolj zapira, to je njegov subjektivni svet. Odkritje človekovega sveta, ki je skrit ostalim ljudem, povzroči njegovo usmeritev navznoter ali, kakor temu strokovno pravimo, pubertetnik postane intravertiran. Usmeritev navznoter v lasten svet doživljanja še ni stalna poteza osebnosti, temveč je le prehodnega značaja. Zato si ni treba zaradi tega niti staršem niti vzgojiteljem delati posebnih skrbi. Usmeritev navznoter je v tej dobi nekaj popolnoma naravnega in le dokaz, da je pričel pubertetnik sebe in svet okoli sebe globlje doživljati.

Vsi ti novi doživljaji, zlasti njegova usmeritev navznoter, najdejo v pubertetniku nek osebni odmev. Pubertetnik jih namreč na svojstven način doživlja. Zato se ne smemo čuditi, če takšen pubertetnik marsikaj doživlja

tragično, zdi se mu, da ne bo mogel prenesti določenih življenjskih preizkušenj, medtem ko odrasli ljudje vzamejo enake težave in preizkušnje kot nekaj vsakdanjega. Iz teh razlogov pride do kritičnega čustvenega stanja, da se vpraša, ali je sploh vredno živeti ali ne. Počuti se kot nekaj nesmiselnega, nezmožnega, kot nekaj, kar nima nobene vrednosti.

Kadar pride do takih kritičnih trenutkov, je potrebno, da ga vzgojitelji razumejo; nepravilno je, če mu ta občutek nezmožnosti krepijo z izrazi »iz tebe tako ne bo nič«. Posledica je, da pubertetnik pri delu in učenju popusti, ima vedno slabši uspeh in slabši delovni učinek. Pri dijaki se pojavi težnja, da bi zapustili šolo in šli v poklic; ko pa so že v poklicu, pa da bi menjali poklic. V takih primerih navadno ne gre za nezmožnost, pubertetniku ne manjkajo potrebne intelektualne sposobnosti, pač pa nima osebne uravnovešenosti, samozavesti in sile, da bi pri delu vztrajal. Premočno doživljanje spolnega nagona vznemirja zavest in koncentracijo pri delu. To povzroča vznemirjenost in utrujenost ter tako še bolj krepí občutek manjvrednosti.

Eden izmed izhodov iz take stiske je sanjarjenje, ki ne zahteva posebnega napora. Pubertetnik sedi pri knjigi, ne da bi se učil, ampak sanjari, kako bi bilo lepo, če bi dosegel velik uspeh in priznanje. V takih dnevni sanjah si pubertetnik in pubertetnica pričarata dejanja in uspehe, ki jih v resnici ne moreta doseči. Tako vidi pubertetnik v dnevni sanjah sebe kot zmago-slavnega špotrnika, raziskovalca, dekleta pa kot oboževano filmsko zvezdo. S tem načinom izživljanja ne rešijo pubertetniki svojih problemov, temveč bolj ali manj varajo samega sebe, ker hočejo v sebi obdržati notranje ravnovesje. Taki pojavi običajno z leti prenehajo brez večjih posledic. Ta oblika se pojavlja skoraj pri vsakem pubertetniku, če pa prevlada v določeni dobi, oslabi delovni napon.

Kritičen odnos pubertetnika do samega sebe in odraslih

Kot fant in dekleta v tej dobi prisluhneta samemu sebi in razglabljata o sebi, postaneta često s samim seboj nezadovoljna. Nezadovoljnost s samim seboj najdemo že tudi v otroškem obdobju, vendar ima tam drugačen izvor. Ako otrok ni zadovoljen s samim seboj, so temu vzrok predvsem razne telesne in zunanje hibe, na primer slabo zdravje, da ne more gojiti športa, ali se v moči primerjati z ostalimi itd. Pri pubertetnikih je drugače. Če niso zadovoljni s samim seboj, ni razlog samo v telesnih lastnostih, temveč predvsem v duševnih. Sebe primerjajo z drugimi osebami glede njih zmožnosti in lastnosti.

V tem obdobju običajno začne prvo kritično ocenjevanje samega sebe. Ta kritičnost pa ne ostane samo pri lastni osebi, ampak zajame tudi celotno okolje, posebno starše in vzgojitelje.

Že pri otrocih opažamo, da so do neke mere kritični do ponašanja svojih staršev in učiteljev. V tem obdobju je kritika mnogo globlja, ne ustavi se samo pri zunanjem ponašanju, temveč zajame tudi duševno ozadje ali, kakor temu strokovno pravimo, motive ponašanja. Pubertetnik kmalu ugotovi, ali so vzgojitelji v resnici taki, kot se kažejo njemu in drugim ljudem. Če ugotovi, da pri njih ni skladnosti med besedami in dejanji, izgubijo v njegovih očeh svojo veljavo ali, kakor temu pravimo, izgubijo avtoriteto. Mnogokrat se vzgojitelji pritožujejo, da nimajo pri tej mladini nobene avtoritete in iščejo krivdo izključno pri učencih, ne pa tudi pri samem sebi.

