

Dr. Ljubica Marjanovič Umek

Od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu na področju predšolske vzgoje

Povzetek: V prispevku primerjamo koncepte otroštva, značilne za konstruktivizem kot način razvoja otrokovih miselnih struktur in pridobivanja znanja, s koncepti otroštva, ki so v ozadju socialnega konstruktivizma. Konstruktivizem, v veliki meri izpeljan iz Piagetove spoznavne teorije, ki otroka v obdobju zgodnjem otroštvu razume kot egocentričnega posameznika, »neobčutljivega« za socialno in simbolno okolje, kot posameznika, katerega mišljenje je zaznavno, preoperativno, malo ali nič povezano z govorom in drugimi simbolnimi načini izražanja, ima posledično nekatere šibke točke tudi pri izpeljavi v koncepte učenja in poučevanja. V procesu učenja je ključnega pomena otrokova zrelost, poučevanje je usmerjeno na otroka oz. izhaja iz njega, otrok sam konstruira svoje znanje, razvoj je univerzalen, individualne razlike med otroki so, podobno kot dejavniki okolja oz. načrtno učenje in poučevanje, spregledani. Socialni konstruktivizem, izpeljan iz sociokulturnih teorij razvoja in učenja, razume malčka in otroka v zgodnjem otroštvu kot socialno in spoznavno kompetentnega posameznika, za katerega sta učenje in poučevanje v območju bližnjega razvoja, ki poteka v simbolno bogatih socialnih kontekstih, bistvenega pomena za aktualni in poznejši razvoj ter učenje. Njegova implementacija v šolski prostor je ustvarila nove koncepte vzgoje, pri katerih so v ospredju metaspoznavne in metajezikovne zmožnosti otrok, vrstniške socialne interakcije, sodelovalno učenje, spodbujanje in učenje s strani odraslih vseh razvojnih obdobjih, različno znanje.

Ključne besede: konstruktivizem, socialni konstruktivizem, koncepti otroštva, učenje in poučevanje v socialnih kontekstih, metaspoznavanje, jezik, metajezikovno zavedanje.

UDK: 37.013:372.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; e-naslov: ljubica.marjanovic@guest.arnes.si

Uvod

Upoštevanje otroka, izhajanje iz otroka, razumevanje otroka so besedne zveze, ki so v različnih zgodovinskih obdobjih kazale na vlogo razvojne psihologije v pedagogiki oz. na spreminjajoče se koncepte otroštva in z njim povezane koncepte učenja in poučevanja. V šestdesetih oz. sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je Piagetova spoznavna teorija v veliki meri izpodrinila do takrat prevladujoče vedenjske koncepte otroštva in učenja oz. poučevanja in v več različicah ter bolj ali manj avtentičnih implementacijah v šolski prostor postala teoretska podlaga za večino kurikularnih dokumentov in tudi načinov in metod dela z otroki. Šele v drugi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja, potem ko so nekateri Piagetovi sodelavci, ki so bili hkrati tudi njegovi kritiki, pa tudi številni novejši raziskovalci pokazali, da Piagetov »laboratorijski« otrok ne deluje univerzalno v različnih socialnih in kulturnih kontekstih, da je dojenček, malček, predšolski otrok, kljub temu da je njegovo razumevanje in vedenje drugačno od vedenja odraslih, spoznavno in socialno kompetenten posameznik, zaznavamo premik v smeri sociokulturnih teorij razvoja in s tem tudi premik od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu.

Normativni razvoj oz. kaj zmorejo otroci, pri posameznih starostih

Piagetova spoznavna teorija, ki je v petdesetih in šestdesetih letih prejšnjega stoletja »prinesla« vrsto novosti v razumevanje otrokovega spoznavnega razvoja in je na podlagi empiričnih podatkov razlagala kakovostne spremembe v miselnem razvoju od obdobja dojenčka do obdobja mladostništva, je značilna biologistična in strukturalistična teorija. Za razvoj je ključnega pomena dozorevanje. Piaget (1953) opisuje štiri zaporedne razvojne stopnje mišljenja, za katere je značilno:

- da so univerzalne (gre za razvoj enakih mentalnih struktur in konceptov pri vseh otrocih, ne glede na njihovo geografsko in kulturno okolje);
- da so ireverzibilne (vsaka prejšnja stopnja določa pot k novi razvojni

stopnji, ko pa otrok doseže višjo razvojno stopnjo, se praviloma ne vrača več na nižjo);

- da gre za invariantno zaporedje v razvoju (razvojne stopnje potekajo po natančno določenem zaporedju, prehodi z ene stopnje na drugo so povezani s kronološko starostjo malčkov/otrok, nobene razvojne stopnje ni moč preskočiti).

V Piagetovi teoriji je starost grob kazalnik intelektualnega razvoja. Poleg otrokove kronološke starosti oz. zrelosti pa Piaget (1973) navaja kot pomembne, vendar ne ključne za razvoj otrokovega mišljenja tudi izkušnje, in sicer fizične, logično-matematične in socialne. Otrokovo učenje je razumljeno kot spreminjanje razvoja in kot pravita Hohmann in Weikart (1995), je prav dejavno učenje podlaga za celosten razvoj vseh človeških potencialov.

V desetletjih razvoja Piagetove spoznavne teorije in njene implementacije v šolski prostor so na eni strani novejša teoretska videnja o otrokovem razvoju, zlasti zgodnjem razvoju in učenju, ter na drugi strani izsledki raziskav o učinku prenosa posameznih elementov Piagetove teorije na področje poučevanja in učenja pripeljala do prepoznavanja nekaterih šibkih točk v Piagetovi teoriji. Izpostavili bomo zgolj nekatere in jih ponazorili s primeri.

Kritika Piagetovega spoznavno in socialno nekompetentnega malčka in otroka v zgodnjem otroštvu

Ugotovitve, da je predšolski otrok egocentričen in da torej ne more razumeti pogleda drugih oz. da ne zmore razlikovati svojega pogleda od pogleda drugih, prihajajo predvsem iz Piagetove teorije (Cox 1991). Piaget opisuje otrokovo mišljenje na zaznavno-gibalni in predoperativni razvojni stopnji (do starosti šest oz. sedem let) kot egocentrično, ireverzibilno in centrirano. Že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so raziskovalci (npr. Donaldson 1978; Gelman 1972; Hughes in Donaldson 1979) v raziskavah, v katerih so spremenili Piagetove miselne naloge in pogoje za reševanje le-teh (naloge so »razbremenili« laboratorijskega konteksta; s poudarjeno socialno in čustveno udeležbo so jih naredili zanimive za otroke; iz nalog so izključili t. i. verbalne nesporazume, ki so oteževali otrokovo mišljenje) pokazali, da se v otrokovem mišljenju in socialnem vedenju že pri starosti štirih oz. petih let kaže sociocentričnost v mišljenju ter zmožnost razumevanja pogleda drugih in da otroci v obdobju zgodnjega otroštva uspešno prevzemajo različne socialne vloge ter z njimi povezane različne poglede.

