

PSIHOLOŠKA OBZORJA

*Slovenska znanstveno-strokovna psihološka revija
(uradna revija Društva psihologov Slovenije)*

Glavna in odgovorna urednica

izr. prof. dr. Cveta Razdevšek Pučko

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Official Journal of the Slovenian Psychological Association

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Cveta Razdevšek Pučko

Izdaja / Published by

Društvo psihologov Slovenije

(Slovenian Psychological Association)

Ljubljana

ISSN 1318-1874

Letnik (Volume) 18, številka (Number) 4, 2009

PSIHOLOŠKA OBZORJA HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Slovenska znanstveno-strokovna psihološka revija
Official Journal of the Slovenian Psychological Association
Letnik (Volume) 18, številka (Number) 4, 2009, ISSN 1318-1874

Izdaja / Published by
Društvo psihologov Slovenije / Slovenian Psychological Association
Ulica Stare pravde 2, 1000 Ljubljana, Slovenija

Glavna in odgovorna urednica / Editor-in-Chief
CVETA RAZDEVŠEK PUČKO
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
Oddelek za temeljni pedagoški študij
Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija
Tel. +386 (0)1 5892 328, Fax: +386 (0)1 5347 997
email: cveta.razdevsek@pef.uni-lj.si

Uredniški odbor / Editorial Board

GASPER CANKAR
LUKA KOMIDAR
ANJA PODLESEK
MOJCA VIZIJK PAVŠIČ
URŠKA ŽUGELJ

Uredniški svet / Scientific Board

TIZIANO AGOSTINI
KARIN BAKRAČEVIČ VUKMAN
VALENTIN BUCIK
ROBERT CVETEK
DARJA KOBAL GRUM
DARE KOVAČIČ

LIDIJA MAGAJNA
VLADO MIHELJAK
ALJOSCHA NEUBAUER
SONJA PEČJAK
ARGIO SARADIN
META SHAWE-TAYLOR
VERA SLODNJAK

GREGOR SOČAN
IRENA ŠINIGOJ BATISTIČ
LEA ŠUGMAN BOHINC
VLADIMIR TAKŠIČ
PREDRAG ZAREVSKI
MAJA ZUPANČIČ

Tehnično urejanje: *Anja Podlessek*

Lektoriranje angleških ključnih besed, vsebinska obdelava in razvrstitev besedila: *Urška Žugelj*

Oblikovanje ovitka: *Jana Leskovec*

Tehnično urejanje in prelom: *Luka Komidar*

Tisk: *Tiskarna Vovk d.o.o., Domžale*

Pogostost izhajanja: *Na leto izidejo štiri številke*

Ustanovitelj, izdajatelj in založnik: *Društvo psihologov Slovenije*

Naročniški naslov: *Psihološka obzorja, Društvo psihologov Slovenije, Ulica Stare pravde 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, telefon/fax: +386 (0)1 282 1086*

Davčna številka: SI 51264218; Poslovni račun: 02010-0091342732

© 2009 Društvo psihologov Slovenije. Revija je zaščiten z zakonom o avtorskih pravicah. Revija v celoti ali katerikoli njen del ne smeta biti razmnoževana ali posredovana na noben način (fotokopije, mikrofilmi, elektronsko posredovanje, snemanje, prevajanje) brez predhodnega pisnega privoljenja izdajatelja.

Bibliografski zapisi o prispevkih, objavljenih v reviji *Psihološka obzorja*, so ustrezno kategorizirani in vključeni v slovensko podatkovno zbirko COBIB. Revija je opredeljena kot pomembna in odmevna znanstvena in strokovna periodična publikacija v psihološki znanosti, torej so objave v njej visoko referenčne za napredovanje v znanstvenih in strokovnih nazivih. **Psihološka obzorja so indeksirana v PsycINFO, svetovni bibliografski bazi psihološke literature.**

Revija izhaja s finančno podporo Agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije ter Znanstvenoraziskovalnega inštituta Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Vsebina

Znanstveni empiričnoraziskovalni in teoretsko-pregledni prispevki

<i>Barbara SMOLEJ FRITZ in Cirila PEKLAJ</i> <i>Samoregulativni procesi kot prediktorji uspešnosti učencev glasbene šole pri nauku o glasbi</i>	5
<i>Andreja AVSEC in Gregor SOČAN</i> <i>Validacija slovenske verzije Vprašalnika psihološkega blagostanja RPWB</i>	19
<i>Eva BOŠTJANČIČ</i> <i>Vpliv nezavednih motivov na stil vodenja</i>	37
<i>Renata MARČIČ in Darja KOBAL GRUM</i> <i>Povezanost samopodobe in samospoštovanja z agresivnostjo</i>	59
<i>Tina PIRC</i> <i>Stališča učencev, učiteljev in staršev do elektronske redovalnice</i>	73
<i>Saša POLJAK</i> <i>Discipliniranje otrok v družini – načini, stališča in medgeneracijske povezave</i>	93

Strokovni pregledni in strokovni empirični prispevki

<i>Petra FIŠER in Zlatka CUGMAS</i> <i>Povezanost med dojenčkovo oziroma malčkovo navezanostjo na mater in njegovim vedenjem pri vadbi plavanja</i>	115
<i>Bojan VARJAČIČ</i> <i>Psihoanalitične teorije psihoz</i>	129
<i>Mojca JURIŠEVIČ</i> <i>Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli – stanje in perspektive</i>	153

Ocene knjig

<i>Barbara ŠTEH</i> <i>Ocena priručnika "Kritično mišljenje pri pouku psihologije"</i>	169
<i>Pregled recenzentov v letu 2009</i>	172
<i>Navodilo avtorjem prispevkov</i>	175

Contents

Scientific papers (empirical research and theoretical papers/reviews)

<i>Barbara SMOLEJ FRITZ and Cirila PEKLAJ</i> <i>Self-regulated processes as predictors of students' achievement in music theory in Slovenian elementary music schools</i>	5
<i>Andreja AVSEC and Gregor SOČAN</i> <i>Validation of the Slovene version of the Ryff's Scales of Psychological Well-Being</i>	19
<i>Eva BOŠTJANČIČ</i> <i>Influence of non-conscious motives on leadership behaviour</i>	37
<i>Renata MARČIČ and Darja KOBAL GRUM</i> <i>Correlation of self-concept and self-esteem with aggressiveness</i>	59
<i>Tina PIRC</i> <i>Students', teachers', and parents' attitudes towards electronic grade book</i>	73
<i>Saša POLJAK</i> <i>Disciplining the children – ways of doing it, standpoints and intergenerational relations</i>	93

Professional papers

<i>Petra FIŠER and Zlatka CUGMAS</i> <i>Correlation between the attachment of children onto mother and the behaviour of children in swimming practice</i>	115
<i>Bojan VARJAČIČ</i> <i>Psychoanalytic theories of psychoses</i>	129
<i>Mojca JURIŠEVIČ</i> <i>How to recognise and work with gifted pupils in school context - the state and the perspectives</i>	153

Book reviews

<i>Barbara ŠTEH</i> <i>Review of the book "Critical thinking in teaching psychology"</i>	169
<i>Reviewers in 2009</i>	172
<i>Instructions for contributors</i>	177

Self-regulated Processes as Predictors of Students' Achievement in Music Theory in Slovenian Elementary Music Schools

Barbara Smolej Fritz^{1} and Cirila Peklaj²*
Krško Elementary Music School, Krško, Slovenia
Department of Psychology, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia

Abstract: The aim of the present research was to examine the relation between processes of self-regulated learning and achievement in Music Theory (MT), a basic and obligatory subject in Slovenian music schools. A total of 457 fifth- and sixth- grade students (153 boys and 303 girls) from 10 different elementary music schools in Slovenia participated in the study. Students completed a questionnaire about affective-motivational processes and a questionnaire about (meta)cognitive processes of self-regulated learning in MT, as well as achievement test. The final grades were collected at the end of the school year. The results showed that significant correlation exists between almost all affective-motivational and (meta)cognitive processes of self-regulated learning and achievement. Affective-motivational factors emerged as better predictors of students' achievement than (meta)cognitive factors. The most important individual predictors were anxiety and competence. It was also found that self-regulated processes explain a greater amount of variance for final grades than for the achievement test.

Key words: elementary music education, music theory, self-regulated learning, academic achievement

Samoregulativni procesi kot prediktorji uspešnosti učencev glasbene šole pri nauku o glasbi

Barbara Smolej Fritz¹ in Cirila Peklaj²
Glasbena šola Krško, Krško
Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Ljubljana

Povzetek: V raziskavi nas je zanimal odnos med nekaterimi vidiki samoregulativnega učenja in uspehom pri nauku o glasbi, ki je obvezen, temeljni predmet v slovenskih nižjih glasbenih šolah. Sodelovalo je 457 učencev petih in šestih razredov (153 fantov in 303 deklet) iz 10 glasbenih šol v Sloveniji. Učenci so izpolnjevali vprašalnik o čustveno-motivacijskih in (meta)kognitivnih procesih samoregulativnega učenja pri nauku o glasbi ter rešili preizkus znanja. Ob koncu leta smo pridobili tudi njihove zaključne ocene pri predmetu. Rezultati so pokazali, da obstajajo pomembne korelacije med skoraj vsemi vidiki samoregulativnega učenja in učenčevimi dosežki pri predmetu. Pokazalo se je, da so čustveno-motivacijski faktorji boljši prediktorji učnega uspeha kot (meta)kognitivni faktorji, ter da sta anksioznost in kompetentnost najpomembnejša individualna prediktoja. Ugotovili

*Naslov / Address: dr. Barbara Smolej Fritz, Krško Elementary Music School [Glasbena šola Krško], Kolodvorska 2, 8270 Krško, Slovenia. E-mail: barbara.smolej-fritz@guest.arnes.si

smo tudi, da samoregulativni procesi pojasnijo večji delež variance pri zaključnih ocenah kot pri rezultatih preizkusa znanja.

Ključne besede: osnovno glasbeno izobraževanje, nauk o glasbi, samoregulativno učenje, učni uspeh

CC = 3550

Self-regulated learning emerged as an important construct in education in a past few decades (Zimmerman, 1998) and refers on the way students initiate, monitor and control their own learning. Self-regulated learning can be seen from different theoretical perspectives. The present study is based on the social-cognitive theory of learning, which emphasizes the integration of metacognitive, cognitive and affective-motivational processes in learning. Within this theoretical perspective, researchers try to explain self-regulative learning with different models, e. g. a four-component model by Garcia & Pintrich (1994), a six-component model by Boekaerts (1996), a three-phase self-regulated model by Zimmerman (1998). Regardless of the differences between these models, they all considered affective, motivational, cognitive and metacognitive processes as important for students' regulation of their own learning in different domains.

In terms of cognitive and metacognitive processes, self-regulated students have more knowledge and more positive beliefs about tasks and strategies (declarative knowledge). These students also know better how (procedural knowledge), and when, where and why (conditional knowledge) they should use this knowledge and strategies.

Cognitive strategies enable students to learn, remember and understand the material (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). In literature (Garcia & Pintrich, 1994; Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Pintrich & Shunk, 2002), the most frequently mentioned cognitive strategies are rehearsal (e. g., reading the text), elaboration (e. g., explaining the material to a friend) and organisation (e. g., extraction of the main idea), whereas planning (e. g., setting goals), monitoring (e. g., self-testing of understanding) and regulation (e. g., reading the text once again if not everything is understood) are the most commonly mentioned metacognitive strategies.

However, knowledge about strategies is not enough for effective learning. Students have to be motivated to start learning and sustain the effort until the task is completed (Boekaerts & Cascallar, 2006). The affective-motivational component of self-regulated learning refers to the knowledge that students have about themselves, tasks and learning situations (Boekaerts & Cascallar, 2006). It includes knowledge and beliefs about strengths and weaknesses as a learner, self-efficacy for various academic tasks, goal orientation for learning, personal interest and value of academic tasks (Garcia & Pintrich, 1994; Hofer, Yu & Pintrich, 1998). Students also possess

a repertoire of motivational strategies among which Garcia and Pintrich (1994) mentioned self-affirmation, self-handicapping, defensive pessimism and attribution style.

Self-regulated behaviour is context-dependent, which means that people are not generally self-regulated or non-self-regulated (Boekaerts & Cascallar, 2006; Shunk, 2001), but they regulate their behaviour according to the context. Researchers studied self-regulated learning most often in mathematics and native language (Pečjak & Košir, 2003; Peklaj, 2001; Pintrich & De Groot, 1990; Poklay & Blumenfeld, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). In our research we focused on the domain of music education, more precisely on MT, which is a basic and compulsory subject in elementary music schools in Slovenia. Acquiring music language and developing students' competencies for analytical music reading and writing are the most emphasised goals in this subject.

The content of the subject is divided into five fields (Kuret, Bajde, Lorber & Ignjatovič, 2003): solfeggio (students auditorily recognize intervals and chords, they have to write melodic and rhythmic dictations, sing a vista, etc.), theoretical knowledge (students acquire knowledge about scales, intervals, chords, musical forms, etc.), performance and interpretation of selected musical pieces (students consolidate their singing technique, recognize musical literature, etc.) listening (students listen to and estimate the aesthetic value of different musical pieces) and the creation of new pieces of music (students use their knowledge of solfeggio and theoretical knowledge in order to create new musical pieces). Achievement in MT is thus very important also for success in instrument learning and self-regulation has not been studied in this subject yet, thus, we have decided to investigate this specific learning context.

Self-regulated learning and achievement

Self-regulated learning and achievement is one of the most studied topics of self-regulation, but findings are not entirely consistent. Some researchers (Miechenbaum & Beimiller, 1992; Puklek-Levpušček, 2001) have found positive connection between using cognitive and metacognitive strategies and achievement, but others found no or even negative correlation (Pečjak & Košir, 2003; Peklaj & Pečjak, 2002; Peklaj & Vodopivec, 1998).

Findings regarding the affective-motivational component of self-regulated learning and achievement are more consistent. Self-efficacy and intrinsic motivation were found to be positively related to achievement (Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003; Borkowski & Thorpe, 1994; Metallidou & Vlachou, 2007; Peklaj & Pečjak, 2002; Pintrich & DeGroot, 1990; Puklek-Levpušček, 2001), self-efficacy in particular appeared as one of the most powerful predictors of students' achievement at different levels of education and in different domains (Bandalos, Geske & Finney, 2005; McCormick & McPherson, 2003; Pintrich, & De Groot, 1990; Zohar, 1998).

Anxiety, on the other hand, is usually related negatively to achievement, although very anxious students can be relatively successful at the clearly defined tasks, the routine tasks and tasks without a time limit (Marentič-Požarnik, 2000).

Self-regulation and gender

Research shows that gender is related to the frequency and the type of strategies used. Zimmerman and Martinez-Pons (1990) found that girls use more organization and transformation strategies, they keep records and they use monitoring more frequently than boys. Girls also use more strategies at highly demanding tasks (Ablard & Lipschulz, 1998), they use more metacognitive strategies and more of them believe in the importance of cognitive strategies (Peklaj & Pečjak, 2002).

Gender differences also exist in the affective-emotional components of self-regulated learning, but research results are less consistent. In some research boys report higher results in self-efficacy at verbal tasks (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990), at geometric tasks (Poklay & Blumenfelda, 1990) and generally at learning (Pintrich & DeGroot, 1990; Puklek-Levpušček, 2001), while Peklaj & Pečjak (2002), Metallidou & Vlachou (2007) did not find any differences in self-efficacy between boys and girls. On the other hand, girls usually express more positive feelings toward learning and they are more intrinsically motivated (Peklaj & Pečjak, 2002). The majority of researchers in the area of anxiety found that girls express higher levels of anxiety than boys (Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newman, Gubi & McCann, 2005; Pintrich & DeGroot, 1990).

As has been mentioned before, self-regulated behaviour is context-dependent (Boekaerts & Cascallar, 2006; Shunk, 2001), mostly studied in mathematics and native language (Pečjak & Košir, 2003; Peklaj, 2001; Pintrich & De Groot, 1990; Poklay & Blumenfeld, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990), and as there has been no study of self-regulated learning in Music Theory we examined the relations between the processes of self-regulation (affective-motivational and cognitive) and students' achievement in this subject. We were also interested in finding out which of the affective-motivational and cognitive processes of self-regulation are the best predictors of student achievement and if differences in predictors between boys and girls exist.

Method

Participants

The sample consisted of 457 fifth- and sixth- grade students (153 boys and 303 girls) from 10 different elementary music schools in Slovenia. Their average age was 13 years and 8 months.

Instruments

The Music Theory Affective-Motivational Processes Questionnaire – MTAMPQ (Smolej Fritz & Peklaj, 2006) was developed for the purposes of the study to measure affective-motivational processes in learning MT. The MTAMPQ comprises 47 items. Students answered how often the statement is valid for them at MT on a 5-point Likert scale (1 = never, 2 = rarely, 3 = sometimes, 4 = often, 5 = always). The factor analysis (oblimin rotation, scree test) revealed four different factors that accounted for 44.2% of the explained variance. The first factor, *perception of applicability and the importance of MT*, incorporates items about perceiving the importance and applicability of knowledge acquired in MT. *Anxiety* is the second factor and includes items about fear in learning and fear of examinations in MT. The third factor, *self-efficacy and interest*, refers to the feeling that one is able to understand MT and show interest in the subject. The last factor, *incompetence at auditory tasks*, refers to perception of difficulty at auditory tasks. The Cronbach α reliability coefficients for individual factors were: .91, .88, .73, and .75.

The Music Theory Cognitive Processes Questionnaire – MTCPQ (Smolej Fritz & Peklaj, 2006) was developed to measure cognitive and metacognitive processes of self-regulated learning in MT. MTCPQ include 34 items. Students answered how often the statement is valid for them at MT on a 5-point Likert scale (1 = never, 2 = rarely, 3 = sometimes, 4 = often, 5 = always). The factor analysis (oblimin rotation, scree test) revealed three different factors that accounted for 39.4% of the explained variance. The first factor, *strategies for solving convergent tasks*, includes items about different strategies (e. g., remembering, underlining, checking for understanding, planning steps for solving the task) in solving tasks where just one solution is possible. The second factor, *self-handicapping strategies in solving difficult tasks*, includes items about ways to solve the task, when they perceive it as difficult (e. g., giving up, solving just the easier parts of the task). The third factor, *strategies for solving divergent tasks*, includes items about strategies (cognitive and metacognitive) when more than one solution is possible (e. g., creating a melody based on a given rhythm or text). The Cronbach α reliability coefficients for factors were: .91, .68, and .72.

Two *Music Theory Achievement Tests (MTAT)* were also developed for the purposes of the study. The tests for the fifth- and the sixth-grade students were different, but both contained tasks covering solfeggio (listening to intervals, listening to chords, rhythmic and melodic dictation), music theory knowledge (analyses of intervals, analyses of chords, scales and musical concepts), and recognition of some musical pieces. Each correct answer was scored with 1 point. For further analyses, results were converted into z -values ($Me = 0$, $SD = 1$). The Cronbach α reliability coefficient for the fifth grade test was .93 and .95 for the sixth grade test.

Procedure

Data were collected during regular classes in the second part of the school year. Students were asked to complete the questionnaires and achievement test in their classroom, in the presence of the researcher. The completion of the questionnaires took approximately 45 minutes, as did the completion of the achievement test. The final grades in MT were also collected at the end of the school year.

Results

In Table 1 the relations between processes of self-regulation and achievement in MT are presented.

Table 1. *Correlations between (meta)cognitive, affective-motivational variables, and achievement in Music Theory*

	Achievement	
	Final grades	MT achievement test
Affective-motivational variables		
Applicability and importance of MT	.19***	.11
Anxiety	-.35***	-.26***
Self-efficacy and interest	.44***	.14*
Incompetence at auditory tasks	-.21***	-.20***
(Meta)cognitive variables		
Strategies for solving convergent tasks	.10	.09
Self-handicapping strategies in solving difficult tasks	-.26***	-.22***
Strategies for solving divergent tasks	.16**	.21***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Significant correlations were found between all affective-motivational measures and grades in MT, and between all affective-motivational measure and results on MT achievement test (except between applicability and importance of MT and results on MT achievement test). Students who evaluate the applicability and importance of MT higher achieve higher grades. Furthermore, students with higher evaluations of self-efficacy and interest received higher grades and results on achievement test. Students with higher levels of anxiety and incompetence at auditory tasks had lower grades and achievement on MT test. In cognitive measures of self-regulated learning students reporting higher levels of self-handicapping strategies in solving auditory tasks had lower achievement. Students who revealed more strategies for solving divergent tasks achieved better results in MT.

In the second part of data analyses a hierarchical multiple regression analysis was performed to predict the two achievement variables (final grades in MT and results on the achievement test). In predicting final grades, as well as results on achievement test, affective-motivational variables were entered in the analysis first and cognitive variables second. This sequence of steps was used because the students' use of cognitive and metacognitive strategies depends on their learning motivation. Students perceptions of applicability of MT, their self-efficacy, perceptions of competency in auditory tasks affects choices and use of (meta)cognitive strategies in learning situations (Metallidou & Vlachou, 2007; Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich & Schunk, 2002).

A hierarchical multiple regression analysis was computed separately for boys and girls, because some gender differences were found at self-regulation processes as well as in achievement. In two cognitive measures of self regulation, statistically significant differences were found: in strategies for solving convergent tasks, $t(328) = -2.29$, $p < .05$, and in strategies for solving divergent tasks, $t(315) = -3.43$, $p < .001$. Significant difference was also found in the perception of applicability and importance of MT, $t(417) = -3.22$, $p < .001$. Girls scored higher than boys in all three areas of self-regulated learning. A significant difference between boys and girls also exists in final grades, $t(329) = -3.47$, $p < .001$, and in the results of the music theory achievement test, $t(308) = -2.78$, $p < .01$. Girls scored higher than boys.

Table 2. Correlations between (meta)cognitive and affective-motivational factors

	CSTR2	CSTR3	MSTR1	MSTR2	MSTR3	MSTR4
CSTR1	-.21***	.59***	.61***	.08	.53***	-.22***
CSTR2		-.29***	-.24***	.24***	-.32***	.35***
CSTR3			.52***	-.02	.50***	-.30***
MSTR1				-.04	.70***	-.35***
MSTR2					-.12*	.32***
MSTR3						-.35***

Note: CSTR1 – strategies for solving convergent tasks, CSTR2 – self-handicapping strategies in solving difficult tasks; CSTR3 – strategies for solving divergent tasks; MSTR1 – perception of applicability and the importance of MTL, MSTR2 – anxiety, MSTR3 – competence and interest, MSTR4 – incompetence at auditory tasks.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Almost all correlations between cognitive and affective-motivational factors are statistically significant (Table 2). Students who use more strategies for solving convergent tasks also use more strategies for solving divergent tasks, and less strategies when they perceive a task as difficult. In the affective-motivational domain, students who perceive MT as an applicable and important subject consider themselves more competent and they are more interested in the material. On the other hand, students who experience more fear in MT perceive auditory tasks as more difficult and feel less competent and interested in the subject.

Students who perceive learning as applicable and important use more cognitive strategies for solving convergent and divergent tasks. They also use these strategies more frequently when they feel competent and interested in the material and, at the same time, they use less self-handicapping strategies in solving difficult tasks. On the other hand students who use more self-handicapping strategies experience more fear in MT and perceive themselves as more incompetent at auditory tasks.

Table 3. *Affective-motivational and (meta)cognitive aspect of self-regulated learning as predictors of final grades in MT: Results of hierarchical multiple regression.*

Predictors	Boys			Girls		
	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2
Step 1: Affective-motivational variables						
Applicability and importance of MT	-.13			-.25*		
Anxiety	-.21*			-.32***		
Self-efficacy and interest	.60***			.52***		
Incompetence at auditory tasks	-.10	.41	.41***	-.00	.28	.28***
Step 2: (Meta)cognitive variables						
Strategies for solving convergent tasks	-.06			.01		
Self-handicapping strategies in solving difficult tasks	-.14			.01		
Strategies for solving divergent tasks	-.21	.47	.05*	.01	.28	.00

Note: Standardized β weights are shown. ΔR^2 represents the increment to R^2 associated with each block of variables when entered into the equation.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

As shown in Table 3, both sets of predictors predicted a significant amount of variance in boys' final grades. The affective-motivational component was found to predict final grades better than the cognitive factors. Anxiety, and self-efficacy and interest were the only significant predictors of the final grades for boys.

For girls, the affective-motivational set of predictors predicted a significant amount of variance in final grades, while the cognitive set of predictors did not appear as significant predictors after accounting for the motivational factors. Perception of applicability and the importance of MT, anxiety, and self-efficacy and interest were significant predictors of final grades for girls.

Table 4. *Affective-motivational and (meta)cognitive aspects of self-regulated learning as predictors of results on the MT achievement test: Results of hierarchical multiple regression*

Predictors	Boys			Girls		
	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2
Step 1: Affective-motivational variables						
Applicability and importance of MT	-.03			.04		
Anxiety	-.05			-.32***		
Self-efficacy and interest	.21			-.18		
Incompetence at auditory tasks	-.20	.22	.22***	.01	.13	.13***
Step 2: (Meta)cognitive variables						
Strategies for solving convergent tasks	.12			-.12		
Self-handicapping strategies in solving difficult tasks	-.17			-.13		
Strategies for solving divergent tasks	.01	.26	.04	.18	.16	.03

Note: Standardized β weights are shown. ΔR^2 represents the increment to R^2 associated with each block of variables when entered into the equation.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

As shown in Table 4, only the motivational set of predictors significantly predicted results on the achievement test, for both boys and girls. Anxiety appeared as the only significant (negative) predictor of results on the achievement test, but only for girls.

Discussion

The first aim of our study was to investigate the connections between various components of self-regulated learning and achievement in MT. The study confirms the importance of self regulation found in other domains of learning, e. g. mathematics, native language learning (e. g. Metallidou & Vlachou, 2007; Miechenbaum & Beimiller, 1992; Peklaj & Pečjak, 2002; Pintrich & DeGroot, 1990; Puklek-Levpušček, 2001). The results revealed the existence of stronger connection between affective-motivational processes and achievement than between (meta)cognitive processes and achievement. Students' who perceive knowledge, e.g. auditory recognition of intervals, chords, melodic and rhythmic dictation as more applicable and important for musical instrument learning achieve better final grades in MT. Perceiving applicability and importance of the subject helps students sustain motivation and volition during the year, which is important for achieving a better

final grade. The significant negative connection between anxiety and achievement confirms the results of some other research (e.g. Peklaj, 2001; Pintrich & DeGroot, 1990). Anxious students are usually less successful when they have to solve tasks under time pressure, when they are singled out in class and when they have to solve relatively new and complex tasks. Positive correlation between self-efficacy and interest, and achievement is also consistent with previous research on other domains (Borkowski & Thorpe, 1994; Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003; Peklaj & Pečjak, 2002; Pintrich & DeGroot, 1990; Puklek-Levpušček, 2001). Students who judge themselves as self-efficient in MT learning, who like doing the tasks and who find the tasks in MT interesting, were prepared to invest more effort in learning MT, which led to high achievement. The fourth affective-motivational factor, incompetence at auditory tasks, refers also to students' self-efficacy in MT in the field of auditory tasks. Students who perceive aural tasks as less difficult achieve better final grades in MT and higher results on the MT achievement test. Aural tasks are quite demanding for students, because visual information is not present and students have no opportunity to look through the information once again. They only receive aural information, which has to be retained and handled in short-term memory and then properly written down. In this case students have to practice much more than in the case of, for instance, analysing chords theoretically.

In meta(cognitive) processes, significant negative correlation between self-handicapping strategies in solving difficult tasks and achievement was found. Students who use these strategies more frequently often solve just part of the task or even terminate the work, and consequently achieve lower results in MT. Significant positive correlation was found between using strategies for solving divergent tasks, where students have to create (e. g., a melody based on the given rhythm or text), and achievement. Such tasks are more demanding for students. Students have to apply their knowledge of solfeggio and some theoretical knowledge in order to create new musical or rhythmical pieces. They have to show some degree of independence and have to be able to use appropriate strategies if they want to complete such kind of tasks.