Da dekleta in fantje v tem obdobju že globlje razglabljajo o človeku, nam kažejo njih razgovori in izjave o filmih in literaturi. Tudi pri nas smo na osnovi metode razgovora o nekaterih filmih ugotovili, da se pubertetniki ne ustavijo samo pri zunanjih dogodivščinah junakov, temveč razglabljajo o vzrokih, ki so filmske junake vodili do določenih dejanj. Take analize človekovih dejanj prenašajo pubertetniki na svoje vzgojitelje in starše ter tako pridejo do zaključka, da ti mnogokrat niso dosledni v svojem ravnanju. Pred njimi in družbo se delajo mnogo lepše, kakor so v resnici. V takih primerih navadno sledi obsodba takega ponašanja. Mladina v tej dobi ne pozna srednje poti, zanjo je samo ena pot. Zato si fant in dekle iščeta osebne vzore pri drugih vzgojiteljih, zgodovinskih osebnostih, pri junakih v romanih, v filmih itd.

Moralno vrednotenje pubertetnika je odvisno od vzgoje. Zato je prav, če z njim o teh vprašanjih češče razpravljamo, posebno zaradi tega, ker je možno, da se pubertetnik in pubertetnica zaradi družbe in drugih negativnih vplivov navdušujeta za družbeno škodljiva dejanja in osebe. Vzgoja moralnega vrednotenja je v tej dobi nujno potrebna, biti pa mora nekoliko drugačna kakor v prejšnjih letih, ker pubertetnik odklanja vsako vsiljivo vzgajanje in pridi-ganje. Želi razpravljati o teh vprašanjih z globljega vidika, da ima občutek, da je enakopraven in da se svobodno odloča za eno ali drugo stališče.

Trenja v socialnih odnosih med vzgojitelji in pubertetniki

Primeri iz prakse nazorno kažejo, da so dekleta in fantje v teh letih potrebni vzgajanja in jih ne smemo prepustiti samemu sebi ter slabi družbi. Tudi ni prav, če ravnamo tako kot nekateri starši in vzgojitelji, ki hočejo vzgajati pubertete na enak način in z istimi vzgojnimi načini kakor osnovnošolske otroke.

Razumljivo je, da se fant in dekle takemu ravnanju energično upirata in da zato pride često do preprirov in konfliktov. Vzgojitelji in starši se morajo zavedati, da dekle in fant v tej starosti ne moreta več prenašati otroškega načina vzgajanja. Njunu notranje doživljanje in osebni razvoj potrebuje drugačnih socialnih odnosov.

Ne moremo pritrditi tistim, ki govore, da pubertetnik in pubertetnica odklanjata vse vzgojne vplive in vsako avtoriteto. Pubertetnik hoče imeti občutek, da sprejema le tisto, o čemer je sam prepričan, da je prav, ne pa tistega, kar mu drugi vsiljujejo. S tem se konča doba »tujega vzgajanja« in se začne doba »lastnega vzgajanja«.

O lastnem vzgajanju lahko že govorimo tudi v prejšnjem obdobju, vendar ne moremo reči, da bi v celoti prevladovalo. Vzgojitelji in starši morajo »vajeti« počasi popuščati in jih postopoma dajati v roke pubertetu samemu. Njihov vpliv s tem ne sme prenehati, vzgajati morajo še dalje, toda le na tak način, da bosta fant in dekle imela občutek, da se sama vzgajata. Tak način vzgajanja je mnogo težji, vendar je nujen v tem obdobju.

Kljubovalnost in njen izvor

Posebne težave povzročata v tem obdobju ponovno javljanje trme in kljubovalnosti. Tudi ta pojav je popolnoma normalen v puberteti, treba ga je le globlje analizirati.

Dekle in fant v tej dobi želita biti odrasla, nikakor pa ne več otroka, čeravno še nimata tega občutka. Ko se primerjata z odraslimi, vidita, da še marsičesa ne zmoreta, kar zmorejo odrasli, hkrati pa tudi vesta, da sta veliko bolj sposobna in zrelejša kakor pa otroci. Oba občutka, in sicer občutek šibkosti, kadar se primerjata z odraslimi, in občutek zmožnosti, kadar se primerjata z otroki, se med seboj stalno bojujeta. Včasih prevladuje prvi, včasih drugi, to pa se zelo nazorno kaže v ponašanju. Sama sebe in okolico želita prepričati, da sta že odrasla. Cigarete, vino, zanimanje za modo, ples so samo zunanji izrazi teh notranjih želja.