Pozneje, konec osemdesetih in v devetdesetih letih pa so raziskovalci, ki so podrobneje proučevali otrokov zgodnji razvoj, prikazali vrsto rezultatov, ki kažejo na preseganje egocentrizma v razvoju malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu. Otroci v obdobju zgodnjega otroštva postopoma razvijajo empatijo kot čustveno in spoznavno zavedanje (razumevanje) notranjih stanj drugih oseb: mišljenja, čustev, zaznavanja, namena (npr. Harris 1993; Hofman 1987; Tomasello 1995). Socialni razvoj poteka tudi v smeri razumevanja socialnih pravil, ki so ena od najpomembnejših razvojnih nalog v obdobju malčka in zgodnjega

otročstva (Smetana 1993), kar otrokom omogoča vključevanje v socialne skupine in delovanje v njih, torej komuniciranje, vzpostavljanje recipročnih odnosov, razumevanje perspektive drugega, empatično doživljanje. Otroci že pri navedeni starosti oblikujejo avtentične prosocialne odnose, v katere so osebno vpleteni, hkrati pa razvijajo tudi normativno odgovornost (npr. Kroflič 2007). Preseganje otrokove egocentričnosti v obdobju zgodnjega otroštva se kaže tudi v razvoju socialnega razumevanja, na primer v razvoju teorije uma. Raziskovalci (npr. Perner, 1991) menijo, da otroci, stari približno štiri leta, razvijejo pravo oz. reprezentacijsko teorijo uma, to pomeni, da razumejo mentalna stanja drugih; razumejo, da posameznikovo vedenje usmerjajo njegova prepričanja, ki pa so lahko napačna in drugačna od njegovih. Razvoj teorije uma v veliki meri podpira govor kot simbolni sistem.

Piagetovo razumevanje predšolskega otroka kot egocentričnega bitja, ki bolj ali manj deluje na individualni ravni, je izključevalo pomembno vlogo socialnih vrstniških interakcij v posameznikovem razvoju in učenju, to pa je vplivalo na prevladujoča stališča o negativnem učinku zgodnjega vključevanja otrok v vrtce oz. druge oblike vzgoje in varstva pa tudi na načine dela v vrtčevskih skupinah oz. oddelkih. Naj povedano ponazorimo s primerom. *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1979), po katerem se je v slovenskih vrtcih delalo v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja oz. do leta 1999, ko je bil sprejet *Kurikulum za vrtce* (1999), je bil pripravljen na teoretskih izhodiščih Piagetove teorije in kot tak zelo malo oz. skoraj nič ne govori o zgodnjem spodbujanju socialnih interakcij, govora in komunikacije, socialnega razumevanja. Socialno kompetentnost malčkov spregleda tudi z nekaterimi operativnimi določili: na primer z normativnim aktom je bilo določeno, da morajo imeti dojenčki in malčki v oddelku večje število enakih igrač, saj si jih zaradi egocentričnosti mišljenja ne bodo mogli deliti z drugimi otroki; število enakih igrač na oddelek je bilo manjše v oddelku šestletnih otrok, od katerih so pričakovali, da se bodo že lahko učili, kako se igrati skupaj. Dopolnjevanje Piagetove teorije z novjšimi spoznanji o zgodnjem socialnem in spoznavnem razvoju sta zanimivo vključila v kurikulum ameriška avtorja Vandell in Mueller (1995). Zagovarjala sta tezo, da malčki že zgodaj vstopajo v socialne interakcije in medsebojno komunicirajo, če so deležni ustreznih spodbud v svojem okolju. Ugotovila sta, da so na primer velike neprenosne igrače, ki so bile postavljene v igralnicah, spodbujale pozitivne socialne interakcije med malčki (malčki so se priplazili ali prišli do igrače, se drug drugega dotikali, se pogajali, ko so npr. želeli sočasno povleči, stisniti isti del igrače, v socialne interakcije so vstopali neverbalno in verbalno), majhne, manipulativne igrače, ki jih je bilo v oddelku veliko, pa so odvrčale malčke od socialnih interakcij oz. so jih »nagovarjale«, da so se z njimi igrali individualno.

Piaget je v svoji spoznavni teoriji opredelil govor zgolj kot eno od oblik simbolne predstavljalnosti, enako kot so na primer posnemanje, simbolna igra, domišljija, pri čemer je začetni egocentrični govor pojmoval kot pomanjkljivost otrokovega mišljenja. Menil je, da postaja govor v otrokovem mišljenju pomemben šele na operativni stopnji mišljenja, torej približno od sedmega leta starosti,

ko se razvojno mišljenje in govor vse pogostejše prekrivata in dopolnjujeta (Piaget 1954). Učenje in poučevanje v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva poteka skladno s Piagetovo teorijo ob neposrednih izkušnjah s predmeti, pri čemer zgolj pripovedovanje oz. razlaganje nima učinka na otroka (Ebeling in Gelman 1994). Kritiki Piagetove teorije in novejši raziskovalci otrokovega spoznavnega razvoja so z izsledki raziskav pokazali, da se pragmatična raven jezika, enako kot pomenska in skladenjska, razvija v vseh razvojnih obdobjih. Gre za malčkov oz. otrokovo sposobnost rabe govora v komunikaciji, in sicer v različnih socialnih kontekstih; malčki in predšolski otroci razvijajo zmožnost socialnoreferenčne komunikacije, ki vključuje tudi otrokovo metajezikovno zavedanje, torej sposobnost reflektiranja jezika kot komunikacijskega sredstva in sebe kot uporabnika jezika (npr. Marjanovič Umek in Fekonja 2004; Rice 1992). Kurikuli za vrtce, ki so bili oz. so oprti na Piagetovo spoznavno teorijo, vključujejo malo ciljev s področja govornega razvoja, ti so prepoznavni pri starejših, ne pa tudi mlajših predšolskih otrocih, še posebno pa se zdi strokovno »problematično« neupoštevanje spodbujanja govornega razvoja kot splošnega načela v vrtcu, ki je povezano z razumevanjem malčka in otroka v zgodnjem otroštvu kot govorno manj kompetentnega.