The results of regression analysis show that differences in predictors for the final grades and for the achievement test exist, as do differences in predictors between boys and girls. Affective-motivational variables are stronger predictors for final grades than (meta)cognitive variables, for both boys and girls. Among affective-motivational variables, self-efficacy and interest have the greatest predictive value. This is consistent with the results of other research (Metallidou & Vlachou, 2007; Pintrich & DeGroot, 1990; Puklek-Levpušček, 2001) where self-efficacy is considered as the key motivational component because of its value in predicting students' task choices, the quantity and quality of students' effort, deeper processing and regulatory strategies, as well as achievement in different domains. Anxiety emerged as a second most important but negative predictor. The results confirm previous research evidence of Metallidou and Vlachou (2007), and Pintrich and DeGroot (1990). Anxiety can

hinder students' performance in solving different tasks, e. g. recognizing intervals and chords, writing melodic and rhythmic dictations, thus have negative effect on their achievement. Somewhat unexpected is the appearance of applicability and importance of the subject as a significant negative predictor for girls in final grades, which is not consistent with other research on motivation (e. g., Poklay & Blumenfeld, 1990). Perhaps girls with better grades in MT do not ask themselves much about applicability and importance of the subject. They simply learn what was expected of them. Another possible explanation is that for some girls getting a good grade is so important that they are ready to put more effort into learning, even when they do not see its usefulness and connection with instrument learning.

The comparison between boys and girls shows that the self-regulated variables explained more variance for boys than for girls. For girls, some other significant predictors could exist that can explain more variance in music achievement, e. g. intelligence, teacher support, cooperative work.

Our results have some practical implications for music education and especially for teaching music theory. Teachers should create learning environments in which students can learn without anxiety and experience success in different learning situations. Such a learning atmosphere promotes perception of self-efficacy, which is an important component of self-regulated learning. Teachers can stimulate self-efficacy by emphasising students' individual improvement. MT is a subject, like mathematics for example, with a very coherent structure (e. g., if students do not consolidate their knowledge about scales, they can not understand intervals), so it is important that teachers start with students' actual knowledge and explain the subject matter step by step. Only in that case will the students be able to solve new problems and develop their sense of self-efficacy in this area. Teachers should also apply different kinds of assessment to increase the possibility of each student's success. Realistic feedback is also an important component for stimulating self-efficacy. It might be useful to devote attention not only to the product (grades), but also to the quality of learning processes. All these may be useful also in reducing student's anxiety.

Although cognitive factors are not as strong predictors of success as motivational factors, more attention in MT should also be directed toward them. Teachers should introduce to students different useful learning strategies they could use especially in solving difficult auditory and divergent tasks and demonstrate how, when and why use these strategies. This is the only way students would use these strategies.

In conclusion, we have to mention some limitations of our study. First, cognitive and metacognitive components of self-regulated learning were measured with self-reporting instruments. The results could gain in their validity if they were supplemented with other measures like structural interviews, behavioural measures or think-aloud protocols. Even though the developed instruments showed satisfactory reliability, further research should be directed toward improving these instruments in order to increase validity, especially for measuring cognitive processes. This could

be achieved by developing instruments for measuring a wider spectrum of cognitive and metacognitive strategies. Further research should also devote some attention to self-regulated learning in specific domains of MT, particularly solfeggio, at which students perceive themselves as the most ineffective. The reasons for the differences in self-regulated learning between boys and girls are also an important matter for further research, as well as the existing differences in the patterns of achievement predictors.

References

- Ablard, K.E. & Lipschultz, R.E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*, 94-101.
- Bandalos, D. L., Finney, S. J., & Geske, J. A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology, 95*, 604–616.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 2*, 100-112.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review, 18*, 199-210.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: a life span perspective on underachievement. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. (pp. 45-73) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 171-186.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, 97*, 268-274.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational Applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P.R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated learning and academic achievement: theoretical perspective* (pp. 57-85). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kuret, P., Bajde, M., Lorber, A., & Ignjatovič, Ž. (2003). *Glasba, glasbena pripravnica, predšolska glasbena vzgoja, ples, plesna pripravnica: izobraževalni programi, predmetniki, učni načrti*. [Music, preparatory music classes, pre-school music education, dance, preparatory dance classes: educational programs, subjects,

- curriculum]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod za šolstvo RS.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. [Psychology of learning and teaching]. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and *Journal of Psychology*, 42, 2-15.
- McCormic, J., & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31, 37-51.
- Miechenbaum, D., & Beimiller, A. (1992). In search of student expertise in the classroom: A metacognitive analysis. In M. Pressly, K. R. Harris & J. T. Gutrie (Eds.). *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 3-56). San Diego, London: Academic Press, Inc.
- Pečjak, S., & Košir, K. (2003). *Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole* [Comprehension and application of learning strategies at self-regulated learning in elementary school students]. *Psihološka obzorja*, 12, 49-70.
- Peklaj, C. (2001). Metacognitive, affective-motivational processes in self-regulated learning and students' achievement in native language. *Psihološka obzorja*, 10, 7-19.
- Peklaj, C., & Pečjak, S. (2002). Differences in students' self-regulated learning according to their achievement and sex. *Studia Psychologica*, 44, 29-43.
- Peklaj, C. & Vodopivec, B. (1998). Metacognitive, affective-motivational processes and student achievement in mathematics. *Studia Psychologica*, 40, 197-209.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E.,V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Poklay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Puklek-Levpušček, M. (2001). Doživljanje vedenja učiteljev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje pri različno starih mladostnikih. [Perception of teachers' behaviour, motivational beliefs and self-regulated learning in different adolescent age groups]. *Psihološka obzorja*, 10, 49-61.
- Smolej Fritz, B., & Peklaj, C. (2006). *Music theory cognitive processes questionnaire*. Unpublished questionnaire.
- Smolej Fritz, B. & Peklaj, C. (2006). *Music theory affective - motivational processes questionnaire*. Unpublished questionnaire.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspective* (pp. 125-152). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk, & B.,J. Zimmerman

- (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*, 51-59.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284-290.
- Zohar, D. (1998). An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educational Psychology, 90*, 330–340.

Validacija slovenske oblike Vprašalnika psihološkega blagostanja RPWB

Andreja Avsec in Gregor Sočan*
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana, Slovenija

Povzetek: V prispevku analiziramo merske karakteristike slovenskega oblike Vprašalnika psihološkega blagostanja RPWB (Ryff's Scales of Psychological Well-Being; Ryff, 1989), ki je zasnovan na teoretičnem modelu psihološkega blagostanja in vključuje šest dimenzij: sprejemanje sebe, obvladovanje okolja, pozitivni medosebni odnosi, osebnostna rast, smisel življenja in avtonomnost. Merske karakteristike daljše oblike vprašalnika s 84 postavkami smo ugotavljali na vzorcu 423 oseb. Rezultati multigrupne komponentne analize kažejo na problematično diskriminativno veljavnost nekaterih lestvic. Korelacije lestvic s petimi velikimi faktorji osebnosti so smiselne in potrjujejo ustrezno konstruktivno veljavnost. Faktorsko veljavnost krajše verzije vprašalnika RPWB s 25 postavkami (4 do 5 postavk na lestvico) smo ugotavljali na spletnem vzorcu 481 oseb. Rezultati analiz krajše oblike vprašalnika kažejo na slabše merske karakteristike vprašalnika v primerjavi z daljšo obliko. Glede na to, da se vprašalnik uporablja v različnih oblikah od 3 do 14 postavk za posamezno lestvico, bi bilo smiselno tudi v slovenščini narediti obliko z manj kot 14 postavkami na lestvico, saj je vprašalnik s 84 postavkami relativno dolg, vendar ne s samo štirimi postavkami na lestvico, kot smo to storili v naši raziskavi.

Ključne besede: psihološko blagostanje, merske značilnosti, Vprašalnik psihološkega blagostanja RPWB, pet faktorski model osebnosti

Validation of the Slovene version of the Ryff's Scales of Psychological Well-Being

Andreja Avsec in Gregor Sočan
University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: Metric characteristics of Slovene version of the Ryff's Scales of Psychological Well-Being (RPWB; Ryff, 1989) were analysed. The scales are based on the theoretical model of psychological well-being and refer to six areas of positive functioning of individual: self-acceptance, environmental mastery, personal growth, meaning in life, and autonomy. The construct validity of the original 84-item version of the RPWB was examined on the sample of 423 participants. Results of the multigroup component analysis indicate the problematic discriminative validity of some scales. Correlations with the Big Five are in accordance with our assumptions, and confirmed construct validity of the scales. Factor validity of the 25-item version of the RPWB was examined on the internet sample of 481 participants. Results indicate worse metric characteristics compared to the 84-item version. Because different versions of the scales (3-item, 4-item, 9-item, 14-item per scale version) are in use,

*Naslov / Adress: doc. dr. Andreja Avsec, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of Psychology, p. p. 580, SI-1001 Ljubljana, Slovenia, e-mail: andreja-avsec@psiha.net

it would be reasonable to examine scales with more than 4 and less than 14 items per scale also in Slovene sample.

Key words: Psychological well-being, metric characteristics, Ryff's Scales of Psychological Well-Being RPWB, five factor personality model

CC = 2223

V psihologiji sta pri opredelitvi blagostanja prisotna dva široka teoretična pristopa (Ryan in Deci, 2001). Raziskovalci hedonskega pristopa enačijo blagostanje s srečo in ga pogosto opredeljujejo kot ravnovesje med pozitivnimi in negativnimi emocijami (Ryan and Deci, 2001; Ryff, 1989). V okviru eudaimonskega pristopa pa raziskovalci opredeljujejo blagostanje glede na to, kako dobro živi posameznik glede na njegovo pravo naravo oziroma potenciale (Waterman, 1993). Če lahko rečemo, da obstajajo splošno sprejeti vprašalniki za merjenje hedonskega blagostanja (Lestvica zadovoljstva z življenjem SWLS [Satisfaction with Life Scale, Diener, Emmons, Larsen in Griffin, 1985] in Vprašalnik pozitivne in negativne emocionalnosti PANAS [Positive Affect Negative Affect Schedule, Watson, Clark in Tellegen, 1988]), pa tega vsekakor ne moremo trditi za eudaimonsko blagostanje. Ryff (1989) je večkrat kritizirala teoretično pomanjkljivo osnovan pristop raziskovalcev pri operacionalizaciji blagostanja ter predlagala svoj model eudaimonskega oziroma psihološkega blagostanja in vprašalnik za njegovo merjenje, ki naj bi združil predhodne razdrobljene pristope k problematiki blagostanja. Vprašalnik se je hitro uveljavil in bil preveden v različne jezike, tudi v slovenskega, vendar konstruktna veljavnost slovenskega prevoda do sedaj še ni bila preverjena.

Dimenzije psihološkega blagostanja v modelu, ki ga je predlagala Ryff (1989), temeljijo na že obstoječih teoretičnih konstruktih kot so samoaktualizacija (Maslow, 1968), polno funkcionirajoča oseba (Rogers, 1961), individuacija (Jung, 1933/2007), osebnostna zrelost (Allport, 1961), psihosocialni razvoj (Erikson, 1959/1994), temeljne življenjske tendence, ki delujejo v smeri življenjske izpolnjenosti (Bühler in Massarik, 1968), ter upoštevajo opise osebnostnih sprememb v odraslosti in pozni odraslosti (Neugarten, 1968; po Ryff, 1989) in pozitivne kriterije psihičnega zdravja (Jahoda, 1958). Ryff (1989) je na podlagi omenjenih teoretičnih konstruktov oblikovala koncept psihološkega blagostanja, ki vključuje šest vidikov, pri katerih se pričakuje uspešnost posameznika z dobrim psihološkim blagostanjem.

Najpomembnejši kriterij posameznikovega pozitivnega delovanja, pomemben v najrazličnejših teorijah blagostanja, je njegov občutek sprejetosti sebe. Opredelimo ga lahko kot osrednjo značilnost psihičnega zdravja in tudi kot značilnost samoaktualizacije, optimalnega delovanja in zrelosti. Sprejemanje sebe pomeni, da ima posameznik pozitivno stališče do sebe, da se zaveda in sprejema različne aspekte sebe, vključno z dobrimi in slabimi lastnostmi ter da pozitivno gleda na svoje preteklo življenje.

Veliko teorij blagostanja poudarja tudi pomembnost toplih, zaupljivih medosebnih odnosov. Tako naj bi npr. samoaktualizirani posamezniki imeli močna občutja empatije in naklonjenosti do vseh živih bitij (Maslow, 1968). Osrednja značilnost te dimenzije je, da ima posameznik tople, zadovoljive, zaupne odnose z drugimi. To je mogoče le, če razume dinamiko prejemanja in dajanja v medosebnih odnosih, da skrbi za dobro drugih in je sposoben empatije, vdanosti in intimnosti.

Avtonomnost je komponenta psihološkega blagostanja, ki so jo psihologi do sedaj najmanj proučevali. Nanaša se na občutek neodvisnosti in uravnavanje vedenja od znotraj glede na lastne standarde, zato se je posameznik sposoben upreti socialnim pritiskom, kako naj razmišlja in se vede. Tako naj bi npr. samoaktualizirani posamezniki kazali avtonomno delovanje, polno funkcionirajoči posamezniki naj bi imeli notranji nadzor evalvacije, kar pomeni, da ne iščejo drugih zaradi odobravanja, saj se vrednotijo glede na lastne standarde.

Posameznikova sposobnost, da izbere in oblikuje okolje po svojih potrebah, je naslednja komponenta psihološkega blagostanja. Posameznik, ki obvladuje okolje, je sposoben nadzorovati kompleksno množico zunanjih aktivnosti, učinkovito izrabi priložnosti v njem in je sposoben izbrati oziroma ustvariti okolje, ki ustreza njegovim potrebam in vrednotam. Pri tej dimenziji torej ne gre zgolj za to, da se je posameznik sposoben prilagoditi okolju, pač pa tudi, da aktivno vpliva nanj.

Psihološko blagostanje je opredeljeno tudi z vidika prepričanj, ki omogočajo posamezniku občutek smiselnosti v življenju. Smiselnost vključuje tako občutja, da ima življenje nek namen, kot občutek usmerjenosti in namernosti.

Optimalno psihično delovanje zahteva ne samo doseganje že naštetih značilnosti, pač pa tudi, da posameznik nadaljuje z razvojem svojih potencialov, da se torej razvija kot oseba. Odprtost do izkušenj je med drugim ena od glavnih značilnost polno funkcionirajoče osebe. Tak posameznik se neprenehoma razvija, zato tudi ne moremo opredeliti neke točke v razvoju, ko lahko rečemo, da je osebni razvoj zaključen.

Za merjenje teh šest področij psihološkega blagostanja je Ryff (1989) oblikovala Vprašalnik psihološkega blagostanja RPWB (Ryff's Scales of Psychological Well-Being). Pri operacionalizaciji dimenzij je najprej oblikovala bipolarne opredelitve za vsako dimenzijo, ki se nanašajo na opise oseb z visoko oziroma z nizko izraženostjo te dimenzije (tabela 1). Trije avtorji so na podlagi teh bipolarnih opredelitev oblikovali približno 80 postavk za vsako lestvico, polovico za vsak pol, ki naj bi bile primerne za oba spola in vse starosti. Postavke so nato analizirali glede na kriterije kot so jasnost, redundantnost, skladnost z opredelitvijo lestvic, vsebinska različnost glede na postavke drugih lestvic, diskriminativnost ter pokritost posameznega področja blagostanja, in jih približno polovico izločili. Na izbranih postavkah se je nato ocenilo 321 različno starih oseb, nakar so z analizo postavk izločili še nadaljnjo tretjino postavk, tako da je za vsako dimenzijo blagostanja ostalo po 20 postavk. Prva objavljena raziskava na osnovi tega vprašalnika navaja obliko s 14 postavkami na lestvico (Ryff, 1989), kasneje pa so avtorji uporabili tudi obliko z devetimi in celo

Tabela 1. Značilnosti oseb z visoko ali nizko izraženo posamezno dimenzijo, primeri postavk in ključ za vrednotenje.

	Sprejemanje samega sebe
Visoka izraženost:	Oseba ima pozitivno stališče do sebe, zaveda se in sprejema različne vidike sebe, vključno z dobrimi in slabimi lastnostmi, pozitivno gleda na svoje preteklo življenje.
Nizka izraženost:	Oseba se počuti nezadovoljno s seboj; razočarana je nad svojim dosedanjim življenjem; prizadeta in nezadovoljna je zaradi določenih svojih lastnosti in si želi biti drugačna kot je v resnici.
Primer postavke:	Všech mi je večina vidikov moje osebnosti.
	Pozitivni odnosi z drugimi
Visoka izraženost:	Oseba ima tople, zadovoljive, zaupne odnose z drugimi; skrbi za dobro drugih, sposobna je empatije, vdanosti in intimnosti; razume prejemanje in dajanje v medosebnih odnosih.
Nizka izraženost:	Oseba ima malo tesnih, zaupljivih odnosov z drugimi; težko ji je biti topla, odprta do drugih, skrbeti za druge; je izolirana in frustrirana v medosebnih odnosih; ni pripravljena na kompromise, da bi obdržala pomembne vezi z drugimi.
Primer postavke:	Imam občutek, da me moja prijateljstva bogatijo.
	Avtonomnost
Visoka izraženost:	Oseba je samodeterminirana in neodvisna; sposobna se je upreti socialnim pritiskom za razmišljanje in vedenje na določen način; uravnava vedenje od znotraj; vrednoti se glede na lastne, notranje standarde
Nizka izraženost:	Osebo skrbijo pričakovanja in vrednotenje drugih; zanesse se na ocene drugih pri pomembnih odločitvah; prilagaja se socialnim pritiskom, da se vede in razmišlja na določen način.
Primer postavke:	Ne bojim se izraziti lastnega mnenja, tudi če je v nasprotju z mnenjem večine ljudi.
	Obvladovanje okolja
Visoka izraženost:	Oseba ima občutek obvladovanja in kompetentnosti pri obvladovanju okolja; nadzoruje kompleksno množico zunanjih aktivnosti; učinkovito izrablja priložnosti; sposobna je izbrati oziroma ustvariti okolje, ki ustreza njenim potrebam in vrednotam.
Nizka izraženost:	Oseba ima probleme pri obvladovanju vsakodnevnih skrbi; počuti se nesposobno spremeniti ali izboljšati svojo okolico; se ne zaveda priložnosti, ki jih nudi njeno okolje; primanjkuje ji nadzor nad zunanjim svetom.
Primer postavke:	Na splošno čutim, da obvladam okoliščine, v katerih živim.

Smisel življenja	
Visoka izražенost:	Oseba ima cilje v življenju in občutek usmerjenosti; čuti, da obstaja smisel življenja; ima prepričanja, ki dajejo življenju smisel; ima namen in vzroke, da živi.
Nizka izražенost:	Osebi primanjkuje občutek, da je življenje smiselno; ima malo ciljev in nalog; primanjkuje ji občutek usmerjenosti; ne vidi smisla v svojem preteklem življenju; nima pogleda oziroma prepričanj, ki bi ji dajale občutek, da je življenje smiselno.
Primer postavke:	Imam občutek usmerjenosti in smisla v življenju. Osebnostna rast
Visoka izražенost:	Oseba ima občutek kontinuiranega razvoja; gleda na sebe kot na rastočega in razvijajočega; je odprta za nove izkušnje; ima občutek realiziranja svojih potencialov; vidi svoj napredek; spreminja se v smeri večjega vpogleda vase in boljše učinkovitosti.
Nizka izražенost:	Oseba ima občutek, da nazaduje; primanjkuje ji občutka, da napreduje in se razvija; dolgočasi se in je nezainteresirana za življenje; čuti, da ni sposobna razviti drugačna stališča oziroma vedenje.
Primer postavke:	Imam občutek, da sem se tekom časa kot oseba precej razvil.

s samo tremi postavkami na lestvico (Ryff in Keyes, 1995).

Do sedaj je bilo objavljenih že več raziskav, v katerih so preverjali merske karakteristike vprašalnika. Ryff in Keyes (1995) sta s konfirmatorno faktorsko analizo preverjala ustreznost šestfaktorske strukture vprašalnika. Model, ki je najbolj ustrežal empiričnim podatkom, je imel šest primarnih faktorjev in enega nadrednega, vendar sta avtorja v raziskavi uporabila obliko s tremi postavkami za posamezno dimenzijo, pri kateri pa so zanesljivosti lestvic nizke. Enak model za obliko s tremi postavkami na lestvico so potrdili van Dierendonck (2004) na nizozemskem vzorcu in Lindfors, Berntsson in Lundberg (2006) na švedskem vzorcu, Abbott in sodelavci (2006) na britanskem vzorcu, medtem ko so Guindon, O'Rourke in Cappelliez (2005) potrdili model s štirimi faktorji. Model s šestimi faktorji brez nadrednega faktorja so potrdili Clarke, Marshall, Ryff in Wheaton (2001). Za daljši obliki, z 9 in 14 postavkami na lestvico, van Dierendonck (2004) šestfaktorske strukture ni uspel potrditi. Cheng in Chan (2005) pa sta potrdila model s šestimi faktorji brez nadrednega faktorja za obliko s štirimi postavkami na lestvico, ki je po njunem mnenju dovolj zanesljiva. Po drugi strani pa sta Kafka in Kozma (2002) izvedla faktorsko analizo posameznih postavk in najprej izločila 15 faktorjev (po Kaiser-Guttmanovem kriteriju), kasneje v drugi raziskavi pa šest faktorjev, pri čemer se postavke po nobenem načinu niso grupirale v skladu s teoretično predvideno strukturo. Avtorja sta tako zaključila, da je možno, da je veljavnost vprašalnika zožena zgolj na razvidno veljavnost.

Ryff (1989) je preverjala veljavnost vprašalnika tudi s faktorsko analizo na ravni lestvic in ne na ravni postavk, skupaj z nekaterimi drugimi merami blagostanja. Avtorica ugotavlja, da sta lestvici sprejemanje sebe in obvladovanje okolja nasičeni s glavnim faktorjem blagostanja, medtem ko so osebna rast, smisel življenja in medosebni odnosi nasičeni z drugim faktorjem, s tretjim pa je bila nasičena samo avtonomnost, skupaj še z dvema lestvicama nadzora in moči. Compton, Smith, Cornish in Qualls (1996) ugotavljajo podobno, namreč da so lestvice nasičene tako s splošnim faktorjem blagostanja kot tudi s faktorjem, ki predstavlja vidik osebne rasti in odprtost za izkušnje. Van Dierendonck (2004) je s faktorsko analizo lestvic RPWB skupaj z lestvicami samospoštovanja, sreče, vitalnosti in petih velikih faktorjev osebnosti dobil podobno strukturo kot prejšnje raziskave (Ryff, 1989; Kafka in Kozma, 2002), in sicer štiri faktorje; subjektivno blagostanje, samoaktualizacijo, medosebne odnose in avtonomnost.

Springer in Hauser (2006) pa v svoji raziskavi ugotavljata, da je povezanost med posameznimi dimenzijami tako visoka, da ni mogoče trditi, da vprašalnik v resnici meri šest dimenzij. Predvsem problematična naj bi bila visoka povezanost med dimenzijami osebne rasti, smisla življenja, sprejemanja sebe in obvladovanja okolja. Tudi avtorica vprašalnika (Schmutte in Ryff, 1997) omenja problematično visoke korelacije med lestvicami, in sicer med ,31 in ,80, najvišje med sprejemanjem sebe in obvladovanjem okolja, vendar pa naj bi diferencialna povezanost lestvic z drugimi psihološkimi konstrukti kazala, da vseeno lahko govorimo o različnih

področjih blagostanja (Ryff in Singer, 2006). O nekoliko nižjih korelacijah med lestvicami vprašalnika pa poročajo v švedski raziskavi – korelacije so bile med ,10 in ,62 (Lindfors idr., 2006).

Do sedaj je bilo izvedenih precej študij, ki preverjajo povezanost vprašalnika RPWB z različnimi psihološkimi konstrukti, največ verjetno s petimi velikimi faktorji osebnosti. Ryff (1989) poroča o naslednjih korelacijah: lestvici sprejemanje sebe in obvladovanje okolje sta po pričakovanju najbolj povezani s čustveno stabilnostjo in ekstravertnostjo, avtonomnost pa je med vsemi lestvicami najmanj povezana z emocionalnimi predispozicijami. Sprejemljivost je povezana z vsemi lestvicami blagostanja razen z avtonomnostjo, najvišje seveda z medosebnimi odnosi, tudi vestnost visoko korelira z vsemi lestvicami. Odprtost pa je povezana samo z lestvico osebnostne rasti. O podobnih korelacijah poročata tudi Schmutte in Ryff (1997).

Namen naše raziskave je preveriti merske karakteristike slovenske verzije vprašalnika RPWB. Izračunali smo notranjo konsistentnost lestvic, korelacije med njimi, razlike med spoloma in preverjali faktorsko veljavnost vprašalnika. Preverjali smo tudi povezanost lestvic vprašalnika RPWB s petimi velikimi faktorji osebnosti. Glede na opise lestvic in predhodnih raziskav smo pričakovali povezanost vseh šestih dimenzij blagostanja z vsemi petimi velikimi faktorji osebnosti. Najvišje korelacije smo pričakovali med osebnostno rastjo in odprtostjo, saj mora biti posameznik pozitivnimi medosebnimi odnosi in sprejemljivostjo ter med obvladovanjem okolja in vestnostjo. Ker predstavlja 84 postavk precej obsežen vprašalnik, ni presenetljivo, da so se že kmalu po objavi vprašalnika pojavile raziskave, ki so uporabljale krajše oblike vprašalnika. Zato smo tudi mi oblikovali krajšo verzijo vprašalnika in v drugem delu raziskave preverili njegove merske karakteristike.

Prvi del raziskave

Metoda

Udeleženci

Vzorec je bil sestavljen iz 423 oseb, povprečno starih 23,5 let ($SD = 8,0$ let), od njih je bilo 131 moških in 276 žensk, 16 oseb pa ni navedlo spola. Med njimi je bilo 70 % študentov in študentk različnih študijskih smeri, ostali so bili zaposleni¹. Vprašalnik BFQ je izpolnilo samo 248 oseb (68 moških in 176 žensk, 4 osebe niso navedle spola), med njimi je bilo 130 zaposlenih in 118 študentov.

¹Rezultate na vzorcu zaposlenih je za namene diplomske naloge zbrala E. Papatnik (2003)

Pripomočki

Vprašalnik psihološkega blagostanja RPWB (Ryff's Psychological Well-Being Scales; Ryff, 1989) vključuje 84 postavk, vključenih v šest lestvic (sprejemanje sebe, obvladovanje okolja, pozitivni medosebni odnosi, smisel življenja, osebna rast in avtonomnost). Udeleženec mora na 6-stopenjski ocenjevalni lestvici označiti, v kolikšni meri se strinja s posamezno trditvijo (od 1 – popolnoma zavračam do 6 – popolnoma se strinjam). Približno polovica postavk se vrednoti obrnjeno. Zanesljivosti originalnih lestvic se gibljejo od ,83 do ,91 (Ryff in Essex, 1094). Vprašalnik je za raziskovalne namene prevedla v slovenščino A. Avsec leta 2002. Vzratni prevod v angleščino ni bil opravljen, smo se pa posvetovali s prof. angleščine za postavke, ki niso bile povsem jasne. Za dve postavki smo v prvih aplikacijah vprašalnika dodali še po en alternativen prevod in nato izbrali postavki, ki sta bolj korelirali z rezultatom ustrezne lestvice. Slovenski prevod vprašalnika je pregledala profesorica slovenskega jezika.

Vprašalnik velikih pet BFQ (Big Five Questionnaire; Caprara, Barbanelli, Borgogni, Bucic in Boben, 1997) vključuje 132 postavk in meri pet temeljnih dimenzij in 10 poddimenzij osebnosti: energija (poddimenziji aktivnost in dominantnost), sprejemljivost (poddimenziji sodelovanje in prijaznost), vestnost (poddimenziji natančnost in vztrajnost), čustvena stabilnost (poddimenziji kontrola čustev in kontrola impulzov) in odprtost (poddimenziji odprtost za kulturo in odprtost za izkušnje). Pri vsaki lestvici je polovica trditev oblikovana v pozitivnem, polovica pa v negativnem smislu glede na dimenzijo. V vprašalnik je vključena tudi lestvica za preverjanje socialne zaželenosti odgovorov. Zanesljivost posameznik lestvic znaša od ,63 do ,82 (Caprara in dr., 1997). V priročniku so predstavljene tudi raziskave v zvezi s konstruktno veljavnostjo vprašalnika.