Poleg želje, biti odrasel, pride v tej dobi tudi do odkritja lastnega jaza. Odkritje lastnega jaza in lastnih zmožnosti ima za posledico zavest lastne osebnosti in s tem težnjo po samostojnosti. Dekle in fant nočeta več slediti ukazom drugih, ampak hočeta sama odločati, kaj je prav in kaj ni prav. Izkušnje kažejo, da trma ni nič drugega kot odklanjanje tujih vplivov in protest pri tuji avtoriteti in sicer taki, ki ju ne priznavata. Pogosto se namreč dogaja, da se dekle in fant upirata tujim vplivom, čeprav še ne moreta na njih mesto postaviti nič svojega, boljšega in pravilnejšega.

Za svetovalca prihaja v tej dobi v poštev le oseba, ki jo priznavata in cenita. Le od take osebe sta pripravljena sprejemati kritiko in pobude. Zato v tej dobi s silo kaj malo opravimo. Največkrat dosežemo ravno nasprotno od tega, kar hočemo. Zanju ni večje žalitve, kakor da ju imajo za otroka. Zato je bolj pametno, da ju obravnavamo kot odrasli osebi, čeprav vemo, da še nista odrasla in da je naša pomoč še nujno potrebna. S takim ravnanjem bomo dosti več dosegli, kajti pubertetnik in pubertetnica nas kot »odrasla« ne bosta hotela razočarati.

Čustvena preobčutljivost v dobi pubertete in njen izvor

Naše vzgojne izkušnje kažejo, da je često dovolj samo majhen vzrok in pubertetnik in pubertetnica se že močno vznemirita. Na sploh opažamo v tem obdobju močno poudarjeno čustveno odzivnost, ki je v otroški dobi ne srečamo v tako izraziti obliki. Vprašamo se, kje so vzroki poudarjene čustvene odzivnosti, ki je mnogokrat povod za razne spopade med sošolci, prepire s starši in spore z vzgojitelji. Ali je čustvena preobčutljivost v tem obdobju znak duševnih motenj? Taka in podobna vprašanja nas mnogokrat vznemirjajo v vzgojni praksi.

V tem obdobju vplivajo na preobčutljivo čustveno odzivnost pri dekletih in fantih razne telesne spremembe in socialni činitelji. Že prej smo omenili pospešeno in neharmonično rast, zlasti pa ne smemo prezreti sprememb v delovanju hormonov, ki imajo za posledico razne spremembe v telesnem počutju, ki jih pubertetnik doživlja kot neko napetost. Neravnovesje notranjih bioloških sil ima za posledico stalno čustveno napetost in nemirnost. Če gledamo na to obdobje z vidika bioloških procesov, najdemo dovolj razlogov za pubertetnikovo preobčutljivo čustveno razpoloženje.

S tem slika še ni popolna. Dekle in fant ne živita nekje povsem zase, ločena od ljudi, temveč živita v družbi, v družini, šoli, delavnici, v raznih klubih, se zabavata itd. Zato na ponašanje poleg notranjih telesnih sprememb vplivajo v veliki meri tudi socialni vplivi. Ti lahko delujejo na pomirjenje neuravnovešenega telesnega počutja, lahko pa so povod mnogim konfliktom.

Ti povzročajo še večjo čustveno napetost, ki ima za posledico čustveno preobčutljivost v taki meri, da začne ogrožati pubertetnikov uspeh pri delu.

K tem činiteljem, ki povzročajo prekomerno čustveno napetost pubertetnikov in pubertetnic, spadajo tudi konflikti s starši, vzgojitelji in tudi s prijatelji. V praksi najdemo primere, ko starši in vzgojitelji zaradi stalnih sporov ne privoščijo pubertetniku lepe besede, ga često zmerjajo za razne napake in pomanjkljivosti. Fant in dekle ne sprejemata takih očitkov kot v otroški dobi, temveč skušata ugovarjati. To pa spravi starše in vzgojitelje iz »ravnotežja«. Vedeti je namreč treba, da dekle in fant v tem obdobju iščeta prijateljev, iščeta ljudi, ki bi ju razumeli, imeli do njiju human odnos in z njima resno razpravljali. Le tako je mogoče v tem obdobju reševati težave in pomanjkljivosti. Potrebno je, da ima pubertetnik zaupanje v starše in vzgojitelje, kajti le tako bo voljan z njimi iskreno govoriti o svojih težavah in problemih, o svojih stališčih itd. Lepa, prepričevalna in čustvena beseda najde tudi odmev, obenem pa pomiri razburjenega in nemirnega mladega človeka. Če pa starši in vzgojitelji ne ravnajo humano z dekleti in fanti v tem obdobju, se lahko zgodi, da se ti zaprejo vase. Ne pogovarjajo se s starši in vzgojitelji o svojih težavah, ne prosijo za pomoč niti za nasvet, temveč gledajo, kako bi mogli čim več časa preživeti izven doma in šole, kjer jih lahko pritegne slaba družba in zaidejo na slaba pota. O kaki resnični vzgoji je v takih primerih težko govoriti.