Piagetova razlaga razvoja miselnih struktur in shem je v neposredni povezavi z otrokovo zrelostjo. To pomeni, da otrok takrat, ko je dovolj zrel oz. doseže določeno kronološko starost, sam razvije miselne strukture, pri čemer lahko učenje spodbudi le pripravljenega oz. zrelega otroka. Pojem pripravljenosti je bil vse do sedemdesetih, osemdesetih let prejšnjega stoletja praviloma razumljen kot pojem zrelosti in kot prehod z ene na drugo stopnjo v razvoju, na kar učenje ni pomembneje vplivalo (Durkin 1973; Piaget 1965). Tovrstna pojmovanja zrelosti oz. pripravljenosti so bila izpeljana predvsem v smer ocenjevanja otrokove pripravljenosti za vstop v šolo ob zaključku vrtca in v primeru ocenjene neustrezne pripravljenosti naj bi otrok ostal v vrtcu oz. znova obiskoval isti vrtčevski oddelek (Shepard in Smith 1987). R. Watson (1996), ki sodi med postmodernistične avtorice, ugotavlja, da so nativistični koncepti zrelosti in njihove izpeljave v pedagoško prakso morali doživeti rekonceptualizacijo, ki je bila na eni strani posledica novih spoznanj o razvoju malčka in otroka v zgodnjem otroštvu, na drugi strani pa posledica večjega števila rezultatov empiričnih raziskav, ki so kazali relativno nizke učinke napovedovanja otrokove uspešnosti v šoli glede na oceno otrokove zrelosti oz. pripravljenosti za šolo. Konceptualna sprememba, ki jo navaja R. Watson, gre od zrelosti/pripravljenosti otroka za šolo k pripravljenosti otroka za učenje. Pripravljenost za učenje pomeni vsakokratno ujemanje med otrokovimi spoznavnimi zmožnostmi in formalnim poučevanjem ter učenjem v vseh razvojnih obdobjih, in ne zgolj tik pred šolo. Kot navajata avtorja Kruger in Tomasello (1996), v novejših konceptih pripravljenosti za učenje ni več ključno vprašanje *kdaj začeti poučevati*, temveč *kaj in kako poučevati*.

Avtorji razvojno ustrezne prakse (npr. Bredekamp in Copple (ur.) 1997), ki je zlasti v osemdesetih in začetku devetdesetih let v številnih državah v Evropi in Združenih državah Amerike dobila pomembno mesto v vrtcih, so, opirajoč se na Piagetovo spoznavno teorijo, oblikovali cilje kurikula, ki izrazito poudarjajo

otrokov razvoj v ožjem pomenu besede oz. zrelost, razvojno ustrezno učenje in konstruktivizem kot prevladujoči način učenja. Avtorji v izhodiščih razvojno ustrezne prakse natančno opišejo razvojne mejnike za obdobje od osmega do šestintridesetega meseca in za obdobje od treh do petih let ter posebno dejavnosti, ki so ustrezne, ker so neposredno povezane z razvojnimi značilnosti različno starih malčkov oz. otrok, in tiste, ki to niso in so zato manj primerne. V ozadju tovrstnih izhodišč je predpostavka, da gre za univerzalnost v otrokovem razvoju in da so enako ali podobno stari malčki oz. otroci bolj ali manj enaki v razvoju, le-tega pa je moč tudi dobro napovedati. Kritiki razvojno ustrezne prakse (npr. Astington in Pelletier 1996; Kress 1996) posebej poudarjajo, da razumevanje učenja, ki je ozko povezano s posameznimi razvojnimi obdobji in poteka z otrokovo lastno izgradnjo mentalnih struktur oz. znanja (konstruktivizem), pripeljejo do izločanja vsebin, ki jih otrok »še ne razume«, zanemarjanja učenja v sociokulturnem okolju, minimaliziranja vloge kompetentnejše osebe, vse to pa otroku onemogoča, da bi se učil tisto, česar še ne zna. Zanimivo je, da je tudi Malaguzzi (1994) kot avtor danes zelo razširjenega pristopa dela s predšolskimi otroki v vrtcu *Reggio Emilia* zapisal, da zgolj Piagetova spoznavna teorija, ki jo je tudi sam pri izgradnji koncepta vzgoje v vrtcu veliko upošteval, ne zadošča za celotno utemeljitev pristopa *Reggio Emilia*. Meni, da so v Piagetovi teoriji razvoja otrokovega mišljenja premalo poudarjeni vloga odrasle osebe in vrstniških interakcij v kontekstu učenja, povezanost med razvojem mišljenja in govora oz. razvoj simbolnih sistemov¹, komunikacijske in metajezikovne zmožnosti otrok, zato se je sam v izhodiščih v veliki meri navezal tudi na teorijo Vigotskega.

Tudi v prvem slovenskem vsebinskem dokumentu za delo s predšolskimi otroki, to je v *Vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1979) in v nekaj let pozneje sprejetem *Vzgojnem programu priprave otrok na osnovno šolo* (1981) je Piagetova teorija spoznavnega razvoja, ki je v tistih letih prepoznavno vstopala v slovenski prostor, podlaga za razumevanje otrokovega razvoja in hkrati tudi podlaga za opredelitev ciljev, vsebin in nalog za vsako starostno skupino otrok posebej. Vsako dodano leto kronološke starosti pomeni, da je otrokovo mišljenje bolj zrelo, in temu primerno so na posameznih področjih »dodane« nove vsebine. Na primer na področju *Intelektualna vzgoja* (vključevala je spoznavanje okolja, razvijanje govora in razvijanje matematičnih predstav in pojmov) so pri razvijanju matematičnih predstav in pojmov mlajši otroci spoznavali bolj enostavne količinske in prostorske pojme (npr. malo, veliko; na, v, pod, za), starejši otroci pa zahtevnejše pojme (npr. visok, nizek, enako, manj; med, pred, zgoraj, spodaj); pri govornem razvoju so se npr. pri starosti od pet do šest let navajali med drugim tudi na *govorjenje v kratkih in pravih stavkih*, pri starosti od šest do sedem let pa na *govorjenje v prostih razširjenih stavkih in enostavnih zloženih stavkih*. V tovrstnih zapisih lahko prepoznamo izbiro

¹ Malaguzzi (1994) v knjigi *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* poudarja, da je za njegov pristop dela s predšolskimi otroki (z malčki in otroki v zgodnjem otroštvu) v vrtcu pomembna sinteza izraznih, komunikativnih in spoznavnih jezikov.