Postopek

Študenti različnih študijskih smeri so vprašalnike izpolnjevali v skupinah od 12 do 40 oseb na svojih fakultetah namesto dela predavanja ali vaj. Zaposleni so vprašalnike izpolnili doma.

Rezultati z razpravo

Podobno kot poroča Ryff (1989) tudi rezultati na slovenskem vzorcu kažejo na statistično pomembne razlike med spoloma na lestvicah pozitivni medosebni odnosi in osebna rast, na katerih imajo ženske višje vrednosti. Na drugih lestvicah ni pomembnih razlik med spoloma.

Na slovenskem vzorcu smo dobili naslednje koeficiente notranje konsistentnosti: za lestvico *sprejemanje sebe* ,88, *pozitivni medosebni odnosi* ,86, *avtonomnost* ,84, *obvladovanje okolja* ,80, *osebna rast* ,80 in *smisel življenja* ,85. Koeficienti so

Tabela 2. Osnovne statistike za lestvice psihičnega blagostanja RPWB na slovenskem vzorcu glede na spol.

Lestvica	Moški (n = 131)		Ženske (n = 276)		t(412)	p	Cohenov d
	M	SD	M	SD			
Medosebni odnosi	62,9	9,8	66,9	9,5	-3,99	,00	-0,42
Avtonomnost	59,2	8,6	58,2	10,2	0,91	,36	0,10
Obvladovanje okolja	59,6	8,5	58,6	8,3	1,16	,25	0,12
Osebnostna rast	63,8	7,9	66,9	8,1	-3,58	,00	-0,39
Smisel življenja	63,7	9,5	65,2	9,1	-1,57	,12	-0,16
Sprejemanje sebe	63,0	9,0	63,3	10,6	-0,15	,88	-0,03

Tabela 3. Korelacije med lestvicami vprašalnika RPWB.

	ODN	AVT	OKO	RAST	SMIS
AVT	,42**				
OKO	,57**	,54**			
RAST	,56**	,46**	,52**		
SMIS	,58**	,40**	,68**	,62**	
SPR	,70**	,57**	,77**	,55**	,70**

Opombe: ODN – medosebni odnosi, AVT – avtonomnost, OKO – obvladovanje okolja, RAST – osebnostna rast, SMIS – smisel življenja, SPR – prejemanje sebe.

**p < ,01.

torej med ,80 in ,88, kar lahko ovrednotimo kot ustrezne vrednosti za osebne vprašalnike. (Schmutte in Ryff, 1997) poročata o podobnih alfa koeficientih lestvic s 14 postavkami (med ,82 in ,90).

Ena izmed najostrejših kritik vprašalnika RPWB predstavljajo previsoke korelacije med lestvicami, zato v nadaljevanju predstavljamo korelacije med njimi tudi na našem vzorcu (tabela 3). Korelacije se gibljejo med ,40 in ,77, torej so podobne velikosti kot tiste, o katerih poročajo drugi raziskovalci (Schmutte in Ryff, 1997; Springer in Hauser, 2006).

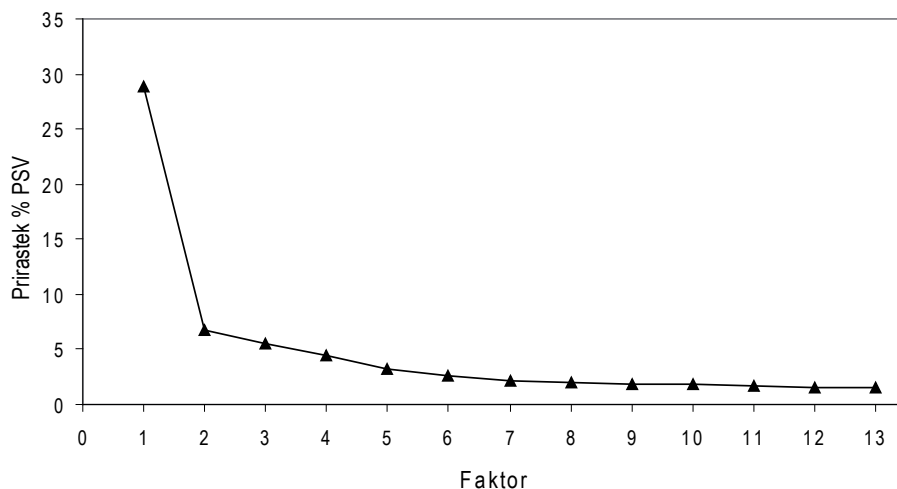
Ustreznost strukture vprašalnika na slovenskem vzorcu smo preverjali z multigrupno komponentno analizo (MGKA). MGKA je preprosta in robustna konfirmatorna metoda za preverjanje ustreznosti grupiranja spremenljivk, zlasti v primerih, ko želimo iz skupin spremenljivk izračunati sumarne spremenljivke kot neobtežene vsote (tipičen primer so podlestvice osebnostnih vprašalnikov). Glavni rezultat MGKA so nasičenosti, ki jih lahko interpretiramo podobno kot nasičenosti pri analizi glavnih komponent, torej kot korelacije z ustrezno (vnaprej definirano) vsoto spremenljivk (podrobneje o MGKA glej npr. v Nunnally in Bernstein, 1994, ali Sočan, 2004). V našem primeru smo nasičenosti dodatno popravili za prekrivanje, tako kot praviloma popravimo koeficiente diskriminativnosti postavk.

Pregled popravljene matrike nasičenosti (priloga) je pokazal, da je bilo v testu pet postavk, katerih popravljene korelacije z lastnimi lestvicami so bile manjše od ,25, in sicer dve v tretji lestvici ter po ena v drugi, peti in šesti lestvici. Diskriminativnost postavk torej večinoma ni problematična, kar je konsistentno z ustrezno visokimi ocenami zanesljivosti. Problemi pa nastopijo pri razporeditvi postavk. Pri treh lestvicah je namreč več kot tretjina postavk višje nasičena s katero od preostalih petih lestvic kot pa z lastno lestvico (pri lestvici obvladovanje okolja sedem, pri osebnostni rasti in smislu življenja pa pet od štirinajstih postavk). Samo lestvici pozitivnih medosebnih odnosov in avtonomnosti sta s tega vidika ustrezni, saj imata le po eno postavko, ki ima najvišjo nasičenost s katero od drugih lestvic. Eden od vzrokov za tako stanje bi lahko bila visoka povezanost med lestvicami.

Šest lestvic, opredeljenih kot vsote odgovorov na ustrezne postavke, pojasni skupaj 37,8 % variance postavk. Če bi z analizo glavnih komponent (PCA) izločili šest komponent, bi pojasnili 43,3 % variance. Razlika sicer ni zelo velika, vendar te komponente ne bi bile povsem enakovredne predpostavljenim lestvicam. Koeficienti kongruentnosti med komponentami, izračunanimi z MGKA oz. s PCA, so po vrsti: ,81; ,89; ,51; ,76; ,72; ,55. Samo prvi dve komponenti bi torej lahko identificirali tudi po eksploratornem postopku.

Smiselno se je seveda vprašati, ali je šest lestvic ustrezno število. Da bi ugotovili, s koliko latentnimi faktorji lahko zadovoljivo opišemo latentno strukturo, smo izvedli faktorsko analizo minimalnega ranga. Slika 1 prikazuje povečanje odstotka pojasnjene skupne variance z vključitvijo posameznega dodatnega faktorja. Vidimo lahko, da s prvim faktorjem pojasnimo nesorazmerno veliko skupne variance, kar kaže na velik delež skupne variabilnosti med postavkami (tj. variabilnosti, ki si jo postavke med seboj delijo). Šestfaktorska rešitev se na podlagi slike sicer ne zdi neustrezna, vendar bi lahko obdržali tudi pet ali celo samo štiri faktorje. Zaključimo lahko, da dejanska struktura daljše oblike SWBS ne ustreza predpostavljeni, z izjemo lestvic pozitivni medosebni odnosi in avtonomnost. Glede na to, da imajo postavke večinoma zadovoljivo diskriminativnost, bi bilo verjetno mogoče prerazporediti postavke v ustreznejše lestvice.

Korelacije s petimi velikimi faktorji so na slovenskem vzorcu nekoliko nižje kot o njih poročajo drugi avtorji (Ryff, 1989; Schmutte in Ryff, 1997). Korelacije kažejo smiselno povezanost posameznih lestvic RPWB s petimi velikimi faktorji in njihovimi poddimenzijami (tabela 4). Lestvica pozitivnih medosebnih odnosov je najbolj povezana s sprejemljivostjo, kar lahko pomeni, da lahko osebe, ki so prijazne, zaupljive in pripravljene sodelovati, dosežejo še posebej kvalitetne medosebne odnose. Obvladovanje okolja je najbolj povezano z vztrajnostjo in kontrolo čustev, kar kaže, da ima oseba, ki je skrbna, vestna in delovna, močan občutek kompetentnosti pri urejanju svojega življenja. Osebe, ki dajejo poudarek osebnostni rasti skozi celotno življenje, pa se pustijo voditi svoji domišljiji in radovednosti, odprti so za novosti in spremembe. Lestvica smisla življenja je povezana s sodelovanjem in vztrajnostjo, sprejemanje sebe s kontrolo čustev in avtonomnost z aktivnostjo. Na splošno so najnižje korelacije lestvic psihološkega blagostanja z natančnostjo in dominantnostjo.



Slika 1. Prirastek odstopka pojasnjene komunalitete glede na število faktorjev – daljša oblika vprašalnika RPWB.

Tabela 4. Korelacije med dimenzijami in poddimenzijami vprašalnika BFQ in vprašalnika RPWB na slovenskem vzorcu.

	SPR	ODN	AVT	OKO	RAST	SMIS
Energija	,33**	,26**	,32**	,35**	,29**	,27**
Aktivnost	,34**	,30**	,38**	,37**	,30**	,28**
Dominantnost	,24**	,14*	,27**	,27**	,24**	,19*
Sprejemljivost	,28**	,51**	,13**	,30**	,34**	,36**
Sodelovanje	,27**	,49**	,23**	,30**	,40**	,39**
Prijaznost	,22**	,42**	,02	,25**	,24**	,26**
Vestnost	,26**	,23**	,20**	,45**	,32**	,36**
Natančnost	,12	,11	,10	,28**	,17**	,24**
Vztrajnost	,29**	,26**	,27**	,48**	,40**	,37**
Čustvena stabilnost	,32**	,16*	,20**	,35**	,11	,19**
Nadzor čustev	,38**	,21**	,24**	,41**	,13*	,24**
Nadzor impulzov	,14*	,03	,13*	,23**	,02	,08
Odprtost	,30**	,30**	,28**	,28**	,53**	,25**
Odprtost za kulturo	,24**	,24**	,24**	,27**	,43**	,23**
Odprtost za izkuš.	,27**	,27**	,28**	,23**	,55**	,21**
Iskrenost	,08	-,04	,05	,15	-,09	-,01

Opombe: ODN – medosebni odnosi, AVT – avtonomnost, OKO – obvladovanje okolja, RAST – osebnostna rast, SMIS – smisel življenja, SPR – prejetje sebe.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$.

Drugi del raziskave

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 481 oseb, starih od 17 do 62 let ($M = 36,5$; $SD = 10,2$). Med njimi je bilo 78 % zaposlenih, ostali so študenti, dijaki, upokojeni in brezposelni.

Pripomočki

Skrajšana oblika vprašalnika RPWB vsebuje po tri postavke na lestvico, ki jih je iz daljše verzije izbrala avtorica vprašalnika (Ryff in Keyes, 1995). Koeficienti notranje konsistentnosti so precej nizki, od ,33 za lestvico smisla življenja do ,56 za lestvico pozitivnih medosebnih odnosov (Ryff in Keyes, 1995). Zaradi zvišanja notranje konsistentnosti smo v naši raziskavi vsaki lestvici dodali še po eno postavko, in sicer tisto, ki je najvišje korelirala z rezultatom na pripadajoči lestvici (na osnovi rezultatov iz prvega dela raziskave). Lestvici osebnostni rasti pa smo dodali dve postavki, saj je lestvica že v daljši obliki imela nižjo notranjo konsistentnost.

Postopek

Udeleženci so vprašalnik rešili na spletni strani. Povezava na vprašalnik je bila objavljena na več pogosto obiskanih spletnih straneh. Udeleženci so po koncu reševanja takoj dobili povratne informacije o svojih rezultatih.

Rezultati z razpravo

Lestvice krajše oblike PWBS so sestavljene iz štirih postavk, zato je tudi njihova zanesljivost nižja. Koeficienti notranje konsistentnosti so v absolutnem pogledu sicer nizki, vendar ustrezno visoki glede na to, da so lestvice sestavljene iz samo po štirih oz. petih postavk in so torej namenjene hitri in ne nujno zelo natančni diagnostiki: ,73 za lestvico sprejemanje sebe, ,69 za lestvico pozitivnih medosebnih odnosov, ,56 za avtonomnost, ,70 za obvladovanje okolja, ,77 za osebnostna rast in ,71 za lestvico smisla življenja.

Tabela 5 prikazuje nasičenosti z multigrupnimi komponentami. Diskriminativnosti (tj. popravljenе nasičenosti z lastnimi komponentami) so ustrezno visoke, daleč najnižja absolutna vrednost je ,29. Problemi pa se spet pojavijo pri strukturi vprašalnika. Kar 11 od 25 postavk ima namreč nasičenost z lastno

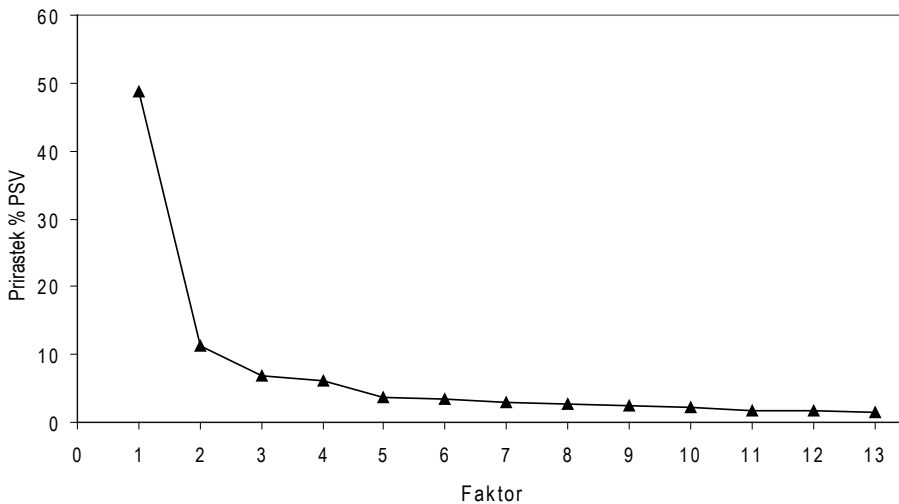
komponento nižjo od katere od nasičenosti s preostalimi komponentami. Najbolj problematični sta lestvici obvladovanje okolja in sprejemanje, kjer so take prav vse postavke. O visoki povezanosti teh dveh lestvic poročata tudi Ryff in Keyes (1995). Ustrezno strukturo nasičenosti pa imata le lestvici medosebni odnosi in rast. Glede na to tudi ni presenetljivo, da so lestvice zelo visoko korelirane med seboj: korelacije se gibljejo med ,28 in ,77, kar so vsekakor previsoke vrednosti. Vendar tudi druge raziskave poročajo o tako visokih korelacijah med dimenzijami (npr. Schmutte in Ryff, 1997), kar pomeni, da te korelacije niso problem samo slovenske oblike vprašalnika.

Tabela 5. Popravljenosti nasičenosti postavk vprašalnika RPWB (krajša oblika) z multigrupnimi komponentami.

Postavka	AVT	ODN	OKO	RAST	SMIS	SPR
AVT8	,35	,10	,27	,20	,21	,21
AVT32	-,29	-,14	-,27	-,09	-,31	-,17
AVT50	,39	,24	,33	,39	,34	,34
AVT80	,40	,25	,35	,34	,37	,35
ODN7	-,26	-,45	-,39	-,20	-,39	-,42
ODN37	,19	,51	,34	,42	,33	,41
ODN55	-,16	-,48	-,38	-,18	-,36	-,35
ODN67	,20	,49	,37	,38	,34	,35
OKO3	,32	,33	,53	,30	,43	,54
OKO21	,34	,32	,48	,47	,46	,53
OKO75	-,31	-,52	-,49	-,22	-,63	-,62
OKO81	,39	,33	,54	,39	,54	,56
RAST10	,23	,18	,26	,54	,21	,28
RAST28	,23	,23	,31	,51	,26	,31
RAST52	,35	,39	,49	,56	,50	,53
RAST64	,28	,30	,21	,54	,28	,23
RAST70	,31	,38	,44	,61	,47	,47
SMIS35	-,39	-,26	-,41	-,26	-,50	-,42
SMIS59	,34	,32	,46	,40	,47	,46
SMIS77	,30	,36	,60	,39	,50	,64
SMIS83	-,34	-,50	-,58	-,34	-,55	-,66
SPR6	,23	,35	,63	,39	,53	,52
SPR30	,35	,32	,52	,43	,50	,49
SPR42	-,30	-,49	-,63	-,33	-,65	-,59
SPR84	-,31	-,41	-,48	-,33	-,51	-,47

Opomba: Postavke so razvrščene po lestvicah. Nasičenosti, ki se nanašajo na isto lestvico, so v krepkem tisku, ODN – medosebni odnosi, AVT – avtonomnost, OKO – obvladovanje okolja, RAST – osebnostna rast, SMIS – smisel življenja, SPR – prejemanje sebe.

Šest lestvic, opredeljenih kot vsote odgovorov na ustrezne postavke, pojasni skupaj 55,1 % variance postavk. Če bi z analizo glavnih komponent izločili šest komponent, bi pojasnili 59,1 % variance. Podobno kot pri daljši verziji je tudi tu razlika sicer majhna, težava pa je v tem, da se multigrupne komponente (oz. predpostavljene lestvice) precej razlikujejo od rotiranih glavnih komponent. Koefficienti kongruentnosti med komponentami, izračunanimi z MGKA oz. s PCA, so po vrsti: ,93; ,92; ,62; ,92; ,65; ,57. Samo komponente avtonomnost, medosebni odnosi in rast bi torej lahko našli tudi po eksploratorni poti, preostalih treh pa ne.



Slika 2. Prirastek odstotka pojasnjene komunalitete glede na število faktorjev – krajša oblika vprašalnika RPWB.

Slika 2, ki prikazuje prirastek pojasnjene komunalitete (skupne variance) glede na število izločenih faktorjev, kaže, da bi pri kratki obliki SWBS le težko govorili o šestfaktorski strukturi. Le prvi štirje faktorji povečajo odstotek pojasnjene skupne variance za več kot 5 %, pri ostalih pa so prirastki majhni in brez očitnih skokov. Tudi eksploratorna faktorjska analiza kaže neustreznost predvidene strukture.

Zaključki

V naših dveh raziskavah smo preverili konstruktno veljavnost daljše in krajše oblike vprašalnika psihološkega blagostanja RPWB. Podobno kot poročajo druge raziskave, vprašalnik ni brez pomanjkljivosti, največji problem pa predstavlja premajhna diskriminativna veljavnost lestvic.

Rezultati naših dveh raziskav so pokazali, da ima slovenska verzija vprašalnika RPWB s 84 postavkami zelo podobne karakteristike kot originalna. Vsekakor so problematične visoke korelacije med lestvicami in posledično nizka diskriminativnost, zato ni presenetljivo, da se v raziskavah pogosto uporablja tudi skupni rezultat kot vsota vseh lestvic (npr. Compton idr., 1996; Sheldon in Lyubomirsky, 2006).

Krajša oblika vprašalnika se je v slovenskem prevodu izkazala za precej slabšo kot daljša oblika. Koeficienti notranje konsistentnosti posameznih lestvic so sicer bistveno višji kot pri angleški obliki s tremi postavkami na lestvico, problematična pa je diskriminativnost lestvic, predvsem med lestvico sprejemanja sebe in obvladovanjem okolja, kar ugotavljajo tudi za angleško obliko vprašalnika (Ryff in Keyes, 1995). Morda bi bilo bolj smiselno, če pri izbiri postavk za krajši vprašalnik ne bi izhajali iz angleške oblike, pač pa iz rezultatov raziskave slovenskega prevoda in izbrali za krajšo obliko postavke, ki najbolj korelirajo z rezultatom na izbrani lestvici. Vsekakor obstaja potreba po krajši obliki, saj je vprašalnik s 84 postavkami pogosto preobsežen za vključitev v določeno raziskavo. Morda bi bilo smiselno oblikovati obliko vprašalnika s šestimi do osmimi postavkami na lestvico.

Literatura

- Abbott, R. A., Ploubidis, G. B., Huppert, F. A., Kuh, D., Wadsworth, M. E. J. in Croudace, T. J. (2006). Psychometric evaluation and predictive validity of Ryff's psychological well-being items in a UK birth cohort sample of women. *Health and Quality of Life Outcomes*, 4, 76–16.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bühler C. in Massarik F. (1968). *The Course of Human Life*. New York: Springer.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L, Bucik, V. in Boben, D. (1997). *Model "velikih pet"*. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Cheng, S. T in Chan, A. C. M. (2005). Measuring psychological well-being in the Chinese. *Personality and Individual Differences*, 38, 1307–131.
- Clarke, P. J., Marshall, V. W., Ryff, C. D. in Wheaton, B. (2001). Measuring psychological well-being in the Canadian Study of Health and Aging. *International Psychogeriatrics*, 13 Suppl, 79–90.
- Compton, W. C., Smith, M. L., Cornish, K. A. in Qualls, D. L. (1996). Factor structure of mental health measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 406–413.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. in Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Erikson, E. H. (1959/1994). *Identity and the life cycle*. New York, London: Norton.
- Frankl, V. E. (1959/1994). *Volja do smisla: osnove in raba logoterapije*. Celje: Mohorjeva družba.
- Guindon, S., O'Rourke, N. in Cappeliez, P. (2005). Factor structure and invariance of responses to an abridged version of the Ryff Scale of Psychological Well-Being. *Journal of Mental Health and Aging*, 10, 301–310.

- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Jung, C. G. (1933/2007). *Modern man in search of a soul*. London, New York : Routledge.
- Kafka, G. J. in Kozma, A. (2002). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-Being (SPWB) and their relationship to measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 57, 171–190.
- Lindfors, P., Berntsson, L. in Lundberg, U. (2006). Factor structure of Ryff's psychological well-being scales in Swedish female and male white-collar workers. *Personality and Individual Differences*, 40, 1213–1222.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Nunnally, J. C. in Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Papotnik, E. (2003). *Odnos med osebnostnimi dimenzijami in zadovoljstvom z življenjem*. Neobjavljeno diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of pschotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Ryff, C. D. in Essex, M. J. (1992). The interpretation of life experience and well-being: The sample case of relocation. *Psychology & Aging*, 7, 507–517.
- Ryff, C. D. in Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
- Ryff, C. R. in Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research* 35, 1102–1118.
- Sheldon, K. M. in Lyubomirsky, S. (2006). Achieving Sustainable Gains in Happiness: Change Your Actions, not Your Circumstances. *Journal of Happiness Studies*, 7, 55–86.
- Schmutte, P. S. in Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 549–559.
- Sočan, G. (2004). *Postopki klasične testne teorije*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Springer, K. W. in Hauser, R. M. (2006). An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects. *Social Science Research*, 35, 1079–1101.
- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36, 629–643.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.
- Watson, D., Clark, L. A. in Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.

Priloga

Popravljenе nasičenosti postavk vprašalnika RPWB (daljša oblika) z multigrupnimi komponentami.

	ODN	AVT	OKO	RAST	SMIS	SPR
ODN1	,36	,07	,26	,29	,29	,25
ODN1	-,53	-,31	-,41	-,36	-,43	-,50
ODN3	-,57	-,28	-,39	-,30	-,41	-,54
ODN4	,45	,26	,27	,38	,35	,32
ODN5	,33	,15	,13	,38	,26	,18
ODN6	-,59	-,24	-,39	-,30	-,41	-,51
ODN7	,55	,26	,39	,45	,37	,40
ODN8	-,56	-,26	-,37	-,26	-,34	-,51
ODN9	,44	,19	,31	,28	,32	,36
ODN10	-,57	-,30	-,40	-,42	-,44	-,50
ODN11	-,55	-,39	-,44	-,38	-,43	-,50
ODN12	,66	,27	,38	,42	,42	,46
ODN13	-,47	-,27	-,31	-,29	-,28	-,35
ODN14	,49	,14	,23	,32	,23	,29
AVT1	-,18	-,46	-,21	-,12	-,14	-,26
AVT2	,17	,55	,32	,28	,23	,29
AVT3	,12	,44	,25	,13	,14	,19
AVT4	-,20	-,50	-,42	-,21	-,24	-,39
AVT5	,22	,35	,22	,38	,25	,25
AVT6	-,30	-,56	-,42	-,23	-,28	-,39
AVT7	,23	,37	,33	,30	,30	,28
AVT8	-,09	-,22	-,04	-,16	-,03	-,11
AVT9	,27	,61	,47	,35	,35	,45
AVT10	-,36	-,50	-,39	-,40	-,32	-,43
AVT11	-,28	-,52	-,30	-,38	-,28	-,34
AVT12	,23	,53	,33	,28	,29	,35
AVT13	-,38	-,57	-,43	-,35	-,34	-,47
AVT14	,25	,57	,40	,32	,29	,37
OKO1	,40	,39	,60	,40	,51	,55
OKO2	-,55	-,30	-,40	-,33	-,42	-,50
OKO3	-,42	-,30	-,42	-,25	-,38	-,50
OKO4	,30	,33	,52	,36	,46	,44
OKO5	-,05	-,14	-,22	,06	-,07	-,17
OKO6	,30	,40	,43	,46	,44	,47
OKO7	,25	,25	,37	,22	,33	,33
OKO8	,08	-,08	-,10	,03	,00	-,05
OKO9	,17	,27	,48	,22	,32	,35
OKO10	,19	,09	,32	,24	,35	,26
OKO11	-,33	-,37	-,50	-,35	-,40	-,46
OKO12	,51	,38	,52	,49	,53	,51
OKO13	-,46	-,41	-,60	-,33	-,54	-,66
OKO14	,35	,48	,51	,39	,48	,53

	ODN	AVT	OKO	RAST	SMIS	SPR
RAST1	-,37	-,30	-,31	-,51	-,44	-,34
RAST2	,16	,16	,18	,43	,23	,14
RAST3	,28	,31	,38	,42	,29	,35
RAST4	-,07	-,08	,05	-,29	-,05	,04
RAST5	,22	,27	,25	,48	,28	,21
RAST6	-,55	-,39	-,50	-,47	-,58	-,58
RAST7	,28	,18	,18	,34	,19	,13
RAST8	,40	,33	,42	,48	,51	,48
RAST9	,47	,38	,50	,53	,55	,55
RAST10	-,22	-,28	-,25	-,33	-,18	-,26
RAST11	,23	,18	,17	,42	,34	,18
RAST12	,44	,30	,39	,51	,52	,45
RAST13	-,39	-,33	-,36	-,45	-,48	-,41
RAST14	-,26	-,13	-,10	-,31	-,22	-,19
SMIS1	,33	,28	,44	,41	,53	,43
SMIS2	-,08	,05	-,02	-,13	-,28	,01
SMIS3	-,35	-,19	-,39	-,31	-,47	-,37
SMIS4	,36	,29	,51	,40	,55	,49
SMIS5	-,32	-,28	-,42	-,30	-,40	-,46
SMIS6	-,40	-,32	-,50	-,37	-,57	-,48
SMIS7	-,45	-,28	-,35	-,52	-,57	-,42
SMIS8	,29	,25	,38	,48	,51	,36
SMIS9	,41	,38	,63	,44	,59	,54
SMIS10	,33	,28	,45	,40	,57	,39
SMIS11	-,25	-,09	-,10	-,31	-,21	-,19
SMIS12	,42	,36	,52	,49	,60	,57
SMIS13	,43	,32	,59	,37	,58	,66
SMIS14	-,52	-,29	-,49	-,43	-,59	-,64
SPR1	,39	,22	,47	,41	,50	,50
SPR2	,35	,46	,58	,35	,44	,57
SPR3	-,56	-,40	-,57	-,42	-,54	-,65
SPR4	-,45	-,28	-,47	-,28	-,39	-,57
SPR5	,40	,47	,54	,39	,41	,58
SPR6	,22	,18	,24	,28	,25	,21
SPR7	-,53	-,40	-,59	-,49	-,65	-,69
SPR8	,48	,44	,63	,44	,56	,69
SPR9	-,43	-,43	-,47	-,28	-,40	-,49
SPR10	-,40	-,38	-,42	-,27	-,37	-,51
SPR11	-,43	-,33	-,43	-,33	-,46	-,52
SPR12	,37	,25	,41	,31	,40	,50
SPR13	,39	,33	,49	,26	,48	,58
SPR14	-,60	-,42	-,52	-,47	-,53	-,65

Opomba: Postavke so razvrščene po lestvicah. Nasičenosti, ki se nanašajo na isto lestvico, so v krepkem tisku, ODN – medosebni odnosi, AVT – avtonomnost, OKO – obvladovanje okolja, RAST – osebnostna rast, SMIS – smisel življenja, SPR – prejemanje sebe.