Poleg teh činiteljev, ki povzročajo navadno čustveno preobčutljivost, moramo upoštevati, da pubertetnik in pubertetnica naletita večkrat na resnične in objektivne težave, ki jih je treba premagati. Vse to zahteva velik fizičen in duševni napor, ki ga pa le s težavo zmoreta zaradi notranje neuravnovesenosti. Pogosto uspeh ni tak, kakor si ga pubertetnik želi in pričakuje; često doživetje neuspeha lahko povzroča občutek manjvrednosti, to pa pomeni stalno čustveno napetost in vznemirjenost. Naše študije srednješolske mladine so pokazale, da je občutek manjvrednosti večkrat neosnovan ter da dejansko ne gre za pomanjkljivosti in nezmožnosti, temveč le za nepravilne vplive okolja. Tako se često dogodi, da se pubertetniku posmehujejo, ker se loti nalog, za katere še ni zrel in jih zaradi tega ne more rešiti. Včasih mu ne manjka zmožnosti in znanja, ampak mu primanjkuje vztrajnosti, in spet sledi neuspeh. Najdemo tudi primere, ko pubertetnik in pubertetnica mislita, da vse zmoreta in se precenjujeta. Kritike ne sprejemata, ker si domišljata, da sta pametnejša od vseh. Posledice takega ravnanja so lahko močno negativne, kajti tak fant in dekle nikjer ne najdeta miru; nobena znanstvena, ne moralna in družbena avtoriteta zanju ni več dobra. Ne priznavata potrebnih in veljavnih moralnih norm in skušata biti vedno v opoziciji. Včasih je tako ponašanje odgovor na ukrepe vzgojiteljev, ki hočejo biti avtoriteta, četudi s silo.

Če pretehtamo konflikte pubertetnikov z vzgojitelji in tudi s starši, največkrat ugotovimo, da oboji valijo krivdo na pubertetnike, češ »takšna je sedanja mladina, mi smo bili drugačni«. Pubertetniki pa pravijo: »Starši in vzgojitelji nas prav nič ne razumejo. Oni gledajo vsa vprašanja z vidika preteklosti, mi pa s sedanjosti.« Take obojestranske obtožbe res niso vedno upravičene, vendar najdemo veliko takih primerov. Posledica takega stanja se odraža v tem, da pubertetnik in pubertetnica nosita »masko« in pred starši in vzgojitelji skrivata svoje resnično življenje.

Spolni problemi v pubertetni dobi

Vprašanje spolnosti povzroča v teh letih močna vznemirjenja. Rekli smo, da dekleta in fant postaneta v tej dobi spolno zrela, vendar njuna osebnost kot celota še ni toliko razvita, da bi jima že lahko svetovali spolno izživljanje ali celo zakonsko življenje. V tem je ravno vzrok razdvojenosti, konfliktov in težav. Pri narodih na primitivni stopnji civilizacije so dekleta kakor fantje ob spolni zrelosti tudi sposobni, da se samostojno preživljajo, zato pri njih ni ovire za spolno in zakonsko življenje takoj po spolni zrelosti. V civilizirani družbi, kjer so zelo razvita in specializirana proizvodna sredstva, pa morata fant in dekleta ravno v teh letih spolnega zorenja in še v dobi, ki tej fazi sledi, vložiti vse sile za šolanje in izučitev poklica.

Delovanje spolnega nagona sproži celo vrsto novih problemov. Občutenje spolnega nagona je pri večini pubertetnikov novo in zahteva smiselnega odgovora. Radovednost o spolnih vprašanjih že srečamo v otroški dobi. Če takrat ne prikrivamo resnice ter ne rabimo tradicionalnih pripovedk o nastanku otroka, lahko sedaj v teh letih tako razlago le še nekoliko bolj osvetlimo s širšega nravstvenega in družbenega stališča.

Nekaterim staršem in vzgojiteljem je nekoliko nerodno razpravljati z mladino o spolnih vprašanjih. Tudi pubertetnik in pubertetnica se sramujeta vprašati svoje vzgojitelje v takih vprašanjih. Zato iščeta odgovore v raznih medicinskih knjigah, leksikonih itd. Ker tudi taka razlaga navadno ne zadoštuje, si nabirata znanje in izkušnje s tega področja pri svojih sovrstnikih, največkrat pri tistih, ki so v njihovi družbi najbolj izkušeni. Praksa kaže, da prav taki posamezniki, običajno ponavljalci, nimajo najboljših naziranj o spolnosti in moralnih normah. Če so njih pojasnila pravilna ali ne, pubertetnik in pubertetnica ne moreta presojati, ker še nimata o tem življenjskih izkušenj, zato tudi večkrat razna nepravilna mnenja nekritično sprejemata. Dogaja se, da vidi fant v teh letih v spolnem nagonu le biološko funkcijo. Takemu naziranju ustreza njegovo ponašanje, ki je surovo, etično plitvo in vsiljivo. Pri dekletih pa lahko pomanjkljiva vzgoja in nepravilne informacije o spolnosti vodijo v prostitucijo, ki jo smatrajo za privlačen in prikladen način preživljanja.