razvojno ustreznih ciljev in vsebin, ki so primerne za posamezno starost otrok in temeljijo na univerzalnem otrokovem razvoju, na katerega dejavniki okolja oz. poučevanje ter z njim povezano učenje učinkujejo zelo malo ali pa sploh ne. Spregledana je možnost, da lahko ob načrtovanih spodbudah iz okolja, ki potekajo na primer v simbolnih igrah, ob skupnem branju, pri pogovarjanju, med vodenjem in udeležbo pri različnih poskusih, otrok razvije svoje individualne zmožnosti, pridobiva izkušnje in znanje, ki so čez normo zrelosti (npr. Kranjc 1997; Fekonja, Marjanovič Umek in Kranjc 2005). Da gre za koncept otroštva, ki izrazito stavi na normativno razvojno psihologijo, razumevanje malčka in otroka v zgodnjem otroštvu kot spoznavno in socialno malo kompetentnega,² konstruktivizem kot prevladujoči način oblikovanja miselnih struktur, potrjujejo izsledki več raziskav (npr. Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek 2003). Ti kažejo, da predšolski otroci zmorejo razumeti druge otroke, da lahko glede na prevzeto vlogo in socialni kontekst rabijo govor v različnih govornih položajih, tvorijo daljše zapletene izjave, zmorejo narediti miselne in govorne obrate, se pogovarjati, rabiti metajezik, če razvoj in učenje potekata v kakovostnem in spodbudnem (zlasti simbolno) okolju, v katerem imajo pomembno in dejavno vlogo odrasli, otrokovi vrstniki in otrok sam.

Otrokov razvoj in učenje v sociokulturnih kontekstih

Novejša spoznanja o otrokovem razvoju in učenju (npr. o razvoju socialnega spoznavanja, teorije uma, jezika uma, metakomunikacije, oblikovanju miselnih strategij; o sodelovalnem učenju in vlogi odraslih ter vrstnikov), ki koncepte otroštva premikajo v sociokulturno polje, vzpostavljajo drugačno razumevanje povezave med razvojno psihologijo in predšolsko vzgojo v vrtcu oz. izobraževanjem v šoli, ali povedano drugače, zahtevajo več kot otrokovo zrelost in dejavno učenje (Marjanovič Umek 2002; Olson in Torrance 1996).

Eden najvidnejših predstavnikov sociokulturnih teorij je Vigotski (1978), ki je že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja presegel ozke biologistične razlage o otrokovem spoznavnem razvoju. Razvoj mišljenja je opisal v tesni povezanosti s kulturo, pri čemer je posebej izpostavil vlogo govora in drugih znakovnih

² Čeprav smo imeli v Sloveniji tudi že v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja skupni vrtec, je v *Vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1997) jasno prepoznana delitev programa na del, ki je namenjen dojenčkom in malčkom do tretjega leta starosti, in del, ki je namenjen otrokom od tretjega do šestega leta starosti. Pri dojenčkih in malčkih je pomembno njihovo počutje, zadovoljevanje osnovnih potreb, ponudba igrac za razvijanje zaznavno-gibalnih zmožnosti, posebej so obdelane vsakodnevne dejavnosti, kot so sprejem otrok, spanje, hranjenje in nega, ki potekajo enako ali podobno za vse dojenčke oz. malčke. Pri starejših predšolskih otrocih pa preidejo v ospredje posamezna področja razvoja, kot so: zdravstveni in telesni razvoj, intelektualni, moralni, področje tehnične vzgoje. Na pomembnost zrelosti na prehodu iz enega v drugo razvojno obdobje kaže tudi posebej pripravljen *Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo* (1981), v katerem je med drugim zapisano, da se s programom *prispeva k izenačevanju pogojev za vzgojo in izobraževanje v osnovni šoli ...* (str. 4). Po koncu obveznega programa priprave za šolo se je za vse otroke ugotavljala zrelost oz. pripravljenost za vstop v šolo.

sistemov, ki so posredovani s kulturo. Vigotski je v nasprotju s Piagetom menil, da so za otrokov razvoj ključnega pomena zgodnje socialne interakcije med odraslo osebo in dojenčkom oz. malčkom, socialno učenje v vrstniških skupinah, simbolno bogato okolje (občutljiva komunikacija, pogosto pogovarjanje, prisotnost otroških knjig, stalno skupno branje, spodbujanje simbolne igre), učenje in poučevanje v območju bližnjega razvoja (OBR)³, formalno poučevanje, ki je povezano na primer z razvojem znanstvenih pojmov na področjih matematike, naravoslovja, družboslovja⁴, in zgodnje učenje akademskih spretnosti in njihovih različic, značilnih za zgodnejša razvojna obdobja (npr. predbralne in predpisalne spretnosti).

Podobno kot Vigotski tudi drugi postmodernistični avtorji (npr. Benett 1993; Bruner 1996; Perner, Zauner in Sprung 2005) razumejo malčka in otroka v zgodnjem otroštvu kot kompetentnega posameznika, ki je presegel zaznavno in egocentrično mišljenje in prešel od razvoja čistih mentalnih struktur k razvoju socialnega spoznavanja, metakognicije, teorije uma, jezika uma. Nekateri avtorji (npr. Astington in Pelletier 1996), ki so posebno kritični do »mačehovske« vloge govora v zgodnjem razvoju mišljenja, ki je prisotna v Piagetovi teoriji, poudarjajo, da je jezik vedno jezik uma, saj otroci v pogovoru z drugimi izražajo svoja mentalna stanja z govornimi dejanji oz. po njihovem mnenju jezik kot simbolni sistem otroku omogoča odmik od zaznavnega sveta in konkretnih izkušenj.

Kot kritika biologističnih in razvojnopsihološko normativnih konceptov otroštva, ki so se »preslikavali« v predšolsko vzgojo, usmerjeno na otroka oz. poučevanje in konstruktivizem kot prevladujoči način razvoja miselnih struktur ter pridobivanja znanja, se je v devetdesetih letih prejšnjega stoletja razvil socialni konstruktivizem, ki razume otroka kot spoznavno, socialno, jezikovno kompetentnega posameznika, ki se uči v različnih socialnih kontekstih, in to v vseh razvojnih obdobjih (Olson in Torrance 1996; Wood 1998). Socialni konstruktivizem, v katerem je prepoznavna pomembna vloga pogostih in kakovostnih socialnih interakcij že med dojenčkom in odraslo osebo ter pozneje v vrstniških skupinah, vloga odraslih (kompetentnih) oseb v poučevanju otrok, vloga govora v razvoju mišljenja, metareprezentacije in učenja akademskih spretnosti, izhaja iz teze, da če bi bilo otrokovo mišljenje in znanje le rezultat njegovih lastnih odkritij in »izumov«, ne bi doseglo ravni, ki jo lahko doseže, ko in če je poučevanje korak pred otrokovim razvojem in ga »vleče« naprej.