Prispelo/Received: 24.04.2009

Sprejeto/Accepted: 05.12.2009

Vpliv nezavednih motivov na stil vodenja

*Eva Boštjančič**

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana

Povzetek: Že v prejšnjem stoletju je McClelland (1975) začel z raziskovanjem odnosa med nezavednimi motivi in vodjevim vedenjem. V pričujoči raziskavi nas je zanimalo, kako vpliva vodjeva notranja motivacija na njegovo vedenje oz. stil vodenja. Po načelu priložnostnega vzorčenja je bilo v raziskavo vključenih 59 vodij, zaposlenih v slovenskih in mednarodnih podjetjih, ki imajo sedež v Sloveniji. Z njimi smo opravili enourni usmerjeni intervju ter najmanj devet njihovih direktno podrejenih prosili za izpolnitev dveh vprašalnikov, ki se nanašajo na vedenje vodje. Za analizo intervjujev smo uporabili Winterjev sistem vrednotenja motivov moči, druženja in dosežkov ter moralne odgovornosti. Metoda vrednotenja se je izkazala za nizko zanesljivo. Na osnovi faktorске analize smo oblikovali pet prepoznavnih stilov: vodenje, temelječe na vrednotah, direktivno vodenje, sodelovalno vodenje, storilnostno naravnano vodenje in podporno vodenje. Analiza nezavednih motivov je pokazala, da pri podjetnikih prevladujeta motiv dosežkov in motiv moči, medtem ko pri direktorjih pogosteje (33 %) opazimo prisotnost motivacijskega profila vodenja (visoko izražena moralna odgovornost ter visoko izražen motiv moči, ki je višji od motiva po druženju). Napovedani vpliv nezavednih motivov na vodjevo vedenje pa je manjši od pričakovanega.

Ključne besede: stili vodenja, vodje, motivi, nezavedno

Influence of non-conscious motives to leadership behaviour

Abstract: In the past century McClelland (1975) began exploring non-conscious motives and their influence on leader's behaviour. We investigated how leader's intrinsic motivation influences his leadership behaviour, both with managers and entrepreneurs. Our randomized sample included 59 executives employed in Slovenian and international companies with headquarters in Slovenia. We conducted a one hour long structured interview with each individual and asked at least nine of their subordinates to fill in two different questionnaires based on the executive's behaviour under study. Winter's motive scoring system for coding power, affiliation and achievement motives and expressions of responsibility was used to analyse the interviews. The evaluation method proved not to be sufficiently reliable. Factor analysis showed five different styles of leadership: value based leadership, directive leadership, participative leadership, productivity oriented leadership and supportive leadership. Achievement and power motivation are prevailing in entrepreneurs, whereas in managers the leader motivational profile is more often (33%) noticed (high power motivation, high concern for the moral exercise of power, and power motivation greater than affiliative motivation). The prediction of influence of unconscious motives presents a smaller part than expected.

Key words: leadership styles, leaders, motives, unconscious

CC = 3640

*Naslov / Adress: asist. dr. Eva Boštjančič, Univerza v Ljubljani Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, p. p. 580, SI-1001 Ljubljana, Slovenija, e-mail: eva.bostjancic@ff.uni-lj.si

Vodenje

Organizacijsko vodenje je sposobnost vplivanja, motiviranja in spodbujanja drugih, da prispevajo k učinkovitosti in uspešnosti organizacije, ki ji pripadajo (House idr., 1998). To je sodobna teorija, ki nakazuje, da je vodenje na začetku 21. stoletja na prelomnici. Modrih ovratnikov skorajda ni več, govorimo o intelektualnem kapitalu. Od vodje ne pričakujemo, da bo izvajal administrativne funkcije, ampak zahtevamo odločanje ali samostojno sprejemanje odločitev. To je naloga, ki terja vodjo z veliko čustvene inteligentnosti, veliko predanosti in organizacijske senzibilnosti, ob katerem stoji skupina, s katero dela.

Vodenje lahko definiramo kot interakcijo med vodjo in drugimi zaposlenimi. Je sposobnost vplivanja, spodbujanja in usmerjanja ljudi k želenim ciljem. Tradicionalno pojmovanje opredeljuje vodenje kot načrtovanje, usmerjanje in nadzor podrejenih. Sodobno pojmovanje pa vodenje usmerja k spodbujanju, mentorstvu, motiviranju in kreiranju pozitivnih čustev. S spreminjanjem pomena so se spreminjale tudi definicije vodenja: vodja, ki usmerja (Hemphill in Coons, 1957, po Yukl, 1994), vodja, ki vpliva (Hollander in Julian, 1969), vodja, ki združuje individualne prispevke v kolektivno uspešnost (Bernard, 1983), vodja začenja procese razvojnih sprememb (Schein, 1992, po Yukl, 1994), vodenje kot upoštevanje zadovoljevanja človekovih potreb (Glasser, 1995), vodja, ki osvešča latentne vrednote podrejenih ali vpliva nanje tako, da ponotranjijo nove vrednote (House, 1996). Pregled navedenih definicij kaže, da je vodenje učinkovito, če vodja zna vzbuditi pri podrejenih zaupanje in z njimi zgraditi takšen odnos, da bodo svojo energijo in znanje prispevali k skupinskemu rezultatom. Sočasno mora voditi, usmerjati in uporabljati posebna znanja skupine, ki bodo pripeljala k izpolnjevanju skupinske vizije ali naloge.

Nezavedni motivi v teorijah vodenja

Teorije vodenja prednostno obravnavajo vodjevo vedenje. Prav motivi, za razliko od drugih osebnostnih lastnosti (npr. kognicije, prepričanja, značaja), najmočnejše vplivajo na postavljanje ciljev in na vedenje, ki je usmerjeno k ciljem. Zavedni motivi veljajo za manj stabilne, saj nanje vpliva situacija; z njimi želimo nekaj imeti, dobiti ali narediti. Drugo vrsto tvorijo nezavedni motivi, katere je proučeval že Freud. Zanimivo je, da so te motive obravnavale že prve teorije vodenja, oblikovane v štiridesetih in petdesetih letih prejšnjega stoletja, ki so se ukvarjale z iskanjem ene ali več ključnih lastnosti oz. dimenzij, skupnih vsem uspešnim vodjem (Stogdill, 1948) in raziskovale lastnosti, kot so ambicioznost, dominantnost, samozaupanje, socialna spretnost, inteligentnost, ki pa se ne povezujejo pomembno z uspešnostjo vodenja (Mann, 1959). Kasneje so House, Shane in Herold (1996) opazili, da imajo individualne dispozicije določeno stabilnost, vendar ne doživljenjsko. Tako je McClellandova teorija storilnostne motivacije, razvita v že omenjenem obdobju, veliko prispevala k razumevanju vodenja (House idr., 1991; House, Delbecq in Taris,

1997). Storilnostna motivacija je definirana kot posameznikova nezavedna skrb za doseganje odličnosti in dovršenosti (McClelland, Atkinson, Clark in Lowell, 1976). Storilnostno motivirani posamezniki si sami postavljajo cilje, prevzemajo osebno odgovornost za njihovo doseganje, pri čemer so zelo vztrajni in pripravljeni na zmerno tveganje; ves čas aktivno zbirajo in uporabljajo podatke za povratne informacije o lastnem delu. Iz omenjene teorije je McClelland (1975) izpeljal teoretični konstrukt, imenovan motivacijski profil vodenja. Povod zanj je bila ugotovitev, da na vodjevo vedenje vplivajo tudi medosebni odnosi, motivacija po moči ter motiv moralne odgovornosti (oz. inhibicija moči; McClelland in Boyatzis, 1982). Predstavil je štiri nezavedne in generične motive, ki vplivajo na vodjevo učinkovitost. Motivacijski profil uspešnega vodja tako sestavlja visoko izraženi motiv po moči, zmerno izraženi motiv po dosežkih, nižje izraženi motiv druženja ter tudi visoka moralna odgovornost, zaradi prisotnosti katere posameznik svojo moč nadzoruje in usmerja v družbeno sprejemljiva ravnanja. Čeprav McClelland (1987) ugotavlja, da storilnostna motivacija vpliva na uspešno podjetništvo, so raziskovalci spoznali, da visoka storilnostna motivacija ne napoveduje velikih dosežkov pri direktorjih velikih organizacij, ki osebno ne smejo in ne morejo biti popolnoma vključeni v vsakdanje delo, saj morajo znati delegirati avtoriteto in odgovornost. House, Spangler in Woycke (1991) so v raziskovanju osebnosti in karizme ameriških predsednikov ugotovil, da je stopnja storilnostne motivacije predsednikov obratno sorazmerna z velikostjo njihove učinkovitosti pri vodenju države.

Winterjev točkovalni sistem za merjenje motivov v tekočem besedilu

Ker nezavedne motive uvrščamo med nezavedne procese, jih je razmeroma težko meriti. Druga ovira je nedostopnost znanih, uglednih in vplivnih ljudi (politikov, direktorjev, medijskih osebnosti), ki raziskovalce prav zaradi nje privlačijo. V ta namen so raziskovalci izdelali nedirektivne metode merjenja osebnosti, kot dodatek h klasičnim metodam in tehnikam, in katerih prednosti so: uporabnost 'na daljavo', možnost izvajanja časovno ponovljivih meritev in meritev različnih lastnosti osebnosti. Tako je Winter (1991a, 1991b) izdelal sistem, ki je hkrati zanesljiv in enostaven za točkovanje motivov, tako v zgodbah pri testih tematske apersepcije, kot v kateremkoli drugem tekočem besedilu, ki mora biti vsaj delno imaginativno ali aspiracijsko. Uporaben je tudi, če opisuje osebne izjave o dejanjih, željah ali ciljih. V tekočem besedilu točkujejo motivacijske podobe ali predstave. To so dejanja (pretekla, sedanja, prihodnja, hipotetična), želje, skrbi ali katera druga stanja, ki jih govornik (pisatelj, oseba v zgodbah v TAT, neosebna bitja ali posebljena abstrakcija) pripisuje sebi, drugi osebi, skupini ali ustanovi (vključujoč kolege ali tekmece) ali ljudem na splošno (Winter, 1991a, 1991b). Po tej definiciji Winter meri motive storilnosti, moči, druženja in odgovornosti. Na podlagi številnih raziskav (Atkinson, 1958, po Winter, 1991a) Winter sklepa, da je zanesljivost točkovalnega sistema vsaj enaka kot pri originalnem sistemu za točkovanje zgodb v TAT. Kadar ga uporabimo za tekoče

besedilo, je njegova zanesljivost celo večja od drugih znanih točkvalnih sistemov (Winter, 1991a).

Za lažjo prepoznavnost motivov v besedilu Winter (1992, 1993) navaja različne primere, v katerih lahko prepoznamo motiv po dosežkih, druženju in moči ter potrebo po odgovornosti:

- *Motiv dosežkov* ali potrebo po odličnosti opisujejo pridevniki, ki pozitivno vrednotijo dejanja ali cilje, ki so opisani tako, da sugerirajo pozitivno vrednotenje, opis zmage ali uspešnega tekmovanja z drugimi, dokler sta v luči odličnosti in ne agresije ali moči, tudi napake, slabo delo ali drugo pomanjkanje odličnosti, kjer je prisotna žalost, negativna občutja ali skrb, da bi bili boljši, ter enkratni dosežki ter vsako dejanje ali cilj, ki je nepričakovan, nov in sugerira implicitni standard odličnosti;
- *Motiv druženja* ali potreba po druženju, kot ustvarjanje, vzdrževanje ali obnavljanje prijateljstva ali prijateljskih odnosov med ljudmi, skupinami, narodi. V odnosu mora vedno biti prisotna toplota, prijateljska atmosfera. Pri druženju gre za predvsem za izražanje pozitivnih, prijateljskih, intimnih občutkov do druge osebe, naroda, skupine;
- *Motiv moči* ali potreba po moči, ko ima oseba, skupina, ustanova, država vpliv, nadzor nad drugo osebo, skupino, ustanovo, državo ali na svet. Primeri so lahko močna, silna dejanja, ki neposredno vplivajo na druge, npr. napad, užalitev, grožnje, prevare, prednost, zahteve, kontrola ali nadzor, poskusi vplivanja, prepričevanja, prepiranja, nudenje pomoči, nasvetov ali podpore, ne da bilo direktno naprošeno, narediti vtis na druge ali na svet z omenjanjem slave, prestiža, ugleda...
- *Odgovornost* ali potreba po socialni odgovornosti se kaže v petih oblikah: a) *moralno in legalno vedenje* zajema dejanja, ljudi ali stvari, opisane v smislu abstraktnega standarda ali principov, ki vključujejo legalnost, moralnost ali določeno vrlino obnašanja; b) *notranja obveza* je nekaj, kar naredimo zaradi notranje ali neosebne obveze, in ne kot odgovor na dejanje druge osebe. To so lahko pravila, naročila, navodila ali odgovornost, če so neosebne narave; c) *skrb za druge* pomeni, da nekdo pomaga drugemu ali je simpatetično zaskrbljen za drugo osebo; d) *skrb za posledice* zajemajo notranjo skrb (strah, vznemirjenost) o morebitnih negativnih posledicah lastnih dejanj; e) *samoocenjevanje*, ko oseba kritično ocenjuje lastne lastnosti (moralnost, samo-kontrolo, dober občutek).

Naše hipoteze so se nanašale na odnos med nezavednimi motivi in vedenjem vodje, oz. s prevladujočim stilom vodenja. Predvidevali smo naslednje:

- Obstaja pozitiven odnos med vodjevo nagnjenostjo k moralni odgovornosti in njegovim vodenjem, (a) temelječim na vrednotah, (b) s pomočjo podpore in nagrade in (c) ocenjevalnim vodenjem;

- Odnos med motivom moči in štirimi stili vodenja je pozitivnejši pri tistih, ki imajo izraženo visoko moralno odgovornost;
- Obstaja negativen odnos med vodjevim motivom druženja in štirimi stili vodjevega vedenja;
- Odnos med vodjevim motivacijskim profilom vodenja in vodenjem, (a) temelječim na vrednotah, (b) s pomočjo podpore in nagrade in (c) ocenjevalnim vodenjem je pozitivnejši pri vodjih v podjetniških organizacijah kot onih v nepodjetniških organizacijah.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi smo imeli dve skupini udeležencev. Osnovni vzorec so sestavljali vodje – direktorji in podjetniki, pomožnega pa menedžerji in drugi zaposleni, ki so vodjem iz prve skupine direktno podrejeni.

V intervjujih je sodelovalo 59 vodij, 47 moških in 12 žensk. Med njimi je bilo 59,3 % direktorjev, ki niso lastniki podjetja, katerega vodijo, ter 40,7 % direktorjev podjetnikov, ki so hkrati tudi ustanovitelji. Njihova starost je bila v povprečju med 41 in 50 let. Glede na panogo, v kateri podjetja delujejo, največ vodij izhaja iz trgovine ($n = 14$), sledi 8 podjetij, ki pokrivajo državno-javne, skupne in osebne storitve, 6 vodij deluje v podjetjih, ki se ukvarjajo s finančnim posredništvom, in 6 s proizvodnjo strojev in naprav.

Spolna struktura je bila bolj reprezentativna pri drugi skupini, pri podrejenih ($N = 565$), med katerimi je bilo 46 % žensk in 54 % moških. Njihova povprečna starost je bila dobrih 39 let ($SD = 5,48$). V povprečju so imeli 15 let formalnega šolanja, kar pomeni dokončano vsaj višjo stopnjo izobrazbe. Ker gre za ljudi, ki so direktorju direktno podrejeni, je bilo med njimi največ takih, ki so se ukvarjali s prodajo in trženjem (23 %). Pokrivali so tudi splošno področje, predvsem koordinacijo aktivnosti, spodbujanje, načrtovanje in svetovanje (11 %), 19 % udeležencev pa je v podjetjih delovalo tudi na finančnem področju (združili smo računovodstvo in finance).

Pripomočki

Za pridobivanje podatkov smo uporabili napol strukturirani intervju, v celoti povzet iz raziskave Housa idr. (1997) in iz tretje faze raziskave GLOBE. Vseboval je 12 osnovnih ter 5–8 dodatnih, neobveznih vprašanj odprtega tipa (primera: Ali bi lahko na kratko opisali svojo kariero? Prosim, opišite svojo menedžersko filozofijo.).

Drugi del raziskave je vključeval izpolnjevanje vprašalnikov. Izpolnjevale so jih osebe, ki so intervjuvanim vodjem direktno podrejene in so z njimi v vsakodnevem stiku. House in sodelavci (1997) so oblikovali dva vprašalnika (C ima 85 postavk in

D s 86 postavkami), ki se med seboj dopolnjujeta in sta sestavljena iz 30 podlestv, opisov vodstvenih vedenj, ki so bile oblikovane na podlagi preteklih raziskav (Bass in Avoilo; 1993, House, 1996; House in Shamir, 1993).

Postopek

Intervjuje, ki so trajali od 45 do 60 minut, smo v posameznih organizacijah izvajali individualno. Sogovornika smo pred začetkom prosili za dovoljenje za snemanje pogovora. Po končanem pogovoru smo intervju prepisali in nato prepise vrednotili z Winterjevim (1992, 1993) točkovanim sistemom za merjenje nezavednih motivov in odgovornosti. Čeprav so bili intervjuji različno dolgi, lahko govorimo o povprečni dolžini zapisa, ki je znašala 2279 besed (maksimalno 6018 besed). Skladno z navodili smo vrednotili motiv dosežkov, motiv moči in motiv druženja ter nagnjenost k odgovornosti, ki se je v stavkih pojavljala kot moralno in legalno vedenje, notranja obveza, skrb za druge, skrb za posledice in kot samoocenjevanje. Seštevek posameznih motivov je izražen kot vrednost pojavljanja motiva na 1000 besed. Ko smo dobili vrednosti za posamezne motive, smo izračunali motivacijski profil vodje, za katerega velja, da je prisoten, ko so izpolnjeni vsi trije pogoji:

- motiv moči je večji od mediane vseh motivov moči,
- motiv moči je večji od motivov druženja,
- nagnjenost k odgovornosti je večja od mediane vseh vrednosti nagnjenosti k odgovornosti.

Vsak intervju sta kodirali dve osebi, avtorica pričujočega dela ter študent, ki je predhodno opravil krajše izobraževanje o kodiranju nezavednih motivov po Winterjevi metodi.

V drugem delu raziskave so vodje razdelili vprašalnike svojim devetim podrejenim. Odziv je bil zelo dober, saj smo dobili vrnjenih 72,4 % vseh vprašalnikov.

Rezultati

Motivi, odgovornost in motivacijski profil vodje

Pri razdelitvi vodij, glede na izražene vrednosti posameznih motivov, smo kot mero centralne tendence uporabili mediano. Izkazala se je za uporabno mero pri delitvi skupine na dva enaka dela.

Tabela 1. Vrednosti mediane za vsakega od merjenih motivov in odgovornosti ($N = 57$)

	<i>Me</i>
Motiv moči	6,12
Motiv druženja	2,79
Motiv dosežkov	8,18
Moralna odgovornost	3,46
Moralno in legalno vedenje	0,59
Notranja obveza	1,11
Skrb za druge	0,00
Skrb za posledice	0,00
Samoocenjevanje	0,82

Na osnovi median smo vodjem določili tudi motivacijski profil vodje, ki se je pojavil tako pri podjetnikih kot pri direktorjih; pri prvih je prisoten v 25 % primerov, pri drugih v 33 %. Zanimivo je, da med podjetniki ni nobene ženske, ki bi imela izražen motivacijski profil, med direktoricami sta dve.

Nato smo se lotili ugotavljanja razlik med aritmetičnimi sredinami motivov glede na vrsto vodje. Kot smo opisali že pri vzorcu, smo ves čas analize ločili med seboj podjetnike, torej osebe, ki so same ustanovile podjetje in ga zdaj vodijo (v nadaljevanju: podjetnik), in direktorje kot vodje podjetij in organizacij, katerih lastnik je nekdo drug (v nadaljevanju: direktor).

Tabela 2. Osnovne statistike motivov in odgovornosti glede na vrsto vodje

	Direktor		Podjetnik	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Motiv moči	5,95	2,41	6,41	3,80
Motiv druženja	3,49	2,62	2,88	1,72
Motiv dosežkov	7,04	2,33	9,17	3,54
Odgovornost (skupaj)	4,07	2,26	3,55	2,26
Moralno in legalno vedenje	1,03	0,97	9,70	0,73
Notranja obveza	1,30	1,23	1,10	1,39
Skrb za druge	0,38	0,49	0,39	0,48
Skrb za posledice	0,27	0,40	0,32	0,39
Samoocenjevanje	1,09	1,00	1,04	0,85

Primerjava v izraženosti motivov glede na vrsto vodje je razliko pokazala le pri motivu dosežkov. *T*-test razlik med aritmetičnimi sredinami opazovanih motivov je pokazal, da je pri podjetnikih le-ta višji; $t(54) = 2,68$; $p < ,01$. Rezultat govori o tem,

da podjetniki pogosteje izražajo motiv dosežkov, kar se kaže tudi v njihovih dejanjih kot potreba po iskanju novih idej, tržnih niš, ne nazadnje tudi po obstanku podjetja. V prvi vrsti ne stremijo k slavi in ugledu, njihov cilj je uspeti in biti najboljši.

Sledilo je vprašanje o zanesljivosti merjenja, oz. prepoznavanja motivov in odgovornosti pri posameznem vodji. Uporabili smo formulo, ki jo predlaga tudi Winter (1992, 1993):

$$\text{zanesljivost} = \frac{2 \times \text{število ujemanj točkovanja prisotnosti motivov med strokovnjakom in študentom}}{\text{strokovnjakovo število prepoznanih motivov} + \text{študentovo število prepoznanih motivov}}$$

Povprečna zanesljivost pri prepoznavanju motivov je bila v našem primeru 0,40, pri prepoznavanju odgovornosti pa 0,37. Če si postavimo mil kriterij (zanesljivost je večja od 0,50), bi lahko v nadaljnjo analizo vključili le enajst intervjujev o merjenju nezavednih motivov ter šestnajst intervjujev o merjenju odgovornosti. Maksimalna zanesljivost merjenja je znašala 0,80, kar je še vedno nižje od 0,85, kot je predlagal Winter (1992, 1993) za uspešno ocenjevanje motivov in odgovornosti v tekočem besedilu. Glede na dosedanje ugotovitve smo se odločili, da bomo za nadaljnje analize uporabili le rezultate strokovnjaka, merjenja študentov pa za enkrat zanemarili. Rezultati so torej pokazali, da je raven skladnosti nizka, tako za posameznega vodjo kot za povprečje. Tako smo prišli do ugotovitve, da je bil vpliv slučajnih dejavnikov razmeroma velik in da je uporabljena metoda zahtevna ter hkrati ob pomanjkanju ustrezne vaje in prakse tudi nezanesljiva.

Pearsonov korelacijski koeficient kaže povezanost med motivoma dosežkov in druženja ($r = 0,28$; $p < ,05$), kar govori o zvezi med potrebo po prijetnih, toplih medosebnih odnosih in druženju ter izraža željo po odličnosti in visokih ciljih. Pomembna je tudi povezava med motivom moči ter moralnim in legalnim vedenjem ($r = 0,35$; $p < ,05$). To pomeni, da je moralno, legalno obnašanje vodij tem izraziteje, čim večja je težnja po moči in obratno. Vse druge korelacije v povezavi z odgovornostjo so pričakovane, saj gre za nadredni pojem in hkrati vsoto preostalih petih, ki so vključeni.

Vodjevo vedenje

Za analizo vedenja vodje smo uporabili 85 postavk iz vprašalnika C in 86 postavk iz vprašalnika D (House idr., 1997). O vsakem vodju, ki je predstavljal enoto proučevanja, smo imeli več vrst podatkov, zato je prvi korak predstavljalo združevanje podatkov. Ker so vprašalnik izpolnjevali različni ocenjevalci, smo rezultate hkrati obravnavali kot neodvisne vzorce. Skladnost ocenjevanja med ocenjevalci pa smo preverjali na ravni posamezne postavke. Za mero povezanosti smo uporabili koeficient

η^2 , ki ga uporabljamo kot mero ujemanja za neodvisne vzorce. Ugotovili smo, da je povprečno ujemanje med ocenjevalci pri vprašalniku C 0,48 in pri vprašalniku D 0,58.

V nadaljevanju smo se usmerili k iskanju odgovorov na zastavljene hipoteze. Tako smo morali število opisov vodjevih vedenj zmanjšati, kar smo dosegli s postopkom faktorjske analize, z metodo glavnih komponent in varimax¹ rotacijo, pri čemer število faktorjev ni bilo omejeno.

Pri vprašalniku C smo lahko izločili 21 komponent, katerih lastna vrednost je večja od 1,0 in ki so skupaj pojasnili 85,4 % celotne variance. Največ postavk je bilo združenih v prvi komponenti, ki je po rotaciji pojasnjevala 21,01 % variance. Druga komponenta je po rotaciji pojasnjevala 8,1 %, tretja 7,6 % variance, ostale pa manjši odstotek. Po pregledu sestavljenosti posameznih komponent smo se odločili, da bomo za nadaljnje analize in preverjanje hipotez uporabili tri največje, ki so tako skupaj pojasnjevale 36,8 % variance. Zaradi vsebine postavk, ki sestavljajo posamezno komponento, smo jih poimenovali: *vodenje, temelječe na vrednotah* ($\alpha = 0,97$), *direktivno vodenje* ($\alpha = 0,64$) in *sodelovalno vodenje* ($\alpha = 0,69$). Pri iskanju pojmov smo se oprli na Housovo teorijo pot-cilj (House, 1971), v kateri navaja štiri vzorce obnašanja vodij. Prva komponenta, ki opisuje vodenje, temelječe na vrednotah, pa tipično opisuje vodenje, ki je značilno za njegovo najnovejšo teorijo.

Vodenje, ki je po Housu (1996) značilno za *vodenje, temelječe na vrednotah*, vključuje artikulacijo vizije o boljši prihodnosti. Prav o tem govorijo postavke, ki opisujejo uspešno predvidevanje prihodnjih potreb in dogodkov, načrtovanje in delovanje na podlagi prihodnjih ciljev, jasno izražanje vizije. Njegovo odločnost in vztrajnost opisujejo naslednje postavke, katerim je nadredna dimenzija *vizionarski*: 1 – logično razmišlja, 2 – ima dobro intuicijo, vpogled, 3 – se odloča hitro in odločno. *Vodjeva integriteta* ter postavke povezane s to dimenzijo (1 – zna biti dober prijatelj s podrejenimi, 2 – skrbi za dobrobit skupine, 3 – ima posluš za druge, rad pomaga in pokaže sočutje), ki so hkrati nasičene s komponento *vodenja, temelječega na vrednotah*, ustrezno opisujejo celostno vodjevo izražanje. Postavke, ki smo jih vzeli iz dimenzije *human*, se nanašajo tudi na pozitivno vrednotenje podrejenih in skupine. *Vodjeva karizmatičnost* (1 – vliva pogum, samozaupanje ali upanje z nasveti in zagotovili, 2 – drugim vliva samozavest tako, da jim zaupa, 3 – povečuje moralo podrejenih z dajanjem spodbud, z nagradami in zaupanjem ter vedenjem) bi lahko po Housu razložili tudi kot vodjev vpliv na oblikovanje vedenja, vzorcev in okvirov v skladu z vrednotami skupinske vizije. Druge postavke vključujejo še vodjevo pravičnost, diplomatsko vodenje, usmerjenost k skupini, storilnostno naravnost, dobre komunikacijske sposobnosti ipd.