Če dekleta v teh letih ne dobi zadovoljivega in stvarnega pojasnila v teh vprašanjih, si skuša pomanjkljivo in manjkajoče znanje izpopolniti s fantazijskimi predstavami. Največkrat je taka izpopolnitev naivna in pomanjkljiva. Možno pa je tudi, da si dekleta in fant predstavljata spolni akt v čudni in perverzni obliki. Zato ju odbija vsako, tudi erotično zблиževanje z drugim spolom, to pa vodi v čudaštvo.

V tem obdobju so pogosti primeri, da se spolne želje uveljavljajo v dnevnem sanjarjenju. Upoštevati namreč moramo, da se mnoge želje pubertetnikov in pubertetnic ne morejo izpolniti, kajti v tem pogledu so razne objektivne in družbene zapreke, ki so pa potrebne. Zato se marsikatera spolna želja uresniči v fantaziji. Nekateri nimajo dovolj priložnosti, drugim manjka pogum, da bi se zblížali z osebo drugega spola. Zato pride v teh letih često do tega, da pubertetnik in pubertetnica preneseta tako osebo v svojo fantazijo. Fantazija je namreč v službi njunih želj in stremljenj, zato v fantaziji doživljata, kar v stvarnem življenju še ni mogoče. Tako fantazija v tem obdobju rodi cele zgodbe, ki jih stalno dopolnjujeta. V poedinih primerih se dogodi, da gre tako sanjarjenje preko normalne meje, tako da ne ločita več med tem, kaj

se je resnično dogodilo in kaj je izmišljeno. Mogoče je, da dekle v taki zmedi doživljanja krivično obsodi kako drugo osebo, ki jo je dalj časa vpletala v svoje fantazijske zgodbe, kakih nespodobnih dejanj. Zato je prav, da takim hudim obdolžitvam verjamemo le na podlagi natančne zdravniške preiskave.

Pogosto sanjarjenje o spolnih zadevah, zlasti o tistih, ki so pubertetniku in pubertetnici nejasne ter imata o njih zgrešene predstave, lahko ogroža njuno nadaljnje življenje. Če pretirano sanjarita o spolnosti, je stalno vzdražen njun spolni nagon, ki si spet išče utešitve v fantaziji ali pa v nenormalnem spolnem ponašanju. Razumljivo je, da zaradi pretiranega in intenzivnega doživljanja spolnosti trpi koncentracija pri učenju. Saj resno in zavestno učenje ni mogoče brez popolne koncentracije in vztrajnosti; vsega tega manjka v takih primerih. Neprestano sanjarjenje o spolnih zadevah sčasoma tako pritiska na osebnost mladega človeka, da išče zaradi nenehne telesne in duševne napetosti sprostitev v raznih oblikah spolnega izživljanja. Sem spadajo razne oblike masturbacije ali samozadovoljevanja.

Znano je sicer, da se primeri samozadovoljevanja že javljajo v otroštvu, vendar ne v takem obsegu. Raziskovalci, ki so proučevali ta problem v svetu, so ugotovili, da se javlja samozadovoljevanje že pred 12. letom starosti približno pri 15 % otrok, medtem ko odstotki po 12 letih občutno narastejo. Statistika, ki so jo sestavili v Ameriki (Harvey, 1932 l.), kaže, da odstotek samozadovoljevanja znaša pri mladini od 12. do 18. življenjskega leta približno 75 odstotkov. Seveda pri teh podatkih ni znano, ali so tisti, ki so prvi dozoreli, tudi prvi pričeli masturbirati. S tem tudi ni rečeno, da tisti otroci, ki začnejo masturbirati pred puberteto, tudi ob tem občutijo orgazem. Pri nekaterih je tako, da pride do občutka orgazma šele po pubertetnih letih. Vendar so študije o tem redke in niso dovolj objektivne in zanesljive.

Vsi ti podatki nam kažejo, da je pojav masturbacije ali samozadovoljevanja v letih spolnega zorenja zelo pogost. Tudi razlogov za tako ponašanje je v tej dobi dovolj. Običajno se dekle in fant zavedata, da ne delata prav, ko se na tak način izživljata, ter se notranje bojujeta proti temu. Zaradi živčne razdraženosti in notranje neuravnovešenosti sta premalo močna, da bi se upirala sili spolnega nagona. Nekateri psihologi zatrjujejo, da je to najtežji boj, ki ga morata dekle in fant izbojevati v teh in naslednjih letih. Ta boj je običajno mučen, ker se menjajo zmage in porazi. Z ostrimi ukrepi navadno v tem pogledu ne uspemo, kajti taki ukrepi še bolj slabijo notranje osebne sile in povzročajo še večjo neuravnovešenost. Zato je najboljši v takih primerih lep, tovariški način obravnavanja in poučevanja. Vsekakor pa lahko mnogo koristijo razni preventivni ukrepi. Sem spada primerna zaposlitev, pravilna higiena, pogosto kopanje, zdrav šport, izleti itd. Škoduje pa zelo dražeča hrana, kajti ta na poseben način dražeče deluje ter tako daje impulze za povečano spolno aktivnost. Preveč mehka postelja ni prikladna v tem obdobju, prav tako ne pretesna in pretopla obleka, ker lahko draži spolne organe. Ob preventivnih ukrepih je potrebno, da krepimo notranje sile mladega človeka z dobro literaturo, filmi itd. Škodljiva je v tem obdobju slaba literatura in slabi flimi, zlasti taki, ki preveč vzbujajo spolno tematiko s prikazovanjem razvratnega in lahkotnega življenja. Mladina je ravno v začetku tega obdobja zelo navdušena za prav take filme. Študije pri nas so pokazale, da se dekleta in fantje v začetku tega obdobja najbolj zanimajo za kavbojske, potopisne in ljubezenske filme. Zanimanje za filme z drugačno tematiko je občutno manjše.