³ Območje bližnjega razvoja (OBR) je Vigotski opredelil kot razdaljo med otrokovo dejansko razvojno ravno, na kateri deluje, ko problem rešuje sam, in ravno potencialnega razvoja, na kateri deluje ob pomoči kompetentnega partnerja.

⁴ Otroci v znanstvene pojme praviloma umeščajo spontane pojme, torej pojme, do katerih so prišli z dejavnim učenjem, vendar za razvoj znanstvenih pojmov rabijo sistematično poučevanje s strani odraslih oz. bolj kompetentnih oseb. Poučevanje oz. učenje lahko prispeva k temu, da si tudi otroci v zgodnjem otroštvu razvijejo pojme na razvojno višjih ravneh (npr. tudi na taksonomski, in ne le na tematski razvojni stopnji) (Siegler 1998).

Socialni konstruktivizem v vrtcu: implikacije za učenje in poučevanje

Sociokulturne teorije, ki so v ozadju razvoja socialnega konstruktivizma, so v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in pozneje dobile pomembno in prepoznavno vlogo v konceptih vzgoje in izobraževanja, kurikularnih dokumentih (v načelih in ciljih) in izvedenih kurikulih oz. pri izbiri oblik in načinov dela z otroki. E. Bodrova (2008) meni, da se je z implementacijo teorije Vigotskega v vrtčevski prostor presegla desetletja trajajoča arbitrarna delitev na t. i. akademske in na otroka usmerjene koncepte predšolske vzgoje v vrtcu. Vigotski in njegovi sodelavci, npr. Zaporožec, Elkonin, so, potem ko so vsebinsko in organizacijsko opredelili in analizirali simbolno igro (igro »kot da bi ...«) kot tisti socialni kontekst, v katerem malček/otrok v zgodnjem otroštvu razvija govorne, miselne in socialne kompetentnosti, metaprocese ter se uči, npr. predbralnih in predpisalnih spretnosti ter novih pojmov, pokazali, da v konceptih predšolske vzgoje ne vzdrži niti koncept, ki gradi predvsem na pripravljanju otrok v vrtcu na naslednjo, razvojno višjo stopnjo oz. šolo, niti koncept, ki se v celoti odmika od učenja, češ da je v razvoju treba počakati, da otrok sam preide z nižje na višjo razvojno stopnjo in sam konstruira svoje znanje.

Pri prenosu sociokulturnih teorij v predšolsko prakso ima pomembno, skorajda ključno vlogo simbolna igra. Vigotski je igro, pri čemer je imel v mislih zgolj simbolno igro, opredelil relativno ozko⁵, in sicer kot dejavnost, v kateri otrok oblikuje domišljajske in predstavne situacije, prevzema različne vloge in sledi pravilom, ki jih posamezne vloge nosijo s seboj, ter hkrati kot socialni kontekst, ki je ključen za ustvarjanje območja otrokovega bližnjega razvoja (Bodrova 2008; Vygotsky 1978; Vygotsky in Luria 1994). Tako Vigotski kot drugi raziskovalci (npr. Blair in Razza 2007; Fekonja idr. 2005) so z izsledki empiričnih raziskav potrdili, da otrok v igri dosega razvojno višje ravni miselnega delovanja in rabe govora kot v drugih, tudi v načrtovanih in ciljno bolj strukturiranih dejavnostih (npr. v vodeni dejavnosti na področju jezika). Vigotski (1967) tudi navaja, da je igra situacija, v kateri otrok postaja neodvisen od tega, kar vidi, in se vedno bolj ukvarja s simbolnimi objekti zamenjave. Razvoj simbolne zamenjave oz. jezika in drugih oblik simbolnega izražanja, ki omogočajo otroku, da v igri preide z razvojno nižjih stopenj igre (predmetna raven) na razvojno višje stopnje (predstavna raven), poteka postopoma, saj otroci, mlajši od štirih let, praviloma še potrebujejo zaznavno podobnost med obstoječimi predmeti (igračami) in predmeti (igračami), ki jih rabijo v igri (npr. paličica postane toplomer). Pri pretvorbi enega predmeta v drugega je poleg zaznavne podobnosti pomembna tudi podobnost v funkciji, na primer malček v igri uporablja stisnjeno krpo ali košček lesa kot dojenčka, ki ga hrani. Stisnjena krpa ali košček lesa dopuščata, da ju malček podobno kot dojenčka, takrat ko se ga hrani, nosi na rokah. Kako pomembna je pri simbolnih pretvorbah (gre za miselne in govorne pretvorbe in obrate v igri)

⁵ Vigotski v opredelitev igre (simbolne igre) ni vključil različnih dejavnosti, kot so zaznavno-gibalne igre; igre, v katerih otrok konstruira različne stvari ali se izraža; igre, v katerih otrok proučuje, kaj se zgodi, če na različne načine vpliva na predmete oz. dejavnosti (Bodrova 2008).

vloga kompetentnejših oseb (odraslih), ki delujejo v OBR, kaže primer, ki ga M. Duran (2001) povzema po eni od predstavitev, ki jo je opisal Vigotski. Odrasla oseba se je z otrokom dogovorila, da se bosta igrala tako, da je ena vžigalica mama, druga, manjša, pa otrok. Odrasla oseba je nato razlagala, da je otrok bolan in da zato mama odhaja v lekarno. Spraševala je, kaj naj bo lekarna? Ker otrok ni odgovoril, je predlagala, da bi bila lekarna ročna ura, številke na njej pa zdravila. Deček se je s predlogom strinjal. Nato je mama (velika vžigalica) odšla v lekarno po zdravila, in ko je prišla domov, je dala otroka (majhno vžigalico) v posteljo (postelja je bila škatla za vžigalice). Deček se je veselil igre in je v njej sodeloval. Mama je nato predlagala novo zamenjavo predmetov: vžigalica naj bi bila postelja, škatla za vžigalice pa otrok, ki bo šel spat v posteljo. Deček je protestiral in se jezil, češ da se tako ne bo igral. Zgodilo se je dvoje. Škatla je bila manj ustrezna zaznavna zamenjava za otroka, vžigalica pa za posteljo; hkrati sta bili škatla in vžigalica tudi neustrezni zamenjavi glede na funkcijo. Deček zahtevane miselne pretvorbe, ki je potekala zunaj OBR, ni več zmoget, zato je iz igre »izstopil«.