Komponenta *direktivno vodenje* premore kar štiri postavke, ki opisujejo avtokratičnost (1 – nagnjen je k dominiranju nad drugimi, 2 – ukazovalno pove

¹Varimax rotacija nam omogoča, da so nasičenosti spremenljivk s posamezno komponento bodisi čim višje bodisi čim nižje. Cilj Varimaxa je torej preprosta interpretacija komponent (Sočan, 2004).

podrejenim, kaj morajo delati, 3 – odločitve sprejema na diktatorski način, 4 – svoje vrednote in mnenja vsiljuje drugim). Nato sledijo še postavke, ki se nanašajo na zavedanje statusnih razlik, škodoželjnost, samozaščitno vedenje, zaupanje v podrejene.

Komponenta *sodelovalno vodenje* opisuje način vodenja, pri katerem vodja do določene mere dopušča podrejenim, da so udeleženi pri odločanju. Podrejene vodi, jih motivira, jim daje smernice za delo, še vedno pa pušča manevrski prostor, v katerem se podrejeni razmeroma svobodno gibljejo.

Z analizo glavnih komponent na 86 postavkah vprašalnika D smo lahko izločili 18 faktorjev, ki so skupaj pojasnili 83,7 % celotne variance. Za nadaljnje analize smo izločili le dve komponenti, ki z visoko zanesljivostjo merita *podporno vodenje* ($\alpha = 0,95$) in *storilnostno naravnano vodenje* ($\alpha = 0,96$). Po rotaciji je prva komponenta pojasnjevala 22,3 %, druga pa 17,0 % variance.

Vodja, ki uporablja *podporni stil vodenja*, je usmerjen in naklonjen podrejenim. Kaže skrb in zanimanje za njihove potrebe. Opisujejo ga postavke, ki izhajajo iz naslednjih dimenzij vodjevega vedenja: *ima integriteto* (5 postavk), *deli moč* (4 postavke), *zaupa podrejenim* (3 postavke). Vključene so tudi postavke, ki se nanašajo na *pravičnost*, *obzirnost*, *pojasnjevanje vlog*, *timsko usmerjenost* in podobno.

Storilnostno naravnano vodenje je jasno usmerjeno k cilju in rezultatom, zato se pri tej komponenti dopolnjujejo dimenzije *spodbujevalen* (1 – podrejene izziva, da razmišljajo o problemih na nov način, 2 – spodbuja posameznike, da iščejo izboljšave pri svojem delu), *storilnostno naravnano* (1 – zahteva le najboljše dosežke, 2 – pri sebi in podrejenih si prizadeva dosegati odličnost), *ima samozavest* (1 – prizadeva si dosegati težke cilje, 2 – prepričan je v svoje ideale, vrednote in prepričanje, 3 – trdno je prepričan v pravilnost svojih dejanj ipd.), *direktiven* (1 – podrejenim postavlja cilje), *odločen* (1 – ima močno voljo, je odločen, trden, vztrajen).

Tako smo dobili pet komponent, izmed katerih vsaka posebej opisuje določen tip vodenja. Ne gre več zgolj za vrsto vedenja, temveč za skupek lastnosti, ki se odražajo v petih različnih stilih vodenja. Tako bomo v nadaljevanju za dobljene komponente uporabljali dva izraza: vrste ali stili vodenja. Ker se hipoteze nanašajo na odnos med vodjevimi motivi, odgovornostjo in stili vodenja, korelacije med njimi prikazuje Tabela 3.

Korelacijski odnos med *vodenjem, temelječim na vrednotah*, ter *moralnim in legalnim vodenjem*, kot obliko nagnjenosti k odgovornosti, je negativen ($r = -0,40$; $p < 0,01$), kar ni v skladu s pričakovanji. Predvidevali smo, da moralno odgovorni vodje pogosteje uporabljajo stil vodenja, ki temelji na vrednotah, in pogosteje nudijo pomoč. Povezanost med vodenjem in odgovornostjo je pri vseh stilih vodenja nepomembna. *Motiv moči*, ki ga lahko opišemo kot nadzor nad drugo osebo, se statistično pomembno, vendar zmerno povezuje z *direktivnim stilom vodenja* ($r = 0,31$; $p < 0,05$). Pričakovali smo tudi pozitivno povezanost med direktivnim vodenjem in nagnjenostjo k odgovornosti, vendar do pomembnih korelacij ni prišlo.

Tabela 3. Korelacije med motivi, odgovornostjo in stili vodenja

	Vodenje, temelječe na vrednotah	Direktivno vodenje	Sodelovalno vodenje	Podporno vodenje	Storilnostno naravnano vodenje
Motiv moči	-,017	,312*	-,063	,151	,287*
Motiv druženja	-,060	-,175	,026	-,061	,231
Motiv dosežkov	,073	-,224	,083	-,183	,457**
Vodjev motivacijski profil	-,122	,200	-,099	,093	,064
Moralno in legalno vedenje	-,404**	,065	,023	,014	,013
Notranja obveza	,038	-,175	,022	-,088	,049
Skrb za druge	-,094	,127	-,172	-,293*	-,011
Skrb za posledice	-,095	-,013	,178	,118	,097
Samoocenjevanje	-,095	-,011	-,096	,270*	-,113
Odgovornost (skupaj)	-,231	-,047	-,029	,033	-,002

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Preverjanja hipoteze o odnosu med potrebo po moči, moralno odgovornostjo ter različnimi stili vodenja smo se lotili z regresijsko analizo in Chowovim (1960) testom za ugotavljanje razlik v regresijskih parametrih med skupinami. Pred izvedbo regresijskega postopka smo še dihotomizirali spremenljivko *moralna odgovornost* glede na njeno srednjo vrednost. V tabeli 4 navajamo rezultate le za direktivno vodenje, saj je le pri njem prišlo do statistično pomembnega odnosa. Koeficienti beta kažejo na statistično pomemben odnos med vsemi obravnavanimi spremenljivkami in prediktorjem. Pri vključitvi drugega bloka spremenljivk se povečata pomembnost vpliva motiva moči ($\beta = 1,53$) in statistična pomembnost multiple korelacije.

Tabela 4. Vpliv motiva moči in moralne odgovornosti na direktivno vodenje (model hierarhične regresijske analize)

Model	1	2
1 Motiv moči	0,31*	1,53**
2 Moralna odgovornost		1,17**
Motiv moči x Moralna odgovornost		-2,35**
R^2	0,10	0,22
F	5,27*	4,50**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

S tem se je hipoteza o vplivu motiva moči na obravnavani direktivni stil vodenja potrdila, saj izraža statistično pomembno spremembo odnosa ob vključitvi moralne odgovornosti. Na druge stile vodenja motiv moči nima pomembnega vpliva.

Podporno vodenje, katerega najpomembnejša značilnost je predvsem skrb za druge ter nudenje pomoči, se povezuje s *samoocenjevanjem* ($r = 0,27$; $p < 0,05$). Za samoocenjevanje je značilna predvsem kritična ocena lastnih značilnosti. Majhna vrednost negativne korelacije med *skrbjo za druge* in *podpornim vodenjem* ne potrjuje navedenega opisa te vrste vodenja ($r = -0,29$; $p < 0,05$).

Kot kaže tabela 3, motiv po druženju ni povezan z nobeno vrsto vodenja. Predvidevali smo negativno povezanost med omenjenim motivom in štirimi tipi vodjevega vedenja, vendar do nje ni prišlo. Razmišljali smo predvsem v smeri, da v primerjavi z drugimi oblikami vodjevega vedenja tisto, ki je najbolj avtokratsko, usmerjajoče in enosmerno, najredkeje ali celo v negativni obliki odraža vodjev interes do podrejenih. Sklepamo, da vodjev motiv po druženju ne vpliva na njegovo vedenje in s tem posledično na njegov stil vodenja zaposlenih.

Pri vodenju, ki je usmerjeno k rezultatom in ga najpogosteje imenujemo *storilnostno naravnano vodenje*, vodje razmeroma pogosto izražajo *motiv dosežkov* ($r = 0,46$; $p < 0,01$) in redkeje *motiv moči* ($r = 0,29$; $p < 0,05$).

Na koncu smo skušali najti še odgovor na vprašanje, ki se pojavlja v naslovu tega članka. Ker opazujemo pet različnih stilov vodenja, smo izvedli hierarhično regresijsko analizo in v model postopno vključili štiri bloke spremenljivk:

1. nezavedne potrebe (motiv dosežkov, motiv moči, motiv druženja),
2. moralno in legalno vedenje ter interakcijo spremenljivk (motiv moči x moralno in legalno vedenje),
3. motivacijski profil vodenja (MPV) in interakcijo (MPV x podjetništvo),
4. interakcijo (potreba po dosežkih × podjetništvo).

V nadaljevanju sledi pregled posameznih stilov vodenja ter vplivi posameznih skupin spremenljivk. Navajamo koeficiente beta, katerih velika vrednost govori o visoki ravni napovedne moči, majhna vrednost pa obratno. Zaradi majhnih medsebojnih korelacij je uporabljeni računalniški program SPSS določene spremenljivke izpustil. Na koncu smo dobili le tri zaporedne postopke. Na koncu posamezne tabele navajamo tudi koeficient determinacije (R^2), ki kaže odstotek pojasnjene variance kriterija, ter F in njegovo pomembnost, ki izraža statistično pomembnost multiple korelacije.

Najprej smo ugotavljali prispevek različnih spremenljivk na stil vodenja, temelječ na vrednotah. Kot je razvidno iz tabele 5, je le multipla korelacija spremenljivk drugega postopka statistično pomembna.

Za napovedovanje direktivnega stila vodenja (tabela 6) sta najpomembnejši neodvisni spremenljivki dva nezavedna motiva. To sta potrebi po moči in dosežkih, kjer je slednja z odvisno spremenljivko povezana negativno ($\beta = -0,27$).

Tabela 5. Vpliv neodvisnih spremenljivk raziskave na vodenje, temelječe na vrednotah (model hierarhične regresijske analize)

Model	1	2	3
1 Motiv moči	-0,03	0,25	0,22
Motiv druženja	-0,09	-0,11	-0,15
Motiv dosežkov	0,10	0,12	0,16
2 Moralno in legalno vodenje		-0,04	0,00
Motiv moči × Moralno in legalno vodenje		-0,50	-0,67
3 Motivacijski profil vodenja (MPV)			-0,06
MPV × Podjetništvo			-0,13
R^2	0,01	0,21	0,24
F	0,22	2,55*	2,05

* $p < 0,05$

Tabela 6. Vpliv neodvisnih spremenljivk raziskave na direktivno vodenje (model hierarhične regresijske analize)

Model	1	2	3
1 Motiv moči	0,38**	0,31	0,30
Motiv druženja	-0,12	-0,12	-0,14
Motiv dosežkov	-0,27*	-0,29*	-0,27
2 Moralno in legalno vodenje		-0,31	-0,29
Motiv moči × Moralno in legalno vodenje		0,30	0,23
3 Motivacijski profil vodenja (MPV)			-0,07
MPV × Podjetništvo			-0,06
R^2	0,20	0,21	0,21
F	4,06**	2,50*	1,77

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Sodelovalnega in podpornega stila vodenja ni statistično pomembno napovedoval nobeden od uporabljenih prediktorjev.

Zanimiv in hkrati tudi jasno razumljiv je močan vpliv ($\beta = 0,39$) potrebe po dosežkih na storilnostno naravnano vodenje (tabela 7), katerega vpliv se v nadaljnjih postopkih še povečuje. V zadnjem pa se napovedni moči storilnostno naravnane stila vodenja pridruži še nezavedni motiv moči ($\beta = 0,40$).

Tabela 7. Vpliv neodvisnih spremenljivk raziskave na storilnostno naravnano vodenje (model hierarhične regresijske analize)

Model	1	2	3
1 Motiv moči	0,20	0,33	0,40*
Motiv druženja	0,11	0,11	0,10
Motiv dosežkov	0,39**	0,41**	0,44**
2 Moralno in legalno vodenje		0,25	0,20
Motiv moči × Moralno in legalno vodenje		-0,39	-0,24
3 Motivacijski profil vodenja			0,24
MPV × Podjetništvo			-0,07
R^2	0,26	0,28	0,30
F	5,94**	3,75**	0,29*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Kot lahko vidimo iz opravljene analize, igrajo pri napovedovanju različnih stilov vodenja pomembno vlogo le trije osnovni motivi oziroma potrebe, medtem ko razne izpeljanke in tip posameznikove organizacije, niso bili vključeni v noben obravnavani primer.

Razprava

Winterjev točkovalni sistem

Čeprav po letnici nastanka razmeroma staro, za avtorico dela pa morda najbolj zanimivo področje, je bilo analiziranje in proučevanje nezavednih motivov. Vrednostne hierarhije ne narekuje samo kakovostni vidik, torej vrste motivov, temveč tudi količinski, torej njihova jakost (Musek, 1982) oziroma gostota pojavljanja pri vsakem posamezniku. Poleg tega moramo pri zaznavi različnih vodjevih motivov upoštevati tudi motivacijski pluralizem (Musek, prav tam), to je hkratno pojavljanje večjega števila motivov in naravnano pri posameznikih, ki ustvarjajo takšno situacijo. Prav takšen pluralizem se kaže tudi v McClellandovem motivacijskem profilu vodenja, s katerim lahko napovedujemo dolgoročno uspešnost posameznika na vodstvenem ali vodilnem položaju.

Prvi korak pri analizi rezultatov raziskave je bila uporaba Winterjevega točkovalnega sistema. Gre za kvalitativno raziskovanje, ki vedno bolj pridobiva na pomenu. Kot kažejo rezultati o zanesljivosti merjenja, gre vsekakor za metodo, ki jo je vredno nadalje raziskovati in s primerno predpripravo (treningom) pogosteje uporabljati. Lahko bi jo uporabili v podobnih situacijah, bodisi v politične namene, pri kadrovske selekciji ali v pogajalskih procesih. Rezultati, ki jih dobimo, so jasni, lahko za interpretacijo in uporabni. Ena izmed ovir za uporabo te metode je daljši

uvajalni del, ko se raziskovalec navaja, vadi in umerja za uporabo Winterjeve nedirektivne metode za merjenje nezavednih motivov. Še eno pomanjkljivost velja navesti. Implicitna prepričanja o izbrani intervjuvani osebi lahko vplivajo na iskanje nezavednih motivov v tekočem besedilu. Ocenjevalka je pri podrobnejši analizi opazila, da pri vrednotenju nastopijo težave z ločevanjem vsebine od jezikovne strukture, oziroma razločevanje tega, kar je intervjuvanec povedal, od načina, kako je to izrazil. Opozoriti velja tudi na problem prenosa omenjene metode iz angleško govorečega prostora v slovenskega. V angleščini so povedi razmeroma kratke, povezav z ločili (vejicami, podpičji, vezaji) skorajda ne uporabljajo, medtem ko za slovenski jezik velja ravno nasprotno. Osnovno pravilo pri točkovanju po Winterjevi metodi je, da je treba določen motiv oceniti samo enkrat, če se pojavi v dveh zaporednih povedih. Ker so naše povedi ponavadi večstavčne, je tudi pojavnost posameznih motivov morda redkejša kot pri angleško govoreči populaciji. Zaradi tega se nismo lotili nobenih medkulturnih primerjav, saj so jezikovne in tudi druge razlike prevelike.

Nezavedni motivi

Ali se je prisotnost posameznega motiva razlikovala med podjetniki in direktorji? Le motiv dosežkov je bil pri podjetnikih zaznan pogosteje. Pravo nasprotje so direktorji, ki vodijo podjetja ali organizacije, niso pa njihovi lastniki. Raziskovalki je najbolj ostal v spominu pogovor z enim izmed njih (vodja 6), kjer so lastniki njegovega podjetja tujci: »Kar oni (lastniki podjetja) cenijo oziroma spoštujejo, je nekakšen vztrajnostni kontinuum. Odkloni niti v plus niti v minus niso zaželeni. Zanimivo je, da tudi v plus niso.« Takšnega načina razmišljanja ne najdeš pri nobenem podjetniku. Omenjeni rezultat se tudi ujema z McClellandovo storilnostno teorijo vodenja. Pri obeh skupinah se najredkeje pojavlja motiv druženja, ki tudi v vseh drugih raziskavah, narejenih na vzorcu vodij, zaseda zadnje mesto. V primerjavi z drugima dvema motivoma je motiv druženja veliko manj izrazit in se pri nas približuje Mischelovi razlagi (1973), ki ugotavlja, da je v večjih podjetjih prisotnih več jasno določenih pravil (vedenjske norme in pričakovanja). V takih 'močnih' situacijah obstaja po njegovem manj možnosti, da bodo zaposleni izražali svoje osebne težnje, kot je v našem primeru izražanje potreb po druženju. Podoben koncept zagovarja tudi House (House in Aditya, 1997), čigar izsledki se ne skladajo z rezultati naše raziskave. Meni, da je vodjev motivacijski profil bolj izrazit v situacijah, ki dopuščajo izražanje teženj, torej v šibkih situacijah, ki se pogosteje pojavljajo v manjših podjetniških organizacijah, kjer prevladujejo neformalni odnosi. V naši raziskavi pa motivacijski profil vodenja ne povezuje pomembno z nobeno od vključenih spremenljivk. Sodimo, da se v pričujoči raziskavi nakazuje ločitev med podjetniki, ki so usmerjeni k rezultatom dela (motiv dosežkov), ter direktorji, ki imajo pogosteje izražen motivacijski profil vodenja.

Podrobnejša analiza motiva moči kaže, da sta bila najvišja rezultata oziroma najpogostnejše pojavljanje tega motiva zaznana pri dveh podjetnikih, ki uspešno razvijata svoji podjetji še naprej. Glede na motiv moči vodi podjetnik, čigar osnovna ideja se je zdaj prelevila v delniško družbo, ki zaposluje prek 800 ljudi, svoja znanja in tehnologijo pa uspešno prenaša tudi na druge trge. Gre za direktorja, ki ima v javnosti velik ugled in vpliv. Znan je kot dober lobist, ima dober nadzor nad poslovanjem in odločitvami v podjetju. Ljudje v njegovem podjetju so zadovoljni, fluktuacija delovne sile je zanemarljiva. Opis je bil narejen zgolj na osnovi njegove podobe v javnosti in osebnega opazovanja avtorice raziskave in se dobro ujema z ugotovitvami raziskav, ki so ugotavljale povezanost med motivom moči in uspešnostjo vodenja (Winter, 1973). Podjetniška žilica omenjenega podjetnika (vodja 16) odseva tudi v njegovem načinu razmišljanja: »En pregovor se mi je zarisal v možgane. Star je 200 let. Enkrat sem ga prebral in si ga za večno zapomnil. Voltaire je rekel: *Uspeh je otrok drznosti*. Gonilo nas je prepričanje, da je treba preskakovati. ...Vizija je bila že to, kar sem izrekel. Če takšno miselnost prenesem na drugo zadevo in jo združim z drugimi izreki, dobim novo definicijo. Ob spočetju je bila naša storitev 'nedolžna' v Sloveniji. Definicija *nedolžnosti pa je pomanjkanje priložnosti*. Priložnost je obstajala, le načel je še ni nihče. *Zgrabiti priložnost pa je drznost*. In vse to skupaj je bila naša vizija. Če zdaj pogledam nazaj, kakšne stvari smo načrtovali, sem zmeraj mislil, da sem bil futurist, ampak zdaj vem, da sem bil podrealist.«

Motivacijski profil vodenja

Prej omenjeno dopolnjevanje nezavednih motivov se oblikuje lahko tudi kot motivacijski profil vodenja (McClelland, 1975). Kriterij, ki uvršča vodje med tiste, ki izpolnjujejo pogoje za motivacijski profil vodenja, v pričujoči raziskavi izpolnjuje 24 % podjetnikov in 31 % direktorjev. Tu lahko potegnemo vzporednico s teoretično določeno mejo motivacijskega profila vodenja (McClelland, 1987). Vodje velikih podjetij in organizacij imajo pogosteje izražen motivacijski profil, ki opisuje močnega vodjo. Poleg močno izražene potrebe po moči McClelland predpostavlja tudi veliko nagnjenost k odgovornosti. Da sta obe vrsti motivacije povezani, potrjuje tudi pozitiven in zmeren korelacijski odnos med motivom moči ter moralnim in legalnim vedenjem ($r = 0,35$; $p < 0,05$). Na kratko bomo izluščili nekaj informacij med prepisi intervjujev, ki se skladajo z ugotovljenimi povezavami. Vodja 27 je lastnik in direktor podjetja, ki jasno poudarja povezanost med uspehom podjetja in pomembnostjo ljudi zanj: »Absolutno se zavedam, da firma ni velika, iztržimo za dobri dve milijardi prometa, imamo približno 50 zaposlenih. Brez kakovostne ekipe, ki gre z mano, jaz ne morem narediti ničesar. To je glavni ključ do uspeha.« In dodaja še: »K meni pridejo, ko naletijo na problem. Če ga znam razrešiti, si pridobim zaupanje, avtoriteto, ugled in potem bodo šli za mano.«

Direktorica uspešnega slovenskega podjetja (vodja 59), meni, da je njena vrlina v pripravljenosti poslušati in svetovati. Po njenih besedah to pomeni delovati

v pozitivnem okolju, ustvarjati pozitivno klimo, predvsem zadovoljne zaposlene, ki so s pozitivno energijo pripravljeni več prispevati v podjetju. Rezultati njenega dela se odražajo tudi v številkah in prepoznavnosti izdelkov tega podjetja na tujem. Tudi visoka moralna odgovornost predstavlja enega od pogojev za uspešno vodenje. »Poštenje. In tisto, kar rečem, drži. Raje grem v svoj minus, kot da bi svojo besedo pojedel. Znam preceniti stvari, kaj bi bilo dobro in kaj slabo,« pravi uspešen slovenski podjetnik (vodja 22), ki že več let zapored vodi slovensko hitrorastoče podjetja.

Motiv moči sta House in Aditya (1997) definirala kot nezavedno skrb za pridobivanje in ohranjanje statusa ter vplivanja na druge. Omenjena povezava nakazuje, da vodje uživajo pri vplivanju na ljudi in dogodke, vedno iščejo avtoritarne pozicije, ne da bi upoštevali moralnost, legalnost in druge vrline lastnega vedenja. Nepričakovana zmerna povezanost med motivom druženja in motivom dosežkov kaže, da se pri vodjih medsebojno dopolnjujeta. Namreč, ko vodje stremijo k rezultatom dela in novostim, izražajo tudi podporo sodelavcem in skrbijo za dobre medosebne odnose v organizaciji. Ugotovitev se povezuje tudi z Horowitzovo (1961) definicijo motiva dosežkov, pri kateri vodja rad prevzema osebno odgovornost za lastne rezultate dela in nasprotuje delegiranju odgovornosti in avtoritete.

Močno izražen motiv po druženju je treba iskati raje pri drugih poklicih kot pri vodjih v gospodarskih družbah in drugih organizacijah. Čeprav je House s sodelavci (1997), v podobni raziskavi, kot je pričujoča, ugotovil zmeren, a statistično pomemben negativen odnos med motivacijo po druženju in vodenjem, ki temelji na vrednotah, pa v naši raziskavi pomemben vpliv omenjenega nezavednega motiva ni prisoten pri nobenem obravnavanem stilu vodenja.

Kakšne so razlike, glede na prisotnost motivacijskega profila vodenja, med podjetniki in direktorji, nepodjetniki? Kot kažejo rezultati naše raziskave razlik med vrstami organizacije ni. House in sodelavci (1997) poročajo nasprotno, da se motivacijski profil vodenja pogosteje pojavlja pri direktorjih kot pri podjetnikih.

Stili vodenja

Teorija, temelječa na vrednotah, se naslanja na več teorij. Vanjo so poleg neokarizmatičnih teorij zajete še druge psihološkega izvora: teorija vodenja pot–cilj (House, 1971), Festingerjeva teorija disonance, teorija situacijske moči (Mischel, 1973) in McClellandova teorija nezavedne motivacije (McClelland, 1987), na kateri temelji tudi teorija motivacijskega profila vodje (McClelland in Boyatzis, 1982). Med drugim vključuje tudi pojem socialne odgovornosti oziroma nagnjenost vodje k odgovornosti. Do sedaj opravljene raziskave niso ugotovile povezanosti med odgovornostjo ter motivoma druženja in dosežkov. Tega odnosa ni bilo zaznati niti pri sodelujočih direktorjih niti podjetnikih.

Vodjevo vedenje smo definirali s petimi stili, ki smo jih oblikovali iz 171 postavk (v 2 vprašalnikih), ki so opisovale vodjevo vedenja. Stile smo povzeli iz Housove teorije pot–cilj (House, 1971), ki edina v sklopu klasičnih teorij vodenja

že upošteva vrednote in notranjo motivacijo podrejenih ter hkrati pomeni vezni člen v razvijanju novejših, neokarizmatičnih teorij vodenja. Prirejene stile sestavlja najmanj sedem postavk, njihova notranja zanesljivost pa je visoka in primerna za nadaljnjo uporabo.

V nadaljevanju analize smo si zastavili vprašanje o razlikah med stili vodenja pri podjetniki in direktorji. Izhajali smo iz domneve, da se bo stil vodenja razlikoval med tistimi, ki vodijo svoje lastno podjetje, ter vodji, ki so v podjetju zaposleni. Analiza variance ni pokazala statistično pomembnih razlik med obema omenjenima skupinama. Naredili smo še eno primerjavo. Bolj kot izjemo smo uporabili trideset vodjevih dimenzij vedenj, na osnovi katerih so bili pozneje s faktorsko analizo oblikovani vodstveni stili. Vendar tudi v tem primeru analiza variance ni pokazala pomembnih odstopanj. Izjema je le dimenzija samozaščitniški, ki vključuje postavke za zaščito lastnih interesov, vodjevo individualno usmerjenost, hitro vzpostavitev samoobrambe, vodjevo tekmovalnost znotraj vodstvene skupine. Ta lastnost ali nagnjenost je v naši raziskavi značilnejša za direktorje in manj za podjetnike. Predvidevamo, da ocenjena situacija nastaja in izhaja predvsem iz delovnega okolja, ki posameznika (vodjo) sili v takšno vedenje. Večina direktorjev nosi veliko odgovornost ter za napake in slabe odločitve odgovarja nadzornemu svetu in (ali) lastnikom. Zato si takšni direktorji skušajo zavarovati hrbet in svoj ugled. Na drugi strani so podjetniki, ki sami nosijo posledice lastnih dejanj. Samozaščitniške poteze jih ob takšnih dogodkih ne rešujejo, saj se morajo znati na mestu samem spoprijeti z nastalim stanjem. V njihovem interesu je, da so informacije dostopne vsem zaposlenim, saj je podjetnikov uspeh (dobiček) odvisen od dela celotne skupine.