Manj spolnih problemov in težav srečamo pri tistih fantih in dekletih, ki se bavijo z delom, s študijem, kulturno prosvetnim delom, ki so aktivni v športu itd. Zato je v tem obdobju, kakor tudi v obdobju, ki temu sledi, zelo koristno za mlade ljudi, če aktivno delujejo v kulturnih društvih, krožkih, klubih, na športnih področjih, ker s tem sproščajo svoje sile na socialen in kulturnen način, obenem se pa tudi vzgajajo. Tako je njihov interes predvsem vezan na delo in dejavnost v društvih. To je veliko bolje kakor pa, da bi stalno in pretirano sanjarili le o spolnosti ter se prerano predajali takemu izživljanju. Delo v društvih in krožkih mora biti tako organizirano, da bo v resnici zadovoljevalo interese te dobe, nudilo mladini dovolj možnosti za seznanjanje z novimi izsledki s področja znanosti in tehnike, estetska doživetja ter dalo dovolj prostora in možnosti za lastno uveljavljanje, ki je za to obdobje značilna osebna poteza.

Nekatere učne težave v pubertetni dobi in njihov izvor

Sedaj nam preostane še vprašanje, kako je z učnimi težavami v pubertetni dobi. Šolske preizkušnje in tudi šolski uspehi kažejo, da pri mnogih pubertetnikih učna zmogljivost nekoliko popusti. Vzrokov je več.

O telesnih spremembah je bilo govora že poprej. Videli smo, da telesne spremembe, zlasti delovanje žlez z notranjim izločanjem, močno vplivajo na doživljanje sploh ter povzročajo hitrejšo utrujenost. Vse to se odraža tudi v delovni storilnosti.

Študije so pokazale, da je otrokovo mišljenje do dobe zorenja še v veliki meri vezano na nazorne predstave. Vse, kar si otrok misli, si skuša predstavljati, seveda na svojstven način. Če takega otroka miselno popeljemo na področje, ki si ga ni mogoče predstavljati, vidimo, da hitro odpove, v puberteti pa nastane občutna sprememba. Mišljenje postaja vedno bolj neodvisno od nazornih predstav. Število abstraktnih pojmov, in sicer takih, ki si jih ni mogoče predstavljati, močno naraste. Zaradi tega postaja mišljenje v tem obdobju mnogo bolj prožno, zlasti se razvije zmogljivost sklepanja.

Te spremembe imajo tudi praktične posledice. Pubertetnik in pubertetnica se nočeta učiti tako kakor poprej, ko sta učno snov tolikokrat ponovila, da sta jo znala obnoviti. Zdaj vztrajata pri določeni snovi le tako dolgo, da jo razumeta in spoznata logične odnose in njih pomen. Iz izkušnje vemo, da s tem, če neko učno snov razumemo, še ni rečeno, da jo tudi znamo. Tudi tistih stvari, ki jih razumemo, se je treba učiti; zlasti pa moramo učno snov ponavljati, da s tem preprečimo pozabljanje.

V šoli vidimo, da pubertetnik razume marsikatere fizikalne zakone, vendar jih ne zna izraziti v formuli, mora se učiti določene formule v ustreznih primerih pravilno rabiti. Pubertetniku je zoprno učenje in ponavljanje, ker mu manjka vztrajnosti. Pri svojem učenju se ne opira več toliko na nazornost, ampak na logično pojmovno mišljenje. Razumljivo je, da mu tak način učenja, zlasti v tej prehodni dobi, večkrat ne uspe, nima še potrebne vaje in izkustva. Učitelji in profesorji zahtevajo od njega znanje, ki pa zaradi prehodnih težav precej šepa. Neprilika je v tem, ker je pubertetnik največkrat prepričan, da snov zna, ker jo razume, ne zaveda pa se, da zgolj razumevanje snovi še ne pomeni tudi zadostno znanje. Zato so po njegovem mnenju slabih ocen krivi profesorji, ki so krivični.