Simbolna igra je pomemben socialni kontekst tudi za razvoj zgodnje pismenosti, ki so jo postmodernistični raziskovalci (npr. Kress 1996) opredelili kot kontinuum, ki razvojno seže nazaj do zgodnjih socialnih interakcij med dojenčkom/malčkom ter odraslimi osebami in do razvoja predbralnih in predpisalnih zmožnosti v zgodnjem otroštvu (razvoj govora, metajezikovnega zavedanja, grafomotoričnih spretnosti). Pismenost je otrokov individualni mentalni proces, ki je socialno posredovan in v katerem imata pomembno vlogo jezik in kultura. Tovrstno razumevanje razvoja pismenosti se pomembno razlikuje od biologičnega in normativnega razumevanja razvoja pismenosti, pri katerem je otrokova kronološka starost (praviloma od 6 do 7 let) mejnik za začetek učenja branja in pisanja kot akademskih spretnosti. Jezik in simbolna igra pa imata vsaj dve skupni funkciji: vključujeta komunikacijo, s pomočjo katere otrok deli informacije o predmetih in dogodkih s soigralci, in omogočata preizkušanje različnih simbolnih pretvorb (McCune-Nicolich 1981). Simbolne pretvorbe so lahko različne, npr. besede, s katerimi otrok poimenuje predmete; glasovi, s katerimi oponaša žival; kretnje, s katerimi opredeli določeno namišljeno situacijo. Ker, kot ugotavljata S. Smilansky in L. Shefatya (1990), simbolna igra praviloma poteka v socialnih skupinah, je v t. i. sociodramski igri nujna komunikacija med udeleženci igre. Vsebinsko igre si otroci delijo med seboj ter vstopajo v interakcijo tako na ravni igralne dejavnosti kot tudi s pomočjo verbalne komunikacije. Podobno kot v simbolni igri (za razliko od npr. funkcijske in gibalne, konstrukcijske, dojemalne igre) imajo otrokove metaspoznavne in metajezikovne zmožnosti pomembno vlogo tudi pri razvoju zgodnje in poznejše pismenosti (Bodrova 2008). Otroci uporabijo pragmatično zavedanje oz. metakomunikacijo za prestop z zaznavne na predstavno raven mišljenja – pri različnih dejavnostih se lahko sporazumevajo o stvareh, osebah in dogodkih, ki niso prisotni v prostoru in času, stvari lahko tudi na različne načine pretvarjajo in jih povezujejo v nove odnose, ki jih poimenujejo. Simbole (npr. jezik, številke, črke, ikone), ki so del ponotranjene kulture oz. sociokulturnega prostora, rabijo že dojenčki,

ko se neverbalno sporazumevajo s pomembnimi odraslimi osebami, pozneje pa otroci v različnih vrstniških kulturah ter v različnih formalnih ali neformalnih oblikah komunikacije z odraslimi, še posebno v simbolni igri, ki je odličen socialni kontekst za razvijanje predbralnih in predpisalnih zmožnosti (npr. otroci napišejo nakupovalni listek, s katerim gredo v trgovino; izračunajo, koliko morajo plačati za vožnjo z avtobusom; zapišejo telefonski pogovor, katerega vsebino morajo posredovati drugemu) (Whitehead 2006).

Izraelske avtorice (Korat, Bahar in Snapir 2003) so v eni od raziskav proučevale simbolno igro kot kontekst za razvoj zgodnje pismenosti otrok, starih od pet let in pol do šest let in pol, ki so bili vključeni v vrtec. Posebno jih je zanimala vloga vzgojiteljice oz. načini, kako vzgojiteljica otrokom v simbolni igri pomaga pri učenju v OBR. Vzgojiteljice so v igralnicah ustvarile za otroke simbolno spodbudno okolje: različne igralne koticke, v katerih so imeli otroci na voljo igrače, knjige, priročnike, prospekte, plakate, prazne liste papirja, pisala, telefon, pisalni stroj in še drugo nestrukturirano igralno gradivo. Projekt so približno šest mesecev v vrtcu izvajale vzgojiteljice, ki pa so jih raziskovalke prej posebej dodatno usposobile. Raziskovalke so v oddelkih zapisovale posamezne segmente simbolne igre in jih analizirale glede na obravnavano problematiko. Kot primer prikazujemo zapis in analizo sekvence simbolne igre, v kateri so otroci iskali varuško. V enem od igralnih koticikov so otroci ob pomoči vzgojiteljice naredili pisarno. Nekega jutra je vzgojiteljica opazovala dečka R (star je bil pet let in šest mesecev) in deklico G (stara je bila pet let in tri mesece), medtem ko sta sedela v igralnem koticiku, ki je predstavljal »pisarno« ter čakala, da bi se kaj zgodilo. Vzgojiteljica je z njima izmenjala nekaj izjav:

Vzgojiteljica (V): *Torej, kako gre delo?*

R: *Nihče ne pride.*

V: *Ali koga pričakujete?*

G: *Ljudi, ki potrebujejo različne stvari.*

V: *Kaj se da urediti v vaši pisarni?*

G in R: *Kar koli želite.*

Vzgojiteljica je presodila, da otroka pričakujeta, da bo kdo prišel v njuno pisarno, zato se je odločila, da bo ona prva.

V: *Dober dan. Potrebujem varuško za svojega dojenčka.*

G: *Koliko je star vaš dojenček? Koliko bi plačali za njeno delo?*

R: *Koliko časa pričakujete, da bi delala? Ali želite, da bi tudi počistila vašo hišo?*

Vzgojiteljica je otrokoma povedala nekaj podrobnosti o delu varuške in ju prosila, naj jo obvestita, ko bosta našla primerno osebo. Potem je odšla k drugi skupini otrok. Čez nekaj minut sta k njej prišla G in R ter rekla:

G: *Pozabila sem, koliko je star vaš dojenček.*

R je pripomnil: *Nisva si zapomnila, koliko ur naj bi delala varuška.*

Vzgojiteljica se je vrnila v njuno pisarno in pogovor so nadaljevali:

V: *Ali imata kako idejo, kako bi si zapomnila, kaj sem vama povedala, da mi ne bi bilo treba znova in znova hoditi k vama in vidva ne bi zapuščala pisarne?*

G: *Lahko si zapiševa* (takoj je vzela košček papirja in pisalo). *Koliko je star dojenček?*

V: *Tri mesece.*

(G je napisala znak 3 – slika 1, prva vrstica.)