Poskusimo različne delitve in razlikovanja pustiti ob strani ter se usmeriti na iskanje lastnosti, ki so skupne vsem obravnavanim vodjem. Že pred nekaj leti je avtorica pričujočega dela (Boštjančič, 2001) v raziskavi ugotovila, da na uspešnost menedžerjev pozitivno vplivajo tri dimenzije osebnosti: aktivnost (energično in dinamično vedenje, nagnjenost h govorjenju in entuziazem), odprtost za kulturo (želja po informiranosti, zanimanje za branje in nabiranje znanja) in odprtost za izkušnje (pozitiven odnos do novosti, sposobnost upoštevanja več vidikov, pozitiven odnos do drugačnih vrednot, življenjskih stilov, običajev, kultur). V raziskavi GLOBE (House idr., 1998) pa se je učinkoviti vodja pokazal za univerzalnega po dveh dimenzijah. Takšna oseba deluje združevalno, je iskrena, odkrita in vredna zaupanja, deluje karizmatično, kar se pri njenem delu kaže kot sposobnost predvidevanja prihodnjih dogodkov, odlikujejo jo učinkovito načrtovanje, pozitivnost in dinamičnost; lahko ji pripišemo, da uspešno gradi, spodbuja in usklajuje skupinsko delo. Te lastnosti so avtorji dobili z raziskavo, ki je vzporedno potekala v 62 državah sveta (House, Hanges, Javidan, Dorfman in Gupta, 2004). Pri tem poudarjajo, da ne smemo pozabiti na kulturno specifične lastnosti posamezne države. Na eni strani lahko iščemo skupne točke vodenja, na drugi pa prihajajo v ospredje narodnostne razlike, ki se odražajo tudi v načinu vodenja. Ko smo vse tri omenjene univerzalne lastnosti zasledovali v naši raziskavi, smo ugotovili, da se pravzaprav nahajajo v štirih različnih stilih

vodenja (izjema je le direktivno vodenje), najizraziteje pa pri storilnostno naravnem vodstvenem stilu. Le-ta vključuje karizmatičnost, vizionarstvo, intelektualno stimulacijo zaposlenih, usmerjanje, pojasnjevanje vlog v skupini.

Vrnimo se še k nagnjenosti vodje k odgovornosti, ki nas spremlja od vsega začetka. Visoka stopnja odgovornosti se izraža kot skrb za sprejemanje moralnih standardov in skrb za druge, zato naj bi glede na pretekle raziskave pomembno vplivala na stil vodenja. V našem primeru je bilo zaznati majhen, pozitiven odnos med vodjevim samoocenjevanjem (faktor moralne odgovornosti) in podpornim stilom vodenja ($r = 0,27$; $p < 0,05$) ter negativen odnos med izražanjem skrbi za druge in podpornim stilom vodenja. Prva povezava kaže na to, da imajo podporni vodje stroga merila do lastnih dejanj. Razmeroma pogosto kritično ocenjujejo lastno moralnost, občutek odgovornosti in nadzirajo svoja dejanja. Druga povezanost je nepričakovana in ne govori v prid Housovemu opisu podpornega stila vodenja (House idr., 1997). V našem vzorcu so zaposleni opazili, da se pri vodjih kažeta hkrati dva obraza. Na eni strani nudijo pomoč in upoštevajo svoje zaposlene, na drugi pa je moralna odgovornost za zaposlene na zelo nizki ravni.

Zaključek in predlogi za nadaljnje raziskovanje

Opisana raziskava in njene ugotovitve imajo uporabno vrednost za učinkovito prakso in razvoj vodenja v organizacijah in podjetjih v Sloveniji in širšem prostoru. Prvič, raziskava je vključila v analizo le slovenske vodje, zato kulturno specifična vedenja in vrednote, ki smo jih zaznali, kažejo, katera vodjeva vedenja so v našem okolju pogostejša in kako se povezujejo z vodjevim nezavednimi motivi.

Tudi vodenje, temelječe na vrednotah, dosega ugodne rezultate. Podjetje z jasno izraženimi vrednotami privlači ljudi, ki imajo podoben vrednotni sistem. Tako postanejo lažje motivirani za delo v takšnem podjetju in njihova organizacijska pripadnost je večja. Organizacijska pripadnost pa ne sloni zgolj na altruistični želji po dobrem za podjetje, temveč na motivu, ki poudarja prednosti organizacije za posameznika. Vrednote tako ostajajo ena od najpomembnejših struktur vsake organizacije. Opravljajo dve nalogi. Prva je, da usmerjajo in vodijo motivacijo (posameznikovo, skupinsko, vodjevo), in druga, da oblikujejo standard za vrednotenje vseh dejanj in rezultatov. V organizacijah, kjer so vrednote ustrezno zasidrane, ni potrebno jasno in natančno opredeljevati postopkov. Pravzaprav so zaposleni razmeroma svobodni pri odločanju v okviru veljavnih organizacijskih vrednot. Danes lahko vrednotam pripišemo še tretjo nalogo. V podjetjih, ki jih prevzemajo, se združujejo ali zmanjšujejo število zaposlenih, omogočajo osvojene vrednote posameznikom večjo odpornost proti stresnim situacijam in boljše funkcioniranje v nestabilnih pogojih dela, saj organizacijske vrednote ostajajo nespremenjene in ohranjajo stabilnost ter usmerjajo odločitve posameznikov.

Tekom raziskave so se odpirala nova vprašanja, katerim bi bilo dobro posvetiti raziskovalne aktivnosti v prihodnosti:

- Poglobljeno proučevanje moralnega vedenja vodje.
- Stabilnost nezavednih motivov.
- Kako slog jezikovnega izražanja vpliva na zanesljivost merjenja nezavednih motivov in odgovornosti po Winterjevem sistemu?
- Zanimivo bo zasledovati vpliv vzgoje, staršev in zgodnjega otroštva na različne stile vodenja.
- Opredeliti je potrebno odnos med različnimi vrstami vodenja in ekonomsko uspešnostjo organizacije.

Literatura

- Bass, B. M. in Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. V M. Chemmers in R. Ayman (ur.), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions* (str. 49-88). New York: Academic Press..In
- Bernard, C. I. (1983). *The function of executive*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Boštjančič, E. (2001). *Osebnostne značilnosti uspešnih managerjev [Personal Characteristics of Successful managers]*. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Chow, G. (1960). Tests of Equality Between Sets of Coefficients in Two Linear Regressions. *Econometric*, 28, 591–605.
- Glasser, W. (1995). *Kontrolna teorija za menedžerje [The Control Theory for Managers]*. Radovljica: Top Regionalni izobraževalni center.
- Hollander, E. P. in Julian, J. W. (1969). Contemporary trends in the analysis of leadership processes. *Psychological Bulletin*, 71, 387–397.
- Horowitz, R. A. (1961). *Achievement Correlates and the Executive Role*. Neobjavljena diplomska naloga. Boston: Harvard University, Department of Social Relations.
- House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321–338.
- House, R. J., Spangler, D. in Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the U.S. Presidency: A psychological theory of leadership effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 36, 364–396.
- House, R. J. in Shamir, B. (1993). Toward the integration of transformational, charismatic and visionary theories of leadership. V M. Chemmers in R. Ayman (ur.), *Leadership Theory and Research Perspectives and Directions* (str. 81-107). New York: Academic Press.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy and a reformulated theory. *The leadership Quarterly*, 7, 323–352.
- House, R. J., Shane, S. in Herold, D. (1996). Rumors of the death of dispositional theory and research in Organizational Behavior are greatly exaggerated. *Academy of Management Review*, 21, 203–224.

- House, R. J. in Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis?. *Journal of Management*, 23, 409–473.
- House, R. J., Delbecq, A. L. in Taris, T. (1997). *Value based leadership: A theory and an empirical test*. Delovni material, Reginald H. Jones Center for strategic Management, Wharton School of Management.
- House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M. in Gupta, V. (1998). Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. V W. Mobley (ur.), *Advances in Global Leadership*. JAI Press.
- House, R., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. in Gupta, V. (2004). *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. London: Sage Publications.
- Mann, F. (1959). Structures humaines de l'entreprise: Compte rendu et analyse d'une experience./ Human structures in a firm: A case study. *Hommes et Techniques*, 15, 192–200.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. in Lowell, E. L. (1976). *The achievement motive*. New York: Irvington.
- McClelland, D. C. in Boyatzis, R. E. (1982). Leadership Motive Pattern and Long-Term Success in Management. *Journal of Applied Psychology*, 67, 737–743.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252–283.
- Musek, J. (1982). *Osebnost [Personality]*. Ljubljana: Univerzum.
- Sočan, G. (2004). *Postopki klasične testne teorije [Techniques of the classical test theory]*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.
- Winter, D. G. (1973). The need for power. V D. C. McClelland in R. S. Steele (ur.) *Human motivation: A book of readings* (str. 279–286). New Jersey: General Learning Press.
- Winter, D. G. (1991a). A motivational model of leadership: Predicting long-term management success from TAT measures of power motivation and responsibility. *Leadership Quarterly*, 2, 67–80.
- Winter, D. G. (1991b). Measuring personality at a distance: Development and validation of an integrated system for scoring motives in running text. V A. J. Stewart, J. M. Healy, Jr., in D. J. Ozer (ur.), *Perspectives in personality: Approaches to understanding lives* (str. 59–89). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Winter, D. G. (1992). Scoring system for responsibility. V C. P. Smith (ur.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (str. 506–511). Cambridge: Cambridge University Press.
- Winter, D. G. (1993). *Manual for scoring motive imagery in running text*. Neobjavljeno gradivo. Department of Psychology: University of Michigan.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*. New York: Prentice Hall.

Melita Puklek Levpušček



**Socialna anksioznost v
otročtvu in mladostništvu:
razvojni, šolski in
klinični vidik**

Ljubljana
2006

Povezanost samopodobe in samospoštovanja z agresivnostjo

Renata Marčič in Darja Kobal Grum*

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: Zanimala nas je povezanost neodvisne in soodvisne samopodobe ter višine samospoštovanja z agresivnostjo. Nekatere pretekle raziskave so dale nasprotujoče si rezultate glede povezanosti med agresivnostjo ter samopodobo in samospoštovanjem. Raziskovalci poročajo o negativni povezanosti, pa tudi pozitivni in ničelni. V raziskavi je sodelovalo 158 oseb, starih od 19 do 51 let, povprečna starost je bila 24 let. Samopodobo smo merili z Vprašalnikom samopodobe za odrasle (Adult Sources of Self-Esteem Inventory – ASSEI; Elovson in Fleming, 1989), višino samospoštovanja z Rosenbergovo lestvico samospoštovanja (Rosenberg self-esteem scale – RSES; Rosenberg, 1965), agresivnost pa z Vprašalnikom agresivnosti (The Aggression Questionnaire – AQ; Buss in Perry, 1992). Rezultati so pokazali, da so področja soodvisne samopodobe pomembno povezana z agresivnostjo, področja neodvisne samopodobe pa ne, tudi če kontroliramo vpliv višine samospoštovanja na ta odnos. Višina samospoštovanja je pomembno negativno povezana z jezo, sovražnostjo in skupno agresivnostjo, tudi če kontroliramo vpliv samopodobe na povezanost med višino samospoštovanja in oblikami agresivnosti. Zaključimo lahko, da nam pri raziskovanju odnosa med doživljanjem sebe in agresivnostjo dajo pomembno informacijo le določena področja samopodobe; višino samospoštovanja pa je smiselno upoštevati le pri določenih oblikah agresivnosti, kot sta jeza in sovražnost, ne pa tudi pri fizični in besedni agresivnosti.

Ključne besede: samopodoba, samospoštovanje, agresivnost, jeza, sovražnost

Correlation of self-concept and self-esteem with aggressiveness

Renata Marčič and Darja Kobal Grum

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: We were interested in the correlation of aggressiveness with independent self-concept, co-dependent self-concept and level of self-esteem. Some previous research gave contradictory results about correlations between aggressiveness, self-concept and self-esteem. Researchers report of negative correlation, but also of positive and no correlation. One hundred and fifty-eight participants, aged from 19 to 51, with average age of 21 participated in the research. Fifty participants were males and 108 were females. Self-concept was measured with the Adult Sources of Self-Esteem Inventory – ASSEI (Elovson & Fleming, 1989), level of self-esteem with the Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES (Rosenberg, 1965) and aggressiveness with The Aggression Questionnaire – AQ (Buss & Perry, 1992). The results showed that aggressiveness is negatively correlated with co-dependent self-concept, but

* Naslov / Adress: asist. Renata Marčič, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, e-pošta: renata.marcic@ff.uni-lj.si

is not correlated with independent self-concept, even if we control for the level of self-esteem. The level of self-esteem is negatively correlated with anger, hostility, and overall aggression, but not with physical and verbal aggression, even if we control for the self-concept. We can conclude that only certain areas of self-concept are relevant in the research of the relationship between self-concept and aggressiveness, and that the level of self-esteem is to be taken into account only in some forms of aggressiveness, like anger and hostility, but not in physical and verbal aggression.

Key words: self-concept, self-esteem, aggressiveness, anger, hostility

CC = 3120

Samopodoba

Samopodoba je eno izmed temeljnih področij osebnosti, ki se postopno oblikuje že od otroštva dalje in se spreminja ter razvija celo življenje. »Samopodoba je organizirana celota lastnosti, potez, občutij, podob, stališč, sposobnosti in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da jih posameznik pripisuje samemu sebi, da tvorijo referenčni okvir, s katerim posameznik uravnava in usmerja svoje vedenje, da so v tesni povezavi z obstoječim vrednotnim sistemom posameznika ter z vrednotnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja in, da so pod nenehnim vplivom delovanja obrambnih mehanizmov« (Kobal, 2000, str. 25).

Vprašalnik samopodobe za odrasle, ki smo ga uporabili v raziskavi, izhaja iz modela samopodobe, ki temelji na dveh raziskovalnih tradicijah: večdimenzionalnem modelu Shavelsona, Hubnerja in Stantonona (1976) ter neodvisni/soodvisni teoriji samopodobe (independent/interdependent self-construal theory – IISCT) H. Markus in Kitayame (1991), Triandisa (1989, 1990), in drugih (Fleming in Watkins, 2001). Shavelson, Hubner in Stanton (1976) so zagovarjali model samopodobe, ki je večdimenzionalen in hierarhičen. Ker specifična samopodoba bolje napoveduje specifične dosežke kot splošna samopodoba, je prepoznavanje in ustrezno merjenje različnih vidikov samopodobe ključno za napredek v razumevanju in napovedovanju vedenja iz samopodobe (Fleming in Watkins, 2001).

Z vprašalnikom samopodobe za odrasle (Elovson in Fleming, 1989) merimo dve veliki področji samopodobe; to sta neodvisna samopodoba in soodvisna samopodoba. Na področje neodvisne samopodobe spadajo predstave o sebi, ki vključujejo predvsem nas same: naš fizičen izgled, inteligentnost, izobrazbo, sposobnosti, imetje, doseganje ciljev, vera. Na področje soodvisne samopodobe pa spadajo predstave o sebi v odnosu do drugih ljudi: o naši priljubljenosti, prijaznosti, ljubezenskem razmerju, odnosu z družino in podobno.

H. Markus in Kitayama (1991) predpostavljata, da je soodvisna nasproti neodvisni podobi sebe med najbolj splošnimi shemami posameznikovega sistema sebstva. Na Japonskem, pravita H. Markus in Kitayama (1991), kjer prevladuje kolektivistična filozofija, naj bi ljudje cenili harmonične medosebne odnose z

drugimi. Kolektivistične kulturne vrednote naj bi vzgajale soodvisno samopodobo. Kot primere vrednot, ki so skladne s soodvisnim sebstvom in kolektivističnimi kulturami, H. Markus in Kitayama (1991) citirata (med mnogimi drugimi kulturnimi primeri) kitajsko poudarjanje kolektivnega blagostanja vseh ljudi, ki prevlada nad individualnim, medsebojno povezanost in prijaznost, tako kot hispanska etika poudarja pomembnost sprejemljivosti, občutljivost za poglede drugih in medsebojno razumevanje (Fleming in Watkins, 2001). Oseba s soodvisno samopodobo aktivno išče odnose z drugimi, je pozorna na potrebe drugih in želi ohraniti ter negovati odnose (Bakan, 1996).

Samospoštovanje

Samospoštovanje je osrednja tema raziskav na področju posameznikove osebnosti (Kobal Grum in Avsec, 2007) in je sestavni del pojma sebe («self-concept»). Nanaša se na to, kaj ljudje čutijo do sebe, kar vpliva na njihove odnose z okoljem in z ljudmi v njemu (Kernis, 2003).

Najpogosteje se za merjenje samospoštovanja uporablja splošni faktor, ki predstavlja samospoštovanje kot osebnostno lastnost, neodvisno od konteksta in vsebine (Kobal Grum in Avsec, 2007). Rosenberg (1965) opredeljuje samospoštovanje kot pozitivno ali negativno stališče posameznika do sebe. Pozitivno stališče ali visoko samospoštovanje pomeni, da se posameznik sprejema takšnega, kot je, da se ceni, da je zadovoljen sam s seboj, da se čuti vrednega spoštovanja itn. In obratno: oseba z negativnim stališčem do sebe ali nizkim samospoštovanjem se ne ceni, svojih lastnosti ne odobrava, njeno mnenje o sebi je negativno itn.

Višino samospoštovanja so raziskovalci povezovali z velikim številom osebnostnih karakteristik in različnimi vrstami vedenja: pozitivni izidi so praviloma povezani z visokim samospoštovanjem, negativni pa z nizkim. Za posameznike z visokim samospoštovanjem se predvideva, da imajo bolj pozitivne osebnostne lastnosti, so bolj prepričani o svojih sposobnostih in dejanjih, imajo pozitivna pričakovanja ter so boljši pri izvedbi nalog in vlog. Posamezniki z visokim samospoštovanjem doživljajo višje subjektivno blagostanje, so na splošno bolj zadovoljni z življenjem, bolj optimistični, srečni, doživljajo več pozitivnih emocij (Baumeister, Campbell, Kreuger in Vohs, 2003; Lyons in Chamberlain, 1994).

Baumeister (Baumeister, Smart in Boden, 1996; Baumeister, 1997) pa opozarja tudi na negativne posledice visokega samospoštovanja. Meni, da visoko samospoštovanje sicer koristi posamezniku, vendar škodi drugim, saj so za določene posameznike z visokim samospoštovanjem značilne tudi večje agresivne tendence (Kobal Grum in Avsec, 2007). Še posebej posamezniki z napihnjenim ali nestabilnim samospoštovanjem (narcisisti) so nagnjeni k jezi in so visoko agresivni kadar je ogrožena njihova visoka samopodoba (Baumeister idr., 1996; Bushman in Baumeister, 1998, Kernis, Grannemann in Barclay, 1989).

Agresivnost

Agresivnost pomeni trajno značilnost posameznika, ne glede na to, kako pojmujeemo njen izvor (Lamovec, 1978). Večina sodobnih avtorjev (Anderson, 2002; Berkowitz, 1993) definira agresivnost kot obliko vedenja neke osebe, katere namen je poškodovati drugo živo bitje, slednja pa je motivirana se takšnemu vedenju izogniti. Agresivnost pojmujejo kot obliko vedenja in ne kot potrebo, motiv ali čustvo. Slednje lahko agresivnost le spremljajo, vendar niso njen nujen pogoj. Agresor se torej zaveda, da dela nekaj, česar si žrtev ne želi. »Poškodba« vključuje fizične poškodbe (npr. udarec v obraz), psihološke poškodbe (npr. verbalne žalitve) in posredne poškodbe (npr. poškodovanje lastnine).

Četudi agresivnost stalno vključuje namen škoditi komu, poškodba ni stalno glavnega pomena. Agresor ima lahko druge cilje, kot je npr. poskus vplivanja na vedenje druge osebe (prisila), poskus doseganja moči in dominance nad drugo osebo ali poskus doseganja spoštovanja ali narediti vtis na druge (socialni status) (Berkowitz, 1993).

Raziskovanje agresivnosti se osredotoča na odkrivanje bioloških, okoljskih, psiholoških in socialnih dejavnikov, ki vplivajo na agresivno vedenje, in kako uporabiti ta odkritja za zmanjševanje neupravičene agresije. Te dejavnike lahko razvrstimo kot značilnosti situacije ali kot značilnosti osebe v situaciji. Osebni dejavniki vključujejo vse značilnosti, s katerimi oseba pride v situacijo, kot so osebnostne lastnosti, stališča in genetske dispozicije. Stabilni osebnostni dejavniki so tisti, ki kažejo neko konsistentnost skozi čas, situacije ali oboje. Ta konsistentnost je večinoma posledica posameznikove konsistentne uporabe shem, skriptov in drugih struktur znanja (Anderson in Bushman, 2002).

Merjenje agresivnosti

Najpogosteje uporabljena vprašalnika agresivnosti sta Buss-Durkeejev ter sodobnejši Buss-Perryjev. Buss-Perryjev vprašalnik meri štiri oblike agresivnosti: fizično agresivnost, besedno agresivnost, jezo in sovražnost. Besedna agresivnost je definirana kot »besedni napad, ki poskuša povzročiti psihološko bolečino, kar povzroči, da se drugi počuti slabše o sebi, t.j. poškoduje njegovo samopodobo« (Cahn in Lloyd, 1996, str. 86). Sovražnost je oblika jezne notranje zavrnitve ali zanikanja. Kelman je definiral sovražnost kot namerno zavračanje dokazov, da je posameznikova percepcija sveta napačna. Namesto ponovnega premisleka, sovražna oseba poskuša prisiliti svet, da ustreza njenemu pogledu, čeprav je brezupno početje in ne glede na škodljive posledice (Stevens, 2008). Oseba občuti jezo, ko ocenjuje, da se nekdo neupravičeno vede tako, da ogroža neko vrednoto osebe. Socialni vidik je povezan z občutjem moči, ker se jezi samo tisti, ki se čuti močnega, tako da je jeza povezana z občutkom lastne pomembnosti in značaja (Haley, 1986, po Milivojevič, 2007). Na eksistencialni ravni sta jeza in agresivnost poskus osebe, da uredi svet v skladu s

svojimi željami in vrednotami. Izražena jeza je zelo močna zahteva po spremembi vedenja, ki, če drugi tega vedenja ne spremeni, lahko preide v bes, bes pa lahko preide v fizično nasilje. Kadar fizično nasilje izvira iz jeze in besa, ni usmerjeno na povzročanje telesnih poškodb. Cilj nasilja je pri drugemu izzvati strah in bolečino, ter ga s tem prisiliti, da spremeni svoje vedenje. Zaradi tega je vsako izražanje jeze implicitno zastrahovanje, implicitna grožnja s fizičnim nasiljem, demonstracija moči.

Povezanost samopodobe in samospoštovanja z agresivnostjo

Pretekle raziskave, ki so proučevale agresivnost in samopodobo, so dobile nasprotujoče si rezultate. Nekatere poročajo, da fenomena nista povezana (Brudett in Jensen, 1983; Schaughency, Frame in Strauss, 1987), druge so ugotovile negativno povezanost med njima (Byrd, 2005; Marsh, Parada, Yeung in Healey, 2001; Taylor, Davis-Kean in Malanchuk, 2007). Taylor idr. (2007) so ugotovili tudi, da obstaja majhna skupina mladih, ki so agresivni, ko dobijo informacije, ki ogrožajo njihovo samopodobo. Zaradi nejasnih predhodnih ugotovitev predpostavljamo, da med samopodobo in agresivnostjo ne bo pomembnih povezav.

Raziskav, ki bi se ukvarjale s samopodobo in agresivnostjo je malo (Hook, 2007; Schaughency, Frame in Strauss, 1987, Taylor idr., 2007), pa še te so izvedene večinoma na vzorcu otrok. Več je raziskav, ki se ukvarjajo s povezanostjo samospoštovanja z agresivnostjo. Obstaja dolga tradicija pogledov, da nasilje in druga antisocialna vedenja izvirajo iz nizkega samospoštovanja (npr. Anderson, 1994; Gondolf, 1985; Renzetti, 1992; Staub, 1989; Wiehe, 1991), vendar ti pogledi niso temeljito obrazloženi. Renzetti (1992) je rekel, da sta ljubosumje in posesivnost, ki vodita v družinsko nasilje, načeloma posledica nizkega samospoštovanja. Long (1990) je ocenil, da so nizko samospoštovanje in občutja neustreznosti izrazite karakteristike večine teroristov. Wiehe (1991) je rekel, da je možen motiv za nasilje med sorojenci zavarovanje ali povečanje njihovega nizkega samospoštovanja.

Veliko je bilo takšnih in podobnih trditev, vendar pregled Baumeistra idr. (1996) ni odkril nobene navedbe dokončne in veljavne teorije, da nizko samospoštovanje povzroča nasilje. En vidik je, da ljudje z nizkim samospoštovanjem upajo, da si bodo le-tega pridobili z nasiljem, kot npr. z agresivnim dominiranjem drugim. V tem pogledu bi bilo nasilje tehnika samo-povečevanja. Raziskave so pokazale, da ta teorija ne vzdrži. Motivacija za iskanje samo-povečevanja se je pokazala kot značilna za ljudi z visokim (prej kot z nizkim) samospoštovanjem in je dejansko šibka ali je ni med ljudmi z nizkim samospoštovanjem (Baumeister, Tice in Hutton, 1989; Tice, 1993). Pravzaprav zgleda, da so ljudje z nizkim samospoštovanjem ambivalentni do dviganja spoštovanja in se pogosto izogibajo okoliščinam, ki bi lahko dvignile njihovo samospoštovanje (De La Ronde in Swann, 1993; Swann, Griffin, Predmore in Gaines, 1987).

V raziskavi Bushmana in Baumeistra (1998) samospoštovanje ni dalo pomembnih učinkov, neodvisno ali v interakciji z ostalimi spremenljivkami. Taylor idr. (2007) so ugotovili, da splošno samospoštovanje ni napovedovalo agresivnosti. To nasprotuje tradicionalnim pogledom, da nizko samospoštovanje povzroča agresivnost, prav tako pa vsakim predlogom, da favorizirani pogled nase v splošnem vodi do agresivnosti.

Na podlagi teh ugotovitev smo predpostavili, da med višino samospoštovanja in posameznimi oblikami agresivnosti ne bo pomembnih povezav ter, da zadovoljstvo z vidiki posameznikovega življenja (samopodoba) ne bo povezano z njegovo agresivnostjo. Tako smo predpostavili, da niti neodvisna niti soodvisna samopodoba ne bosta pomembno povezani s posameznimi oblikami agresivnosti.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 158 oseb, starih od 19 do 51 let, povprečna starost je bila 24,21 let ($SD = 6,27$). Petdeset oseb je bilo moškega spola, 108 pa ženskega. Udeleženci (90 %) so bili večinoma študenti ali osebe z dokončano višjo, visoko oz. fakultetno izobrazbo.

Pripomočki

Samopodobo smo merili z Vprašalnikom samopodobe za odrasle (Adult Sources of Self-Esteem Inventory – ASSEI; Elovson in Fleming, 1989). Vprašalnik vsebuje 20 postavk, ki se nanašajo na dve kategoriji samopodobe: neodvisno ali individualno samopodobo ter soodvisno ali medosebno samopodobo. Udeleženci na 10-stopenjski lestvici ocenjujejo stopnjo zadovoljstva z različnimi področji njihovega življenja. Ta področja pokrivajo različne vidike samopodobe, npr. fizično, socialno, etnično, družinsko, intelektualno. Davis-Zinner (1990, po Fleming in Watkins, 2001) je ugotovil test-retestno zanesljivost 0,67 za celotno lestvico, kar se zdi dobro v primeru, ko samo ena postavka zastopa posamezno področje. V naši raziskavi se je pokazal koeficient zanesljivosti celotne lestvice (Cronbachov α) 0,82, neodvisne samopodobe 0,79 in soodvisne samopodobe 0,66.

Višino samospoštovanja smo merili z Rosenbergovo lestvico samospoštovanja (Rosenberg self-esteem scale – RSES; Rosenberg, 1965). Lestvica z 10 postavkami meri stopnjo globalnega samospoštovanja: splošna stališča, ki jih zavzema posameznik do samega sebe. Udeleženci vrednotijo postavke na ocenjevalni lestvici likertovega tipa od 1 do 4. Višje število točk pomeni višje samospoštovanje. Koeficient zanesljivosti (Cronbachov α) je bil 0,82.

Agresivnost smo merili z Vprašalnikom agresivnosti (The Aggression Questionnaire – AQ; Buss in Perry, 1992). Vprašalnik je sestavljen iz 29 postavk, ki se nanašajo na različne oblike vedenjskih vzorcev. Posameznik na petstopenjski likertovi lestvici oceni, v kolikšni meri so značilne zanj. Vprašalnik sestavljajo štiri lestvice: besedna agresivnost, fizična agresivnost, jeza in sovražnost. Seštevek rezultatov vseh lestvic pa je skupen rezultat, ki se nanaša na agresivnost na splošno.