Iz tega vidimo, da bi ne bi imeli prav, če bi na osnovi slabih ocen sklepali

na podpovprečno inteligentnost pri pubertetniku. Take težave doživljajo tudi inteligentni učenci, seveda le v nekoliko manjši meri in so navadno prehodnega značaja, kajti po tej začasni krizi sledi spet normalen uspeh. Ni prav, če v tem obdobju prehitro obupamo nad posameznimi učenci ter jih imamo zaradi slabih ocen za nesposobne. Še huje je, če jim vsiljujemo prepričanje, da so nesposobni, kajti to občutljivo pubertetnikovo osebnost še bolj potlači. Bolje je, da kot razumevajoči svetovalci pomagamo posameznikom prebroditi intelektualne in čustvene težave, ki jih občutno ovirajo v tem obdobju.

Napačno bi bilo misliti, da so vse učne in vzgojne težave v tem obdobju izključno posledica pubertete. Mnoge težave imajo svoj izvor v pomanjkljivih osebnih motivih in v pomanjkljivi organizaciji učenja in dela.

V praksi imamo mnogo primerov, ko pubertetnik in pubertetnica z nejevoljo vzameta v roke učbenike šolskih predmetov. Starši in učitelji zahtevajo od njiju, da se morata očiti vseh šolskih predmetov, onadva pa nimata za vse predmete enakega zanimanja. Učiti se morata tistih predmetov, do katerih nimata veselja; zato se jih učita z nejevoljo in odporom. Učinek učenja je zaradi tega precej slabši. Psihologi, ki so se ukvarjali z učenjem, so dognali, da je učenje mnogo manj uspešno, če zanj nimamo potrebnih motivov. Učenci, ki so dovolj motivirani pri učenju, dosegajo mnogo boljše rezultate kakor pa tisti, ki niso motivirani, čeravno imajo ti in oni enake sposobnosti.

Študija, ki je bila izdelana pri nas in je imela namen ugotoviti priljubljenost in nepriljubljenost šolskih predmetov v četrtyh in petih razredih gimnazije, je pokazala na zelo zanimiva dejstva. V nekaterih razredih je bil velik interes za določene predmete, in sicer za zelo težke predmete, za fiziko, matematiko itd., v drugih razredih pa so bili ti predmeti označeni kot nepriljubljeni. Če pa primerjamo splošno zmogljivost teh razredov med seboj, se bistveno ne razlikujejo. Iz tega zaključujemo, da je precej odvisno od predavatelja, če imajo učenci radi njegov predmet ali ne. To je odvisno od osebnega stila dela z učenci, ki so v teh letih zelo občutljivi. Uspeh je odvisen tudi od tega, če zna predavatelj predmet metodično dobro in zanimivo razlagati. Če vidimo, da pri učencih v tej dobi ni interesa za učenje določenih šolskih predmetov, zato ne smemo vedno krivdo pripisovati učencem, temveč jo je treba iskati pri vseh činiteljih, ki vzbujajo interes za učenje in omogočajo uspešen študij. Menimo, da bi tudi boljše poznavanje učencev lahko izboljšalo šolsko delo.

Če učenci ne čutijo potrebe po učenju določenega predmeta za bodoče življenje, se ga učijo za tisto uro, ko računajo, da bodo prišli na vrsto pri spraševanju. Večkrat se jim posreči, da tako dobijo pozitivno oceno, nato pa spet počivajo do naslednje redovalne konference. Ker gradiva ne ponavljajo, ga hitro pozabijo. K temu pripomore tudi mnenje nekaterih učencev, da je treba učno snov znati za oceno in ne za življenje. Ko se spet bliža spraševanje, skušajo posamezni učenci z naglico preleteti le tisto gradivo, ki ga predavatelj sprašuje. Spet prevladuje misel na oceno, ne pa da bi sedanje gradivo vezali s prejšnjim ter tako zajeli celotno snov dotičnega predmeta. Zaradi takega načina učenja znajo le nekatere drobce učne snovi posameznih predmetov. S tem si pozneje v življenju ne bodo mogli dosti pomagati. Zato je treba učence navajati na to, da se bodo sproti učili, in jih s celotno organizacijo šolskega dela in kontrole znanja pripraviti do tega, da bodo gradivo sistematično ponavljali in vezali v večje smiselne celote. Koristni so individualni stiki s posameznimi učenci in konkretni nasveti v zvezi z raznimi življenjskimi

vprašnji, kakor tudi z domačo organizacijo učenja. Sedanje izkušnje kažejo, da posamezni učenci nimajo pravega sistema v učenju ter ne znajo racionalno uporabljati svoje energije.

Razlogov za slab učni uspeh je več, zato jih moramo poznati, če hočemo dobro organizirati šolsko delo in hkrati biti mladini, zlasti v tej dobi, dobri svetovalci. Vseh vzrokov nismo mogli na tem mestu navajati, opozorili smo le na nekatere. Vsekakor nam bo opazovanje in preučevanje učencev, če ga bomo v praksi izvajali, veliko pripomoglo, da bomo lahko v konkretnih primerih odkrili pomanjkljivosti in jih sistematično odpravljali. Brez preučevanja in spoznavanja učencev ne more biti plodnega praktičnega pedagoškega dela.