V: *Ali si boš zapomnila, kaj pomeni ta številka?*

G: *Prav, bom narisala dojenčka zraven.* (Je to naredila – slika 1, prva vrstica.)

R: *In koliko ur ste rekli?*

V: *Med osmo in dvanajsto uro dopoldne.*

G: *Ne vem, kako se napiše 12, vem pa kako se napiše 10. No, naj dela do 10. ure.* (Slika 1, druga vrstica.)

R: *In kaj želite, da varuška dela?*

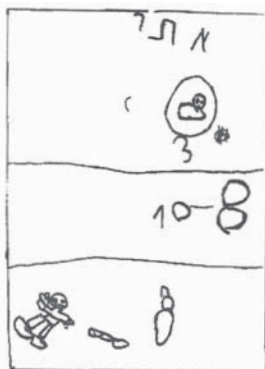
V: *Nahrani dojenčka, mu zamenja plenico in ga pelje na sprehod.*

G: *Toda jaz ne morem napisati vsega tega. Ne vem, kako se to napiše.*

V: *Morda pa lahko to narediš kako drugače.*

(G se je odločila, da bo narisala stekleničko, in jo je tudi takoj narisala.) (Slika 1, tretja vrstica.)

G: *To je hrana.* (Potem je narisala drugo stvar.) *To je plenica.* (Potem je narisala še človeka.) *In to je gospa, ki gre na sprehod. To me bo spomnilo, kaj mora delati.* (Slika 1, tretja vrstica.)



Slika 1: »Zapis« deklince G o tem, kaj in kdaj naj dela varuška.

Otroka sta bila zadovoljna in vzgojiteljica ju je zapustila. R se je potem pogovarjal po telefonu in pri tem gledal na listek, ki ga je »ustvarila« G. Deset minut pozneje sta sporočila vzgojiteljici, da sta našla ustrezno varuško za njene dojenčka.

Primer kaže, kako pomembna je bila vključitev vzgojiteljice v igro dečka in deklince, vendar ne tako, da bi vzgojiteljica prevzela vlogo vodje v igri ali vlogo enega od soigralcev, temveč z logiko učenja v OBR. Že doseženo raven socialnega sporazumevanja deklince in dečka ter njune predpisalne in predbralne zmožnosti je »vlekla« navzgor. Igralno vsebino, ki sta jo izbrala otroka, je uporabila kot

motivacijsko ozadje; v igri ju ni pustila samih, češ naj se igrata, kar si želita in kot si želita. Vedela je, da otroka, če se kot kompetentnejša odrasla oseba ne bi vključila v igro, verjetno ne bi prišla do ravni rabe treh različnih simbolnih zapisov (risbe, številke in črke), ki so jima omogočili, da sta si zapomnila govorno posredovane informacije in v igri, ki je bila zanju smiselna, uživala. Preneseno na področje razvoja zgodnje pismenosti sta otroka v igri razvijala govorne in metajezikovne zmožnosti, naredila simbolne zapise, ki sta jih tudi »brala«.

Sklep

Socialni konstruktivizem kot način otrokovega razvoja (zlasti na spoznavnem in socialnem področju) vključuje, primerjalno s konstruktivizmom, nekatere nove in drugačne implikacije za učenje in poučevanje. Sociokulturne teorije, ki so v ozadju postmodernističnega socialnega konstruktivizma, razumejo dojenčka, malčka, otroka v zgodnjem in srednjem otroštvu kot kompetentnega posameznika, ki se v vseh razvojnih obdobjih razvija ter uči v simbolno in kulturno bogatem okolju. Pri tem imajo pomembno vlogo kompetentni posamezniki (odrasle osebe in vrstniki), ki ne le ustvarjajo okolje, v katerem naj bi otrok pridobival izkušnje (značilno za konstruktivizem), temveč v OBR »vlečejo« razvoj naprej, tudi do razvojnih ravni in znanja, do katerega otrok, ki bi znanje konstruiral zgolj sam, ne bi prišel.

Implementacija sociokulturnih teorij v vrtčevski/šolski prostor se je zgodila pred približno desetimi oz. petnajstimi leti, ko so avtorji v na novo pripravljene kurikularne dokumente oz. izhodišča in priporočila za izvajanje teh vgradili nove koncepte otroštva in učenja, ki vključujejo razumevanje razvoja in učenja kot stalni proces v vseh razvojnih obdobjih; razumevanja individualnih razlik med otroki, ki so povezana tudi z učenjem oz. dejavniki okolja; rabo pristopov in oblik poučevanja v različnih sociokulturnih kontekstih. Premik od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu se v slovenskem prostoru kaže v rekonceptualizaciji predšolske vzgoje v vrtcu oz. pripravi *Kurikula za vrtce* (1999), ki je nadomestil do takrat veljavni *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1979) in *Vzgojni program priprave otrok za vstop v osnovno šolo* (1981). Novi koncepti otroštva in vzgoje so »zamenjali« do takrat uveljavljeni pojem vzgojni program s pojmom kurikul; drugače so opredeljeni cilji kurikula (npr. »večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino«; »rekonceptualizacija in reorganizacija časa, prostora in opreme v vrtcu«) in načela uresničevanja le-teh (npr. »načelo strokovne utemeljenosti kurikula«; »načelo razvojnoprocesnega pristopa«); določena so enaka področja dejavnosti za otroke, stare od enega leta do šest let (npr. jezik, gibanje, narava, umetnost), posebej so izpostavljeni vloga odraslih, medpodročne vsebine in pristopi, socialni konteksti, v katerih se otrok uči, ter vloga jezika in komunikacije. Kot kažejo rezultati nekaterih tujih in domačih empiričnih raziskav, v katerih so bili že ocenjevani tudi učinki rekonceptualizacije vrtcev (npr. Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja in Kavčič 2003; Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja,

Kavčič in Podlessek 2004; Sylva in Wiltshire 1993), pa gre pri prenosu novih konceptov na raven neposrednega dela z otroki za dolgotrajnejši proces, v katerem se je treba spoprijemati z ovirami, kot so implicitne teorije vzgojiteljic o konceptih otroštva in vzgoje; želje po čimprejšnjem doseganju merljivih učinkov posameznih vzgojnih pristopov; nezadostno prepoznavanje individualnih razlik med otroki in upoštevanje različnosti med njimi; nezadostno zavedanje vloge zgodnjega govornega razvoja v otrokovem poznejšem razvoju in učenju.