Tabela 1. *Koeficient zanesljivosti lestvic Vprašalnika agresivnosti*

Lestvica	število postavk	Cronbach α	
		Buss in Perry ($N = 1253$)	naša raziskava ($N = 158$)
fizična agresivnost	9	,85	,71
besedna agresivnost	5	,72	,55
jeza	7	,83	,74
sovražnost	8	,77	,76
skupna agresivnost	29	,89	,84

Postopek

Vzorec je bil priložnosten, pogoj je bila starost nad 18 let. Udeleženci so bile naključne osebe na vlaku, prijatelji in znanci ter študentje na Visoki šoli za zdravstvo. Nekateri so vprašalnike so izpolnjevali sami, drugi v skupini. Eni so dobili vprašalnike natisnjene, drugi pa so jih izpolnjevali v elektronski obliki.

Rezultati

Tabela 2. *Korelacije med oblikami agresivnosti in vidiki samopodobe.*

Samopodoba	Agresivnost				
	skupna	fizična	besedna	jeza	sovražnost
splošna	–,302**	–,259**	–,021	–,128	–,366**
neodvisna	–,165*	–,099	,101	–,056	–,312**
soodvisna	–,393**	–,395**	–,179*	–,186*	–,324**
samospoštovanje	–,330**	–,063	,015	–,216**	–,556**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$.

Rezultati so pokazali, da je splošna samopodoba pomembno negativno povezana s fizično agresivnostjo in sovražnostjo, ne pa tudi z besedno agresivnostjo in jezo (v tabeli 2). Podrobnejša analiza je pokazala, da je pomembno predvsem to, katero

področje samopodobe gledamo. Področja, ki spadajo v t. i. neodvisno samopodobo niso povezana z agresivnostjo, razen s sovražnostjo. So pa področja, ki spadajo med t. i. soodvisno samopodobo pomembno negativno povezana z vsemi oblikami agresivnosti. Višina samospoštovanja je pomembno povezana z jezo, sovražnostjo in skupno agresivnostjo, ne pa tudi s fizično in besedno agresivnostjo.

Ker je korelacija med višino samospoštovanja in samopodobo precej visoka; v našem primeru 0,51, smo naredili parcialne korelacije. Tako smo dobili korelacije med samopodobo in oblikami agresivnosti, brez vpliva višine samospoštovanja, ter med višino samospoštovanja in oblikami agresivnosti, brez vpliva samopodobe.

Tabela 3. *Parcialne korelacije med oblikami agresivnosti in samopodobo, če kontroliramo vpliv samospoštovanja.*

Samopodoba	Agresivnost				
	skupna	fizična	besedna	jeza	sovražnost
splošna	-,166*	-,264**	-,033	-,022	-,117
neodvisna	,012	-,077	,110	,071	-,025
soodvisna	-,322**	-,396**	-,194*	-,127	-,187*

* $p < ,05$; ** $p < ,01$.

Če kontroliramo vpliv višine samospoštovanja na korelacije med samopodobo in agresivnostjo, ostanejo statistično pomembne korelacije med samopodobo in agresivnostjo večinoma enake (v tabeli 3). Povezanost med splošno samopodobo in sovražnostjo postane nepomembna, prav tako med neodvisno samopodobo in sovražnostjo ter posledično skupno agresivnostjo. Nepomembna postane tudi povezanost med jezo in soodvisno samopodobo.

Tabela 4. *Parcialne korelacije med oblikami agresivnosti in samospoštovanjem, če kontroliramo vpliv samopodobe.*

Kontroliranje samopodobe		Agresivnost				
		skupna	fizična	besedna	jeza	sovražnost
splošne	samospoštovanje	-,215**	,082	,029	-,177*	-,462**
neodvisne	samospoštovanje	-,290**	-,013	-,046	-,221**	-,485**
soodvisne	samospoštovanje	-,235**	,071	,077	-,169*	-,506**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$.

Pri kontroliranju vpliva samopodobe na korelacije med višino samospoštovanja in agresivnostjo ugotovimo, da sta jeza in sovražnost statistično pomembno negativno povezani z višino samospoštovanja, fizična in besedna agresivnost pa ne (v tabeli 4).

Razprava

Samopodoba in agresivnost

Zaradi nasprotujočih si rezultatov nekaterih preteklih raziskav smo predpostavili, da zadovoljstvo z vidiki posameznikovega življenja (samopodoba) ni povezano z njegovo agresivnostjo. Naši rezultati so pokazali, da je agresivnost povezana le z določenimi področji samopodobe, z drugimi pa ne. Vse proučevane oblike agresivnosti so bile statistično pomembno negativno povezane s področji soodvisne samopodobe, s področji neodvisne samopodobe pa je bila pomembno povezana le sovražnost (tabela 2). Tudi ta povezanost je postala nepomembna, ko smo kontrolirali vpliv višine samospoštovanja na odnos med samopodobo in agresivnostjo (tabela 3).

Pomembna negativna povezanost med soodvisno samopodobo in agresivnostjo ne preseneča. Ljudje, ki imajo boljše odnose s svojo družino, ki so priljubljeni, prijazni in poštene do drugih, imajo na teh področjih boljšo samopodobo, izražajo manj agresivnosti. In obratno: ljudje, ki so manj agresivni, so bolj priljubljeni, prijazni in imajo boljše odnose z drugimi. Bolj zanimiv je podatek, da se ljudje, ki imajo boljšo neodvisno samopodobo v agresivnosti ne razlikujejo od ljudi, ki imajo slabšo neodvisno samopodobo. Torej tisti, ki se čutijo bolj privlačne, inteligentne, izobražene, sposobne, premožne in ugledne niso nič bolj ali manj agresivni od tistih, ki tega ne čutijo v tolikšni meri.

Torej lahko rečemo, da je manjša agresivnost pri človeku povezana predvsem z boljšimi odnosi z drugimi in posledično boljšo soodvisno samopodobo. Ali drugače rečeno, tisti, ki so jim socialni odnosi bolj pomembni, imajo višjo soodvisno samopodobo in so manj agresivni.

Neskladja v preteklih raziskavah so se mogoče pojavila, ker raziskovalci niso ločevali med soodvisnimi in neodvisnimi področji samopodobe; to ločevanje pa je po H. Markus in Kitayami (1991) med najbolj splošnimi shemami posameznikovega sistema sebstva.

Samospoštovanje in agresivnost

Za višino samospoštovanja smo zaradi nasprotujočih si preteklih raziskav predvideli, da ne bo povezana z agresivnostjo, vendar se je pokazala pomembna negativna povezanost z jezo, sovražnostjo in posledično s skupno agresivnostjo (tabela 2). Korelacije so ostale enake, ko smo kontrolirali vpliv samopodobe na odnos med višino samospoštovanja in agresivnostjo (tabela 4).

Ljudje, ki imajo bolj pozitivno stališče do sebe, se bolj cenijo, so zadovoljni s sabo in se čutijo vrednega samospoštovanja, so manjkrat jezni in sovražni, niso pa nič bolj ali manj pogosto fizično in besedno agresivni od ljudi, ki imajo bolj negativno

stališče do sebe, se ne cenijo in svojih lastnosti ne odobravajo. Mogoče želijo ljudje, ki imajo nižje samospoštovanje, spreminjati druge in svet, kar je značilno za jezo in sovražnost (Milivojević, 2007; Stevens, 2008) namesto, da bi spremenili sebe in doživljanje sebe. Lahko bi sklepali, da je višina samospoštovanja pomembno povezana predvsem s posrednimi oblikami agresivnosti (jeza in sovražnost), ne pa toliko z neposrednimi (fizična in besedna agresivnost).

Rezultati se ne skladajo s tistimi avtorji (npr. Anderson, 1994; Gondolf, 1985; Renzetti, 1992; Staub, 1989; Wiehe, 1991), ki zagovarjajo, da je nasilje povezano z nizkim samospoštovanjem, saj fizična agresivnost ni bila pomembno povezana s samospoštovanjem. Prav tako rezultati ne potrjujejo ugotovitve drugih avtorjev (Baumeister, Tice in Hutton, 1989; Felson, 1984; Feshbach, 1970; Tice, 1993), ki ugotavljajo, da se visoko samospoštovanje povezuje z večjo agresivnostjo, saj je se je pri naši raziskavi pokazalo obratno. Osebe z nižjim samospoštovanjem so mogoče bolj negotove glede lastne vrednosti, zato jih dejanja drugih hitreje prizadenejo. Beck (1999) pravi, da vsi živimo po pravilih, ki jih uporabljamo za ocenjevanje vedenja drugih ljudi. Če se drugi obnašajo v skladu z našimi pravili, se dobro počutimo, če ne, se počutimo prizadete in, pogosto, jezne. V ta pravila je vključeno kritično vprašanje: Ali me ljudje spoštujejo? Ali jim je mar zame? Če se pravilo prekrši, to pomeni, da me oseba ne spoštuje ali ji ni mar zame.

Rezultati so pokazali, da sta tako samopodoba kot višina samospoštovanja pomembno povezani z agresivnostjo, čeprav smo predpostavili, da ne bosta. Ugotovili smo, da so vse oblike agresivnosti pomembno povezane le z nekaterimi oblikami samopodobe, višina samospoštovanja pa je pomembno povezana le z nekaterimi oblikami agresivnosti.

Pri interpretaciji rezultatov ni odveč opozorilo, da je malo udeležencev poročalo o visoki fizični agresivnosti, medtem ko je interpretacija besedne agresivnosti lahko zelo široka. Postavke, ki merijo besedno agresivnost bi lahko v naši kulturi dojemali tudi pozitivno. Le-te na nek način izražajo zavzemanje zase in za svoja mnenja. Kar pa je po eni strani ustrezno, po drugi strani pa se ni smiselno prepirati za vsako ceno in tako agresivno pristopati do drugih. Poleg tega je koeficient zanesljivosti lestvice besedne agresivnosti v naši raziskavi precej nizek ($\alpha = 0,55$).

Zaključki

Delitev samopodobe na soodvisno in neodvisno se je pokazala za zelo smiselno in potrebno. Področje samopodobe namreč vpliva na to ali se bo samopodoba posameznika povezovala z določenim fenomenom kot je agresivnost ali ne. Le-ta je pomembno povezana s področji soodvisne samopodobe, s področji neodvisne samopodobe pa ne.

Raziskava je potrdila, da boljši medosebni odnosi prispevajo k manjši agresivnosti in obratno, manjša agresivnost prispeva k boljšim medosebnim odnosom.

Pokazalo se je, da je višina samospoštovanja povezana le z nekaterimi, bolj posrednimi oblikami agresivnosti (jeza in sovražnost), ne pa tudi z ostalimi, bolj neposrednimi oblikami agresivnosti (fizična in besedna agresivnost). Raziskava nakazuje, da je mogoče smiselno bolj ostro ločevati med posameznimi oblikami agresivnosti, vsaj pri proučevanju njenega odnosa s pogledi nase. Kaže, da se neposredna in posredna agresivnost precej razlikujeta po svojih značilnostih od fizične in besedne agresivnosti.

Raziskavo bi lahko izboljšali z večjim številom udeležencev, s čimer bi bili v večji meri zastopani tudi ekstremi, npr. zelo agresivni ljudje ali zelo nizko samospoštovanje. Mogoče bi bilo dobro uporabiti drug vprašalnik agresivnosti, ki bi imel besedno agresivnost bolj konceptualizirano, oblike agresivnosti pa bi imel preciznejše razdeljene zaradi morebitnih različnih povezav glede na posamezno obliko agresivnosti. Nadaljnje raziskave se lahko poglobijo samo v poučevanje povezav samospoštovanja z jezo ali sovražnostjo, pri katerih samospoštovanje igra pomembnejšo vlogo kot pri fizični in besedni agresivnosti. Ker sodobni avtorji (npr. Baumeister idr., 1996; Kernis, 2003) predlagajo, da je mogoče bolj kot višina samospoštovanja pomembna njegova trdnost, bi lahko v nadaljevanju proučili še povezanost agresivnosti s krhkostjo samospoštovanja. Da je samospoštovanje krhko lahko sklepamo, če je lažno (odgovori na vprašalnikih se ne skladajo z dejanskim samospoštovanjem osebe), nestabilno (pogosto niha) ali pogojno (temelji na pogojih, ki jih mora posameznik izpolnjevati, da dosega določeno stopnjo samospoštovanja).

Literatura

- Anderson, E. (1994). The code of the streets. *Atlantic Monthly*, 273, 81–94.
- Anderson, C. A. (2002). Aggression. V Borgatta, E. in Montgomery, R. *The encyclopedia of sociology* (str. 68-78). New York: MacMillan.
- Anderson, C. A. in Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Bakan, D. (1996). *The duality of human existence*. Boston, MA: Beacon Press.
- Baumeister, R. F. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. *Review of General Psychology*, 1, 145-174.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. in Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Baumeister, R. F., Smart, L. in Boden, J. M. (1996). Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-Esteem. *Psychological Review*, 10, 5-33.
- Baumeister, R. F., Tice, D. M. in Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motives and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.
- Beck, A. T. (1999). *Prisoners of hate: the cognitive basis of anger, hostility, and violence*.

- New York: HarperCollins Publishers.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. USA: McGraw-Hill.
- Burdett, K. in Jensen, L. C. (1983). The self-concept and aggressive behavior among elementary school children from two socioeconomic areas and two grade levels. *Psychology in the Schools* 20, 370-375.
- Bushman, B. in Baumeister, R. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 219-229.
- Buss, A. H. in Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Byrd, R. E. (2005). The relationship between self-esteem/self-concept and aggression in Black, Latino, and White middle school males. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66(6-A).
- Cahn, D. D. in Lloyd, S. A. (1996). *Family Violence from a Communication Perspective*. London: Sage Publications, Inc.
- De La Ronde, C. in Swann, W. B. (1993). Caught in the crossfire: Positivity and self-verification strivings among people with low self-esteem. V R. Baumeister (Ur.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (str. 147-165). New York: Plenum Press.
- Elovson, A. C. in Fleming, J. S. (1989). *The Adult Sources of Self-Esteem Inventory*. Unpublished assessment instrument. California State University.
- Felson, R. B. (1984). Patterns of aggressive social interaction. V A. Mummendey (Ur.), *Social psychology of aggression: From individual behavior to social interaction* (str. 107-126). Berlin: Springer-Verlag.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. V P. H. Mussen (Ur.), *Carmichael's manual of child psychology, vol. 2* (str. 159-259). New York: Wiley.
- Fleming, J. S. in Watkins, D. (2001). *Toward An Integration of Two Traditions in Self-Concept Research – A New Structural Model of Self-Concept*. [Neobjavljen rokopis].
- Gondolf, E. W. (1985). *Men who batter*. Holmes Beach, FL: Learning Publications.
- Hook, T. L. (2007). *The role of self-concept and narcissism in aggression*. (Doktorska disertacija). Pridobljeno iz svetovnega spleta 8.11.2008 na <http://library2.usask.ca/theses/available/etd-05132007-220642/unrestricted/hookdissertation.pdf>. University of Psychology, Saskatoon.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of Optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D. in Barclay, L. C. (1989). Stability and Level of Self-Esteem as Predictors of Anger Arousal and Hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1013–1022.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe [Basic aspect of self-concept]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, D. in Avsec, A. (2007). Samospoštovanje [Self-esteem]. V A. Avsec (Ur.), *Psihodiagnostika osebnosti* (str. 93-110). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Lamovec, T. (1978). Psihologija agresivnosti [Psychology of aggressiveness]. V Lamovec, T. in Rojnik, A. *Agresivnost*. DDU UNIVERZUM: Ljubljana.

- Long, D. E. (1990). *The anatomy of terrorism*. New York: Free Press.
- Lyons, A., Chamberlain, K. (1994). The effects of minor events, optimism and self-esteem on health. *British Journal of Clinical Psychology*, 33, 559-570.
- Markus, H. R. in Kitayama, S. (1991). Cultural variation in the self-concept. V G. R. Goethals in J. Strauss (Ur.), *The Self: Interdisciplinary approaches* (str. 18-47). New York: Springer Verlag.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S. in Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93, 411-419.
- Milivojević, Z. (2007). *Emocije: psihoterapija i razumevanje emocija [Emotions: psychotherapy and understanding]*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Renzetti, C. M. (1992). *Violent betrayal: Partner abuse in lesbian relationships*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schaughency, E., Frame, C. L. in Strauss, C. C. (1987). Self-concept and aggression in elementary school students. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 116-121.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. in Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation on construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Staub, E. (1989). *The roots of evil: The origins of genocide and other group violence*. New York and Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Stevens, T. G. (2008). Overcome Anger and Aggression. V *You can choose to be happy*. Dostopno 28.9.2007 na <http://www.csulb.edu/~tstevens>.
- Swann, W. B. Jr., Griffin, J. J., Predmore, S. C. in Gaines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire: When Self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 881-889.
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P. in Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Aggressive Behavior*, 33, 130-136.
- Tice, D. (1993). The social motivations of people with low self-esteem, V R. Baumeister (Ur.), *Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Regard* (str. 37-53). New York: Plenum Press.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological review*, 96, 506-520.
- Triandis, H. C. (1990). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. V J. Berman (Ur.), *Nebraska Symposium of Motivation, 1989* (str. 41-133). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Wiehe, V. R. (1991). *Perilous rivalry: When siblings become abusive*. Lexington, MA: Heath/Lexington Books.

Prispelo/Received: 18.05.2009

Sprejeto/Accepted: 09.12.2009

Maja Zupančič in Tina Kavčič



**Otroci od vrtca do šole:
razvoj osebnosti in
socialnega vedenja ter učna
uspešnost prvošolcev**

Ljubljana
2007

Stališča učencev, učiteljev in staršev do elektronske redovalnice

*Tina Pirc**

Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Ljubljana

Povzetek: E-redovalnica je nova oblika informiranja staršev o ocenah in izostankih njihovih otrok s strani učiteljev. V raziskavi smo želeli ugotoviti, ali obstajajo razlike v stališčih učencev in dijakov, učiteljev ter staršev do elektronske redovalnice. Posebej nas je zanimalo, ali prihaja do vpliva uporabe e-redovalnice ter stopnje šolanja na stališča do e-redovalnice. Za ugotavljanje razlik med skupinami udeležencev, ki že uporabljajo to storitev, in tistimi, ki je še ne uporabljajo, smo za vsako od omenjenih skupin sestavili vprašalnik stališč do elektronske redovalnice. Vprašalnike je izpolnilo 170 učencev, 177 dijakov, 166 učiteljev osnovnih in srednjih šol ter 181 staršev, katerih otroci obiskujejo osnovne in srednje šole. Rezultati so pokazali pomemben interaktiven vpliv uporabe e-redovalnice in stopnje šolanja na stališča do e-redovalnice v skupini učencev in dijakov. Bolj naklonjeni so ji tisti dijaki, ki obiskujejo šole, kjer e-redovalnico že uporabljajo. V stališčih se pomembno razlikujejo tudi osnovnošolski in srednješolski učitelji. Osnovnošolske učitelje bolj skrbi, da bi ob uporabi e-redovalnice prišlo do upada pomembnih osebnih stikov med njimi in starši. Ugotovili smo, da so e-redovalnici najbolj naklonjeni starši, najmanj pa učenci in dijaki. Pri večini udeležencev raziskave so stališča še dokaj neizoblikovana, kar je najverjetneje posledica nezadostnega poznavanja e-redovalnice.

Ključne besede: elektronska redovalnica, stališča, učenci, učitelji, starši

Students', teachers', and parents' attitudes towards electronic grade book

Tina Pirc

Department of psychology, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia

Abstract: Electronic grade book is a new way for teachers to inform parents about their child's grades and absences. The aim of our study was to examine, whether there are any differences in students', teachers' and parents' attitude towards electronic grade book. We were especially interested if there will be an effect between the use of electronic grade book and the level of schooling on attitudes towards electronic grade book. We constructed a questionnaire for each group of participants to asses the differences among those who already use the electronic grade book and those who do not. The questionnaire was filled in by 170 primary school students, 177 secondary school students, 166 primary and secondary school teachers and 181 parents. The results showed important interaction effect between the use of electronic grade book and the educational level on the attitudes towards electronic grade book in the group of students. Secondary school students who attend schools that already use electronic grade book systems are more inclined towards it than those who attend schools

*Naslov / Adress: asist. Tina Pirc, Univerza v Ljubljani Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, p. p. 580, SI-1001 Ljubljana, Slovenija, e-mail: tinapirc@gmail.com

that do not use the mentioned system. Important differences in attitudes were found between primary and secondary school teachers. Primary school teachers are more concerned with potential decrease of important personal contacts with parents with the use of electronic grade book. We found out that parents are the most inclined towards electronic grade book and students the least inclined. Nevertheless, the attitudes of most participants are still unformed which is probably because of their insufficient knowledge about electronic grade book.

Key words: electronic grade book, attitudes, students, teachers, parents

CC = 3500

Različni tuji in domači avtorji pri opredelitvi sodelovanja med šolo in starši uporabljajo različne pojme, kot so npr. komunikacija, interakcija, participacija, pravica do informiranosti, do soodločanja, do sodelovanja. Razhajajo se tudi v razumevanju nalog in ciljev tega sodelovanja, saj nekaterim pomeni dober kontakt in uspešno sodelovanje s starši že informiranje staršev o šolskem uspehu, medtem ko drugi poskušajo maksimalno vključiti starše kot pomočnike (Maleš, 1991, po Vidmar, 1995).

Sodelovanje med šolo in starši v slovenski šolski praksi poteka preko formalnih oblik povezovanja (npr. pogovorne ure, roditeljski sestanki, Svet šole, Svet staršev) in neformalnih oblik druženja (npr. dan odprtih vrat, različni dogodki na šoli, odprte učne ure, nastopi učencev, predstavljanje poklicev, sodelovanje staršev v delavnicah, pri pripravi razstav ipd.) (Velkavrh, 2008).

Različne oblike sodelovanja med šolo in starši prinašajo številne prednosti za vse, ki so v tem procesu udeleženi. Učenci imajo večjo motivacijo zaradi aktivnega sodelovanja staršev in dosegajo boljše rezultate zaradi boljšega odnosa do šolskega dela; izboljša pa se tudi družinska komunikacija. Večja motivacija učencev vpliva na učitelje, saj je učinkovitost pri pouku posledično večja. Poleg tega lahko učitelji oblikujejo šolski proces s pomočjo neposrednih povratnih informacij staršev, zaradi česar občutijo tudi večje zadovoljstvo pri delu. Starši imajo v tem procesu boljši pregled nad socialnim vedenjem, uspehom in duševnim stanjem lastnega otroka, bolj so informirani o možnostih učinkovite podpore otroku ter imajo večji občutek samozavesti, odgovornosti in sodelovanja v zvezi s šolanjem otroka (Flis Sušljan, 2008).

Na splošno različni avtorji najbolj poudarjajo tri koristne oblike sodelovanja staršev in šole. Gre za komunikacijo, ki se nanaša na šolo in se odvija doma, sledi nadzorovanje oziroma uravnavanje časa, ki ga otrok porabi za šolo, in neposredne interakcije s šolo (Stone, 2006). Podobno tudi Osborn in Milbank (1987) ugotavljata, da interes staršev za otrokovo delo v šoli vpliva na otrokov uspeh in je eden najpomembnejših faktorjev otrokovega učnega uspeha. B. Šteh (2008) pa poudarja, da so starši zelo heterogena skupina posameznikov, iz česar sledi, da lahko nekatere oblike sodelovanja približamo večji skupini staršev, druge pa le peščici. Ob tem

omenjena avtorica tudi opozarja, da se pri različnih oblikah sodelovanja prispevek staršev razlikuje in zato meni, da ob ponudbi čim bolj raznolikih oblik sodelovanja in vključevanja lahko pritegnemo večje število staršev.

V okviru nadstandardnih storitev šole se je kot oblika sodelovanja med šolo in starši pojavila elektronska redovalnica (v nadaljevanju e-redovalnica). To je storitev, ki od šolskega leta 2007/2008 omogoča staršem na šolah, ki so se za to odločile, varen elektronski vpogled v ocene in izostanke svojih otrok, sčasoma pa bo omogočala tudi dostop do različnih obvestil razrednika in drugih učiteljev. To bo odprlo pot široki elektronski komunikaciji med šolo in starši. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (2007) je v prvem četrtletju leta 2007 dostop do interneta imelo 77 % gospodinjstev z otroki.

Študije so pokazale širok spekter dejavnikov, ki vplivajo na stališča različnih uporabnikov do računalniške tehnologije. Rogers (1995, po Albirini, 2006) ugotavlja, da bi računalniška tehnologija lahko prišla v vsesplošno uporabo, če bi potencialni uporabniki novost zaznavali kot: (a) prednost v primerjavi s predhodno uporabo (nekega pripomočka); (b) kompatibilno s prakso; (c) nezahtevno za razumevanje in uporabo; (d) pripomoček, ki opazno izboljšuje rezultate in (e) pripomoček, ki ga imajo možnost preizkusiti pred dokončno odločitvijo za uporabo.

Poleg tehnološkega vidika vstopanja tehnologije v šolstvo pa se v primeru e-redovalnice postavlja vprašanje, kako lahko ta vpliva na odnose med učitelji, učenci in starši. T. Toman in E. Jereb (2002) zagovarjata mnenje, da e-redovalnica ne bi smela imeti negativnega vpliva na vzgojo otrok. Starši, katerim otroci zamolčijo slabe ocene ali neopravičeni izostanek od pouka, bodo tako lažje in hitreje prišli do informacij o njihovem uspehu. To jih lahko spodbudi, da večkrat pridejo v šolo in se pogovorijo o otrokovem delu. Starši, ki bodo seznanjeni z uspehi oziroma neuspehi s pomočjo e-redovalnice, bodo tako na roditeljskih sestankih in srečanjih z učitelji manj presenečeni oziroma pripravljeni tudi na neprijetne stvari. Posledično naj bi e-redovalnica omogočala, da bi se starši pogosteje odločali za obisk pri učiteljih. L. Marjanovič Umek (2007) pa meni, da so e-redovalnico začeli uvajati prehitro, in da bi bilo bolje, če bi najprej pri ozkem krogu staršev preverili, kakšni so učinki, in kako le-ta vpliva na ohranjanje dinamike med družino in šolo. Pojasnjuje, da je bilo med otroki, ki imajo slabše ocene, in njihovimi starši že zdaj navzoče nezaupanje, zato je zelo pomembno, da učitelj poleg ocene pove, kje so vrzeli v znanju učenca. Z vpogledom v e-redovalnico pa so starši samo informirani o slabi oceni in obstaja nevarnost, da se zadovoljijo s tem, da od otroka zahtevajo več učenja, kaj natančno je narobe, pa ne izvedo. Poleg tega meni, da starši, ki v šolo hodijo samo, da bi videli ocene, vseeno od učitelja dobijo še druge informacije.

Lawton in Gordon (1996) definirata povratno informacijo kot proces dajanja informacij o rezultatih, z namenom izboljšanja učnega učinka. Osnovno povratno informacijo po preverjanju znanja v tretjem triletju osnovne in v srednji šoli učencu oziroma dijaku, učitelju in staršem še vedno predstavlja številčna ocena. B. Marentič Požarnik (2000) navaja, da učencu rezultati preverjanja znanja povedo, ali naj

nadaljuje tako, kot je delal, ali pa naj se uči več oziroma drugače. Učenec se seznani tudi s tem, katere dele snovi in cilje je v večji ali manjši meri obvladal. Učitelj z rezultati preverjanja dobi pomembno povratno informacijo o uspešnosti posameznih učencev in celotnega razreda. Staršem pa ocene pomenijo informacijo o tem, kako napreduje njihov otrok, ali potrebuje pomoč, ali mora spremeniti način učenja ipd.

V sistemu povratnega informiranja je bistvenega pomena kontrolni mehanizem, ki olajšuje razumevanje sporočil, popraviljanje napak in zapolnjevanje vrzeli (Black in William, 1998). Bistvo kontrolnega mehanizma je v upoštevanju povratne informacije, ki sporoča potrebe za razvoj učenja (Ramaprasad, 1983). Ramaprasad tako povratno informacijo definira kot informacijo o vrzeli ali nepopolnosti med aktualnim in referenčnim znanjem, to je ciljem, ki je pričakovan. S temi navedbami se sklada opredelitev povratne informacije kot procesa, v katerem posameznik iz okolja dobi informacijo o učinku svojega dela, ki je nujna, da lahko primerja trenutno strategijo s strategijo, ki jo pojmuje za idealno (Doherty in Blazer, 1988, po Blazer, Doherty in O'Connor, 1989).