Literatura

- Bajič, B.: Predmet, metode, grane i zadaci, Beograd, 1954.
- Boring, Lanfeld, Weld: Foundations of Psychology, New York, 1948.
- Bowlby, J.: Materinska briga za dijete i duševno zdravlje (prevod iz angleščine), Zagreb, 1953.
- Bujas, R.: Psihologijsko opažanje školskog djeteta (Uputa u psihografiju), Zagreb, 1934.
- Bujas, R. in Bujas, Z.: Dobivanje psihologijskih podataka i njihovo računsko obradivanje, Zagreb, 1942.
- Bujas, Z.: Elementi psihologije, Zagreb, 1945.
- Bujas, Z.: Testovi znanja i mogućnost njihove upotrebe u školskoj praksi, Zagreb, 1943.
- Bujas, Z. i Ostožić, A.: Inteligencija i njezino merenje, Zagreb, 1942.
- Bujas, R. Bujas, Z. Blašković, J.: Subjektivni faktor u školskom ocjenjivanju, Zagreb, 1941.
- Bühler CH.: Praktische Kinderpsychologie, Wien, 1937.
- Cattell, R.: Personality, New York, 1950.
- Carmichael, L.: Manual of Child Psychology, New York, 1951.
- Crow, L., A.: Mental Hygiene, New York, 1951.
- Fordham, M.: Vom Seelenleben des Kindes (prevod iz angleščine), Zürich, 1948.
- Goodenough, F.: Mental Testing, New York, 1950.
- Hörburger, Simonic: Pädagogische Psychologie, Wien, 1951.
- Hurlock, E.: Child Development, New York, 1950.
- Hurlock, E.: Adolescent Development, New York, 1949.
- Jordan, A. M.: Measurement in Education, New York, 1953.
- Katz, D.: Handbuch der Psychologie, Basel, 1951.
- Kinney, F.: Psychology of Personal Adjustment, New York, 1949.
- Kornilov, Tjeplov, Smirnov: Psihologija (prevod iz ruščine), Beograd, 1951.
- Lemkau, P.: Problemi i zadaci mentalne higijene, Zagreb, 1952.
- Meili, R.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik, Zürich, 1947.
- Munn, N.: Psychology, New York, 1951.
- McNemar Quin: Psychological Statistics, New York, 1949.
- Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz (prevod iz francoščine), Zürich, 1947.
- Pickard, P. M.: Praktische Kinderpsychologie (prevod iz angleščine), Ratingen, 1951.
- Probst, E.: Der Binet-Simon-Test zur Prüfung der Intelligenz bei Kindern, Basel, 1949.
- Remplein, H.: Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, München, 1952.
- Rohracher, H.: Einführung in die Psychologie, Wien, 1951.
- Rostohar, M.: Psychologicke zaklady počatečniko čtení s praktickým naukem ke čtení, Brno, 1934.
- Rostohar, M.: Studie z vyvojeve psychologie, Brno, 1928.
- Rostohar, M.: Pedopsihologija (Skripta), Ljubljana, 1953.

- Schenk-Danzinger, L.: Entwicklungstest für das Schulalter, I. Teil, Wien, 1952.
- Stern, E.: Über Verhaltens- und Charakterstörungen bei Kindern und Jugendlichen, Zürich, 1953.
- Strang, R.: Child Study, New York, 1953.
- Stevanović, B.: Pedagoška psihologija, Beograd, 1956.
- Stevanović, B.: Razviče dečje inteligencije i beogradska Revizija Binet-Simoneve skale, Beograd, 1934.
- Škerlj, B.: Fizično-pubertetni razvoj ljubljanskih srednješolcev, Ljubljana, 1950.
- Thun, Th.: Kindesbeobachtung als Aufgabe, Paderborn, 1952.
- Toman, W.: Grundzüge der Psychologie, Wien, 1946.
- Toman, W.: Einführung in die moderne Psychologie, Stuttgart, 1951.
- Toman, W.: Dynamik der Motive, Wien, 1954.
- Valentine, C. W.: Intelligence Tests for Children, London, 1953.
- Wechsler, D.: Intelligence Test for Children, New York, 1949.
- Zullinger H.: Schwierige Kinder, Bern, 1951.

KAZALO

UVOD	2
I. O NEKATERIH METODAH PREUČEVANJA UČENCEV	3
II. MOTIVI IN MOTIVACIJA	27
1. Opredelitev motivov	27
2. Obrambne reakcije	34
III. SPOSOBNOSTI	39
IV. PSIHIČNE ZNAČILNOSTI OTROKOVEGA RAZVOJA V ŠOL- SKEM OBDOBJU	53
1. Duševni razvoj v srednji otroški dobi	54
2. Duševni razvoj v pozni otroški dobi	62
3. Obdobje zorenja	66
V. LITERATURA	77



111