Literatura

- Astington, J. W. in Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *Education and human development*, str. 593–619. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Blair, C. in Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), str. 647–663.
- Benett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Research Journal*, 2, str. 5–23.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Research Journal*, 3, str. 357–370.
- Bredekamp, S. in Copple, C. (ur.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, D. C.: NAEYC.
- Bruner, J. (1996). What we have learned about early learning. *European Early Childhood Research Journal*, 1, str. 5–16.
- Cox, M. V. (1991). *The child's point of view*. New York, London: Harvester Wheatsheaf.
- Donaldson, M. (1978). *Children's mind*. London: Fontana.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Durkin, D. (1973). What does research say about the time to begin research instruction? V: Karlin, R. (ur.), *Perspectives on elementary reading* (str. 135–143). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ebeling, K. S. in Gelman, S. A. (1994). Children's use of context in interpreting »big« and »little«. *Child Development*, 65, str. 1178–1192.
- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. in Kranjc, S. (2005). Free play and other daily preschool activities as a context for child's language development. *Studia Psychologica*, 2, str. 103–117.
- Gelman, R. (1972). Logical capacity of very young children: Number invariance rules. *Child Development*, 43, str. 75–90.
- Gillen, J. in Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. V: Hall, N., Larson, J. in Marsh, J. (ur.), *Handbook of early childhood literacy*, str. 3–12). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Harris, J. (1993). *Early language development*. London, New York: Routledge.
- Hohmann, M. in Weikart, D. P. (1995). *Active learning practices for preschool and child care programs*. Education young children. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. Stanford: Stanford University Press.
- Hughes, M. in Donaldson, M. (1979). The use of hindling games for studying coordination of viewpoints. *Education Review*, 31, str. 133–140.
- Korat, O., Bahar, E. in Snapir, M. (2003). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4), str. 386–393.
- Kranjc, S. (1997). Slovenščina v vrtcu. *Jezik in slovstvo*, 42(4/5), str. 135–146.
- Kress, G. (1996). Writting and learning to write. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *Education and human development*, str. 225–265. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme. *Sodobna pedagogika* (posebna izdaja), str. 56–71.
- Kruger, A. C. in Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development*, str. 369–387. Cambridge, MA: Blackwell.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.
- Malaguzzi, L. (1994). History, ideas, and basic philosophy. V: Edwards, C., Ganidini, L. in Forman, G. (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*, str. 41–89. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Marjanovič Umek, L. (2002). Razvojna psihologija kot izziv predšolski vzgoji v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 3, str. 10–22.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2004). Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*, str. 315–333. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S. in Lešnik Musek, P. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), str. 125–135.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U. in Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok. *Sodobna pedagogika*, 5, str. 48–73.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T. in Podlesek, A. (2004). Dejavnosti v vrtcu: kako jih ocenjujejo starši? *Sodobna pedagogika*, 3, str. 74–95.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, str. 785–797.
- Olson, D. R. in Torrance, N. (1996). Introduction: Rethinking the role of psychology in education. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development*, str. 1–6. Cambridge, MA: Blackwell.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perner, J., Zauner, P. in Sprung, M. (2005). What does »that« have to do with point of view? Conflicting desires and »want« in german. V: Astington, J. W. in Baird, J. A. (ur.), *Why language matters for theory of mind*, str. 220–244. Oxford, New York: University Press.
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in children*. London: Routledge in Kegan Paul.

- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Book.
- Piaget, J. (1965). *The child's conception of the world*. New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. (1973). *The child and reality*. New York: Viking Press.
- Rice, P. F. (1998). *Human development*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Shepard, L. in Smith, M. L. (1987). Effects of kindergarten retention at the end of first grade. *Psychology in the School*, 24, str. 346–357.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Smetana, J. G. (1993). Understanding of social rules. V: Bennet, M. (ur.), *The child as psychologist. An introduction to the development of social cognition*, str. 11–141. Exeter: BPCC Wheatons Ltd.
- Smilansky, S. in Shefatya, L. (1990). Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children. Maryland: Psychological & Educational Publishers.
- Sylva, K. in Wiltshire, J. (1993). The impact of early learning on children's later development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 17–41.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. V: Moore, C. in Dunham, P. (ur.), *Joint attention: Its origins and role in development*, str. 103–130. Hillsdale: Erlbaum.
- Vandell, D. L. in Mueller, E. C. (1995). Peer play and friendships in the first two years. V: Foot, H. C., Chapman, A. J. in Smith, J. R. (ur.), *Friendship and social relations in children*, str. 112–227. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo (1981). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), str. 6–18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. in Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. V: Veer, R. in Valsiner, J. (ur.), *The Vygotsky reader*, str. 99–174. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 148 – 172). Cambridge, MA: Blackwell.
- Whitehead, M. (1999). *Supporting language and literacy development in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Wood, D. (1998). *How children think to learn*. Oxford: Blackwell Publishers.

Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Ph.D.

FROM CONSTRUCTIVISM TOWARDS SOCIAL CONSTRUCTIVISM IN THE AREA OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract: In the article, we compare the concepts of childhood, typical of constructivism, as a way of the development of child's mental structures and the formation of knowledge with childhood concepts, which are in the background of social constructivism. Constructivism, which is to the large extent derived from Piaget's theory of cognition, treating the child in its early childhood as an egocentric individual, who is »insensitive« to social and symbolic environment, as an individual whose thinking is perceived, preoperative, little or not at all connected to speech and other symbolic ways of expression, has consequently some weak points also in carrying out concepts of learning and teaching. In the process of learning, child's maturity is extremely important. Teaching is directed to the child and it is derived from the child respectively. Besides, the child itself constructs its knowledge, the development is universal and individual differences between children are overlooked as well as environmental factors and planned learning and teaching respectively. Social constructivism, derived from sociocultural theories of development and learning, regards infants and children in their early childhood as socially and cognitively competent individuals, from whom learning and teaching in the area of near development which is going on in symbolically rich social context, is of significant importance for their present and later development and learning. Its implementation into school area created new educational concepts, which are focused on metacognitive and metalinguistic children's abilities, peers' social interactions, cooperative learning, adults' stimulating and learning in developmental periods, different kinds of knowledge.

Key words: constructivism, social constructivism, concepts of childhood, learning and teaching in social context, metacognition, language, metalinguistic awareness.