R. Hogarth, Gibbs, McKenzie in M. Marquis (1991) ugotavljajo, da je povratna informacija po svoji naravi dvoumna. Po njihovem mnenju ima povratna informacija dve funkciji, ki ju lahko pogosto pomešamo. Prva funkcija je povzemanje ustreznosti strukture neke naloge. Podajajo primer, ko ocena (med drugim) daje povratno informacijo učencu o tem, kako je treba napisati dober esej. Druga, evalvacijska funkcija povratne informacije, pa učencu sporoča, ali se je na nekem preizkusu odrezal dobro ali ne. Na tem mestu avtorji še enkrat opozorijo, da ne moremo biti prepričani, do katere mere ocena zrcali učenčevo sposobnost pisanja eseja ali uspešnost na nekem preizkusu znanja in v kolikšni meri ocena zrcali učiteljevo subjektivno ocenjevalno politiko. V nadaljevanju avtorji še ugotavljajo, da lahko učenci v skladu s prejetima vrstama povratnih informacij naredijo določene povzetke tako v zvezi s strukturo neke naloge kot tudi v zvezi s stopnjo njihovega dosežka.

Tudi Hammond, McClelland in Mumpower (1980) v okviru teorije socialnega presojanja navajajo dve vrsti povratne informacije. Govorijo o "povratni informaciji izida", ki opisuje natančnost ali pravilnost odgovora, ter o "spoznavni povratni informaciji", ki se nanaša na informacije o tem, kako in zakaj so ti odgovori pravilni.

Ob teh opredelitvah povratne informacije in njenega pomena se zato postavlja vprašanje, kakšna povratna informacija se skriva v oceni učenca/dijaka, ki je staršem dostopna preko e-redovalnice.

Poleg funkcije informiranja pa e-redovalnica na nov način posega tudi v odnose med učenci/dijaki in starši. Steinberg (1998) tako opozarja, da se razvojne potrebe otrok v času adolescence dramatično spreminjajo, in zato določena oblika družinske podpore v nižjih razredih lahko izgubi svoj učinek v višjih. Z vstopom v adolescenco se namreč otroci čedalje bolj soočajo z razvojno nalogo osamosvajanja. Na tej razvojni stopnji so zato morda bolj učinkovite tiste aktivnosti staršev, ki otroke

podpirajo v njihovi neodvisnosti, kot tiste dejavnosti, s katerimi starši nadzirajo in kontrolirajo vedenje svojih otrok (Catsanbis, 2002). Tudi Muller (1995) poudarja, da spremembe v razvojnih potrebah otrok različnih starosti lahko vodijo do različnih odzivov na določene oblike vključevanja staršev v njihovo šolanje.

Cilj naše raziskave je bil ugotoviti, kakšna so stališča učencev/dijakov, učiteljev in staršev do uporabe e-redovalnice glede na stopnjo šolanja (OŠ/SŠ) in glede na uporabo e-redovalnice (že uporabljajo/še ne uporabljajo). Zanimalo nas je, ali so posamezne skupine prej naštetih udeležencev bolj ali manj naklonjene uporabi e-redovalnice. Poleg tega smo želeli ugotoviti, ali v stališčih do uporabe e-redovalnice prihaja do interakcije oz. interaktivnega vpliva glede na stopnjo šolanja in uporabo e-redovalnice.

Metoda

Udeleženci

V vzorec je bilo vključenih osem priložnostno izbranih slovenskih šol, in sicer štiri osnovne in štiri srednje šole. Od teh so na dveh osnovnih in dveh srednjih šolah v šolskem letu 2007/2008 pričeli uporabljati program oziroma storitev e-redovalnice za starše, na ostalih šolah pa te možnosti še niso uvedli. Na šolah so sodelovali učenci tretjega triletja devetletne OŠ, dijaki vseh letnikov srednje šole, starši in učitelji. V vzorcu je bilo 170 učencev, 177 dijakov, 51 staršev, katerih otroci obiskujejo osnovno šolo, 130 staršev, katerih otroci obiskujejo srednjo šolo, 83 osnovnošolskih učiteljic/učiteljev ter 83 srednješolskih učiteljic/učiteljev.

Pripomočki

Za potrebe raziskave smo sestavili tri vprašalnike, in sicer za ugotavljanje stališč učencev oziroma dijakov, učiteljev ter staršev do e-redovalnice. Vprašalniki so prilagojeni posamezni skupini udeležencev (učencem/dijakom, učiteljem, staršem), nekatere postavke pa so primerljive med seboj. Vsak vprašalnik ima dve obliki. Prva oblika je bila namenjena aplikaciji na tistih šolah, kjer so s šolskim letom 2007/2008 začeli uporabljati e-redovalnico, druga pa aplikaciji na šolah, kjer e-redovalnice še niso uporabljali. Obe obliki sta se razlikovali le v uporabi pogojnega glagola za tiste šole, kjer e-redovalnice še niso uporabljali. Na začetku vprašalnikov je bil kratek opis storitve e-redovalnice, nato je sledilo navodilo za izpolnjevanje in opis 5-stopenjske lestvice Likertovega tipa, s pomočjo katere so udeleženci izrazili stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo (1 – sploh se ne strinjam, 3 – ne morem se odločiti, 5 – popolnoma se strinjam). Na koncu vprašalnika so imeli vsi udeleženci možnost, da sami napišejo prednosti in pomanjkljivosti e-redovalnice, ki jih zaznavajo, pa niso bile vključene v vprašalnik.

Vprašalnik stališč do e-redovalnice za učence in dijake je sestavljen iz 12 trditvev, ki se po faktorski analizi z Varimax rotacijo združujejo v tri faktorje, in sicer *odnos s starši* (npr. *E-redovalnica pomeni velik nadzor nad mano**¹; *E-redovalnica lahko povzroči konflikt med mano in starši** (zanesljivost faktorja, izražena s Cronbachovim koeficientom α je ,63)), *potrebnost e-redovalnice* (npr. *Uvedba e-redovalnice se mi zdi nepotrebna**; *Sam/a želim povedati staršem, kakšne so moje ocene** ($\alpha = ,74$)) in *varnost osebnih podatkov* (npr. *Zaradi računalniških napak se podatki o ocenah lahko izgubijo** ($\alpha = ,64$)). S temi faktorji smo pojasnili 55,17 % variance.

Vprašalnik stališč do e-redovalnice za učitelje je sestavljen iz 21 trditvev, ki se po faktorski analizi z Varimax rotacijo združujejo v tri faktorje, in sicer *prednosti e-redovalnice za učitelje* (npr. Starši bi s pomočjo e-redovalnice hitreje dobili informacije o učnem uspehu otroka; Starši bi lahko s pomočjo e-redovalnice pravočasno ukrepali, če bi se pojavile učne ali vedenjske težave pri otroku ($\alpha = ,86$)), *pomisleki učiteljev ob uvajanju e-redovalnice* (npr. *Starši bi ob uvedbi e-redovalnice manj obiskovali govorilne ure kot prej**; *Klasična redovalnica je boljša od e-redovalnice, saj starši poleg ocene dobijo še druge informacije** ($\alpha = ,81$)) in *odnos do računalnika* (npr. *Uporaba programa e-redovalnice se ne bojim* ($\alpha = 0,69$)). S temi faktorji smo pojasnili 49,00 % variance.

Vprašalnik stališč do e-redovalnice za starše je sestavljen iz 23 trditvev, ki se po faktorski analizi z Varimax rotacijo združujejo v tri faktorje, in sicer *prednosti e-redovalnice za starše* (npr. *E-redovalnica mi omogoča pravočasno ukrepanje, če se pojavijo učne ali vedenjske težave pri otroku, E-redovalnica prinaša lažjo komunikacijo s šolo oz. učitelji* ($\alpha = ,86$)), *pomisleki staršev ob uvajanju e-redovalnice* (npr. *Otrok mora sam izbrati primeren čas, kdaj mi bo povedal o svojih ocenah, kar mu e-redovalnica onemogoča**; *Uporaba e-redovalnice zmanjšuje zaupanje med menoj in otrokom** ($\alpha = ,83$)) in *odgovornost otrok za informiranje staršev* (npr. *Bolje je, da za oceno izvem od otroka kot preko e-redovalnice** ($\alpha = ,65$)). S temi faktorji smo pojasnili 48,60 % variance.

Postopek

Celoten postopek zbiranja podatkov je trajal od decembra 2007 do februarja 2008. Na vsako šolo smo posredovali 60 izvodov vprašalnikov za vsako skupino udeležencev in se s kontaktnimi osebami (svetovalnimi delavkami) dogovorili, da same posredujejo vprašalnike učencem in dijakom, učiteljem ter staršem. Prosili smo jih, naj vprašalnikov ne dajo izpolnjevati staršem tistih učencev in dijakov, ki bodo sami izpolnjevali vprašalnik, da bi lahko izločili vpliv povezanosti pri odgovarjanju med učenci in dijaki ter starši. Od 480 vprašalnikov za vsako od skupin udeležencev na vsaki šoli je bilo skupno za učence in dijake vrnjenih 347, za učitelje 166 ter za starše 181 izpolnjenih vprašalnikov.

¹Trditve, ki se vrednotijo obrnjeno, so označene z zvezdico (*).

Obdelava podatkov

Po izločitvi postavk, katerih popravljeni koeficienti diskriminativnosti so bili nižji od ,25, kot predlaga Sočan (2004), smo pri vseh skupinah udeležencev rezultat osebe pri posameznem faktorju izračunali tako, da smo vsoto ocen delili s številom postavk. Nekatere trditve se vrednotijo obrnjeno, tako da višja vrednost pomeni večjo naklonjenost oziroma bolj pozitivno stališče do e-redovalnice pri posameznem faktorju.

V vseh skupinah udeležencev smo z dvosmerno analizo variance ugotavljali interaktivne učinke stopnje šolanja (osnovna/srednja šola) in uporabe e-redovalnice (že uporabljajo/še ne uporabljajo). Do uporabe tega postopka smo bili upravičeni, saj se variance med skupinami niso razlikovale statistično značilno (Levenov test: $p > ,05$).

Poleg tega smo v skupinah učiteljev in staršev za ugotavljanje razlik (ločeno) glede na stopnjo šolanja in uporabo e-redovalnice uporabili enosmerno analizo variance. Velikost učinka smo računali s Cohenovim d koeficientom.

Rezultati z interpretacijo

Poudarek v tem poglavju bo na prikazu in razpravi o stališčih udeležencev do e-redovalnice, saj je bil cilj naše raziskave predvsem ugotoviti naravo odnosa do te, nove oblike sodelovanja med starši in šolo.

Učenci in dijaki

Znotraj skupine učencev in dijakov najprej predstavljamo stališča do e-redovalnice na splošno, nato sledijo rezultati dvosmerne analize variance glede na stopnjo šolanja in uporabo e-redovalnice.

Pregled povprečnih vrednosti pri posameznih faktorjih, ki so prikazane v tabeli 1, kaže, da se učenci in dijaki pri faktorju *odnos s starši*, ki kaže nadzor staršev nad otroki in morebitno konfliktnost med njimi, manj strinjajo z uporabo e-redovalnice oz. so v zvezi z uporabo te storitve še dokaj neodločeni. Nadzor lahko pomeni uveljavljanje moči (kaznovanje, odtegnitev privilegijev, besedne grožnje) in restriktivnost (strogost pri postavljanju pravil, postavljanje ozkih meja posameznikovemu vedenju, pogosta uporaba prepovedi), navajata M. Zupančič in Svetina (2004). Nadzor, ki bi ga staršem omogočila e-redovalnica, lahko v luči teh ugotovitev razlagamo kot moč, ki bi jo s tem dobili starši. Učenci in dijaki bi bili namreč lahko v večji meri izpostavljeni različnim načinom uveljavljanja moči s strani staršev, saj bi ti ves čas vedeli za ocene ter izostanke svojih otrok. To bi lahko posledično pripeljalo do večje konfliktnosti s starši. Konflikte, ki bi jih utegnili povzročiti e-redovalnica, pa lahko morda razložimo tudi z ugotovitvami Smetane in

Tabela 1. Povprečna stališča učencev in dijakov na posameznih faktorjih

Faktorji	Osnovna šola						Srednja šola					
	Že uporabljajo			Še ne uporabljajo			Že uporabljajo			Še ne uporabljajo		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Odnos s starši	62	2,58	0,88	103	2,83	0,91	80	2,88	0,99	96	2,66	1,04
Potrebnost e-redovalnice	64	1,93	0,77	102	2,15	0,79	78	2,09	0,67	97	1,77	0,69
Varnost osebnih podatkov	64	2,37	0,84	49	2,39	1,02	78	2,93	0,93	95	2,12	0,85

Tabela 2. Povzetek dvosmerne analize variance glede na stopnjo šolanja in uporabo e-redovalnice

Faktorji	Stopnja šolanja			Uporaba e-redovalnice			Stopnja šolanja x uporaba e-redovalnice						
	F	df ₁	df ₂	F	df ₁	df ₂	F	df ₁	df ₂	p			
			p			p							
Odnos s starši	0,00	1	339	0,67	1	339	0,67	1	339	2,78	1	339	0,97
Potrebnost e-redovalnice	0,06	1	339	1,43	1	339	1,43	1	339	11,42	1	339	0,001
Varnost osebnih podatkov	11,77	1	339	1,70	1	284	1,70	1	284	14,78	1	284	0,000

Asquitha (1994). Omenjena avtorja namreč pravita, da razmeroma največ konfliktov med starši in mladostniki nastane zato, ker različno razumejo smiselnost in meje starševske avtoritete pri poseganju v mladostnikovo življenje. Morda je v ozadju manj pozitivnih stališč učencev in dijakov do e-redovalnice tudi miselnost, da starši s tem preveč posegajo v čedalje bolj samostojno življenje svojih mladostnikov.

Tudi na faktorju *potrebnost e-redovalnice* vidimo pri vseh skupinah manjšo naklonjenost učencev in dijakov do e-redovalnice. Klasična redovalnica se jim zdi boljša od elektronske. Hkrati menijo, da je uvedba slednje nepotrebna in želijo sami povedati staršem, kakšne so njihove ocene. Iz tega sledi, da se z namenom e-redovalnice, torej s sprotno obveščенostjo staršev o ocenah v vsakem trenutku, strinjajo le v manjši meri. Bolj so naklonjeni dosedanji obliki beleženja ocen v klasični redovalnici. Razlog za to je morda tudi v tem, da pri klasični redovalnici starši nimajo vedno dostopa do ocen, kar učencem in dijakom daje več možnosti in časa, da staršem sami povedo za svoje ocene in tudi pojasnijo razloge zanje. Tudi v raziskavi, ki jo je opravil Gajšek (2003), so učenci izpostavili občutek odgovornosti do staršev pri informiranju o ocenah.

Iz povprečij na faktorju *varnost osebnih podatkov* spet lahko sklepamo na manj pozitivna stališča do e-redovalnice pri vseh skupinah, pri čemer so stališča pri omenjenem faktorju najbolj pozitivna v skupini dijakov, ki že uporabljajo e-redovalnico. Morda so se do neke mere sami prepričali o tem, da e-redovalnica ne predstavlja tolikšne nevarnosti za njihove osebne podatke. Po drugi strani bi lahko večjo skrb tistih učencev in dijakov, kjer e-redovalnice še ne uporabljajo, pripisali manjši informiranosti o tem, kako je poskrbljeno za varen dostop in delo s podatki v programu e-redovalnice.

Pogost pomislek učencev in dijakov, da se zaradi računalniških napak lahko podatki o ocenah izgubijo, verjetno izhaja iz strahu pred tem, da bi se, ali pojavila napaka v programu e-redovalnice ali napaka pri vnašanju ocen. V prvem primeru gre za nezaupanje do računalniške tehnologije, v drugem pa za nezaupanje v človeški faktor. Posledice, ki jih implicitno prinaša tako morebitni vdor v sistem ali izguba podatkov o ocenah zaradi računalniških napak, so sicer možne, vendar zaenkrat klasična redovalnica ostaja dvojniki e-redovalnice, zato je skrb, da bi ob računalniških napakah učenci in dijaki ostali brez ocen, odveč. Trenutno pa bi lahko starši dobili napačne informacije o ocenah svojih otrok, zaradi česar bi lahko prišlo do nepotrebni konfliktov.

Dvosmerna analiza variance na vzorcu učencev in dijakov, ki obiskujejo šole, kjer že uporabljajo e-redovalnico, in tistih, kjer na šolah te storitve še niso uvedli, je pokazala statistično pomemben interaktivni vpliv stopnje šolanja in uporabe e-redovalnice na stališča do e-redovalnice pri faktorjih *potrebnost e-redovalnice* in *varnost osebnih podatkov*. Pri faktorju *potrebnost e-redovalnice* kažejo manj pozitivna stališča do e-redovalnice osnovnošolci, kjer na šolah že uporabljajo e-redovalnico, in obratno, srednješolci, kjer na šolah že uporabljajo e-redovalnico, so tej storitvi bolj naklonjeni. Pojavlja se vprašanje, zakaj prihaja do takšnih razlik v

zaznavanju e-redovalnice med učenci in dijaki. Kot kaže, spremembe, ki jih prinaša e-redovalnica, vplivajo na eno in drugo skupino različno. Dijaki, kjer je e-redovalnica že uvedena, so morda že prišli v stik s katero od prednosti e-redovalnice in so se njihova stališča začela usmerjati od manjše naklonjenosti k bolj nevtralnemu odnosu.

Med prednostmi, ki so jih dijaki navedli v okviru prostih odgovorov, je največkrat navedena možnost pregleda nad svojimi ocenami v vsakem trenutku (12 %). Razlag za manjšo naklonjenost učencev, kjer na šolah že uporabljajo e-redovalnico, v primerjavi s tistimi, kjer na šolah e-redovalnice še ne uporabljajo, je verjetno več, omenimo le dve. Ena možnost je, da so se bolj negativni učinki e-redovalnice (npr. da učenci niso imeli sami priložnosti povedati za ocene) že pokazali v praksi, po drugi strani pa je mogoče, da je učence bolj strah že ob misli, da lahko starši kadarkoli dostopajo do njihovih ocen. Pregled prostih odgovorov učencev nam razkrije, da je na osnovnih šolah, kjer e-redovalnice še nimajo, kot prednost 26 % učencev navedlo stalno seznanjenost z ocenami (tako staršev kot tudi njih samih), medtem ko je to prednost na šolah, kjer so že uvedli e-redovalnico, navedlo skupno le 17 % učencev.

Na faktorju *varnost osebnih podatkov* med osnovnošolci, kjer na šolah že, in tistimi, kjer še ne uporabljajo e-redovalnice, nismo našli pomembnih razlik. Med srednješolci pa so razlike pomembne. Tisti srednješolci, ki že imajo izkušnjo z e-redovalnico, menijo, da je dobro poskrbljeno za varno shranjevanje in dostopanje do njihovih podatkov za razliko od tistih dijakov, ki te izkušnje še nimajo. Med pomanjkljivostmi, ki so jih dijaki navedli, najdemo 13 % navedb, ki se nanašajo na skrbi v zvezi z varnostjo podatkov.

Učitelji

V skupini učiteljev nismo našli pomembnih interaktivnih vplivov stopnje šolanja in uporabe e-redovalnice na nobenem od faktorjev: *prednosti e-redovalnice za učitelje*, $F(1, 155) = 0,853, p = ,357$; *pomisleki učiteljev ob uvajanju e-redovalnice*, $F(1, 151) = 1,165, p = ,282$; *odnos do računalnika*, $F(1, 163) = 1,227, p = ,270$). Zato smo v nadaljevanju z enosmerno analizo variance ugotavljali, ali obstajajo razlike v stališčih učiteljev do e-redovalnice glede na posamezen dejavnik – posebej za uporabo e-redovalnice in posebej za stopnjo šolanja.

Tabela 3 kaže, da so na obeh faktorjih, kjer so se pokazale pomembne razlike med učitelji glede na uporabo e-redovalnice, tej storitvi bolj naklonjeni učitelji, ki jo že uporabljajo. Medtem ko imajo na faktorju *prednosti e-redovalnice za učitelje* tisti, ki je še ne uporabljajo, nevtralna oziroma blago pozitivna stališča do e-redovalnice, pri skupini učiteljev, ki jo že uporabljajo, vidimo precejšnjo naklonjenost tej storitvi. Glede na to, da ta faktor združuje predvsem tiste postavke, ki se nanašajo na komunikacijo in hitrost informiranja staršev, so učitelji najverjetneje to novost sprejeli kot uporaben pripomoček pri tem, da so starši ves čas seznanjeni s tem, kako napreduje njihov otrok. To bi hkrati lahko vodilo tudi do hitrejšega vključevanja

Tabela 3. Razlike v stališčih učiteljev do e-redovalnice glede na stopnjo šole, na kateri poučujejo

	OŠ (<i>n</i> = 83) <i>M</i> (<i>SD</i>)	SŠ (<i>n</i> = 83) <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>F</i>	<i>df</i> ₁	<i>df</i> ₂	<i>p</i> (<i>d</i>)	
Faktorji	Prednosti e-redovalnice za učitelje	3,54 (0,82)	3,59 (0,78)	0,179	1	164	,673
	Pomisleki učiteljev ob uvajanju e-redovalnice	2,55 (0,77)	2,89 (0,65)	10,013	1	164	,002 (.48)
	Odnos do računalnika	4,26 (0,80)	4,17 (0,89)	0,001	1	164	,977

Opombe: *d* = Cohenov *d*.

staršev v reševanje problemov, ki bi se utegnili pojaviti. Učitelji so morda pred pojavom te možnosti imeli težave s tem, da so stopili v stik z nekaterimi starši in zdaj rešitev vidijo v takšnem načinu informiranja. Te prednosti lahko povežemo z ugotovitvijo, da se je v želji po premostitvi ovir, ki jih predstavljajo različni delovniki staršev, okrepila potreba po komunikaciji v okolju svetovnega spleta in s pomočjo elektronske pošte. Takšna oblika komunikacije med učitelji in starši naj bi imela namen razširiti možnosti za porast stikov med njimi in hkrati omogočala učiteljem posredovanje ažurnih informacij o šolskih aktivnostih (Merkley, Schmidt, Dirksen in Fulher, 2006).

Po drugi strani pa se pojavlja vprašanje, kaj je v ozadju manjše naklonjenosti e-redovalnici na tem faktorju pri učiteljih, ki s slednjo še nimajo izkušenj. Ena izmed možnih razlag najbrž tiči v bojazni učiteljev, da bi se starši zadovoljili z enosmerno komunikacijo preko e-redovalnice. Informacijo za starše bi tako predstavljale zgolj številčne ocene in število opravičenih ter neopravičenih ur, osebne kontakta in dodatne razlage pa za te podatke ne bi bilo. Ob tem navajamo opozorila A. Kunstelj (2001) o pomanjkljivosti informiranja, ki se pogosto kaže v enostranski komunikaciji, in sicer pretoku informacij od učitelja k staršem. Z nasprotne strani – od staršev – pa je pretok informacij premajhen. Omenjena avtorica (prav tam) tudi pravi, da so vzgojno-izobraževalni rezultati v veliki meri odvisni od kakovosti in pogostnosti obojestranskega sodelovanja med starši in učitelji. Ob tem naj omenim še raziskavo, ki so jo izvedli Jones, White, Aeby in Benson (1997). Rezultati kažejo, da se je 90 % učiteljev strinjalo, da je vključevanje staršev vitalnega pomena za dobro šolo, po drugi strani pa se jih kar 73 % ni strinjalo s trditvijo, da večina staršev ve, kako morajo pomagati svojim otrokom. Kot pravi S. Stone (2006), različni avtorji med koristnimi strategijami sodelovanja šole in staršev poudarjajo prav neposredno interakcijo s šolo.

Na faktorju *pomisleki učiteljev ob uvajanju e-redovalnice* pri učiteljih, ki jo že uporabljajo, vidimo nevtralna stališča, kar kaže na to, da učitelji nimajo jasne predstave o tem, kakšne pomanjkljivosti bi lahko imela uporaba te storitve. Na eni strani učitelji vidijo negativne strani e-redovalnice v vprašljivi varnosti podatkov v internetnem okolju, na drugi še vedno kažejo naklonjenost klasičnemu načinu shranjevanja in posredovanja ocen ter hkrati izražajo skrb, kako bi e-redovalnica lahko vplivala na odnose med starši in njihovimi učenci ali dijaki. Najverjetneje se učitelji zaenkrat še vedno raje zanašajo na klasično redovalnico, še zlasti zaradi dejstva, ker starši ob pogovoru z učiteljem (osebno ali po telefonu), ki jim posreduje informacije o ocenah iz slednje, izvejo še marsikaj o napredku in/ali težavah učenca oziroma dijaka. Učitelji predlagajo tudi možnost, da bi se ocene vpisovale v e-redovalnico s časovnim zamikom, kar bi učencem in dijakom omogočilo, da staršem najprej sami povedo za svoje ocene. Ob poskusni uvedbi so snovalci programa to možnost sicer načrtovali, vendar zdaj obstaja težnja po čim hitrejšem prenosu ocen iz klasične v e-redovalnico.

Neodločeni, a bolj v smeri manjše naklonjenosti e-redovalnici, so na tem faktorju tudi učitelji, ki je še ne uporabljajo. Že samo nepoznavanje storitve lahko vodi do številnih pomislov in bojzani do e-redovalnice. Poleg tega so učitelji vajeni določenega načina dela. Ob kakršnikoli spremembi, ki bi zmotila njihov ustaljeni ritem in rutino, ki jim olajšuje delo, je odpor pričakovana reakcija. Med drugim se deloma strinjajo tudi s tem, da e-redovalnica predstavlja le dodatno obremenitev zanje. To je razumljivo glede na trenutno situacijo, saj morajo učitelji na šolah, kjer e-redovalnico že uporabljajo, vpisovati ocene dvakrat ali celo trikrat, in sicer v žepno (neuradno), v klasično redovalnico in nato še v računalniški program e-redovalnice. Razlago za takšen pomislek lahko najdemo tudi za učitelje na šolah, kjer e-redovalnice še ne uporabljajo, saj imajo najbrž učitelji že zdaj občutek, da so (pre)obremenjeni. Tako jim morebitna uvedba e-redovalnice predstavlja bojazen, da se bodo zahteve do njih še povečale.

Posebej pa je znotraj tega faktorja potrebno izpostaviti trditev učiteljev, da bi starši ob uvedbi e-redovalnice manj obiskovali govorilne ure kot prej. Govorilne ure so ena izmed pomembnejših oblik formalnega sodelovanja med šolo in starši. To so individualni razgovori s starši o učno-vzgojnem uspehu ter o lastnostih in posebnostih učenca (Intihar in Kepec, 2002). V raziskavi Gajška (2003) so učitelji izpostavili tudi zaskrbljenost nad morebitnim umikom staršev iz procesa vzgoje in izobraževanja. T. Toman in E. Jereb (2002) pa navajata rezultate ankete, v kateri je bilo 40 % učiteljev mnenja, da bi bil pri morebitni uvedbi e-redovalnice odnos med učitelji in starši učencev s težavami zelo okrnjen, saj po njihovem ne bi bilo več osebnega kontakta, poleg tega pa je bilo 43 % anketiranih učiteljev mnenja, da bi starši v šolo prihajali še redkeje kot doslej.

Tretji faktor – *odnos do računalnika* – se nanaša na stališča do e-redovalnice, ki so povezana z uporabo računalniške tehnologije v ozadju te storitve. Vidimo, da učitelji v zvezi s tem kažejo precej pozitivna stališča do e-redovalnice, tako da

lahko sklepamo, da jim sama uporaba računalniškega programa ne predstavlja večje ovire.

Tabela 4. Razlike v stališčih učiteljev do e-redovalnice glede na njeno uporabo

	Že uporabljajo ($n = 57$) $M (SD)$	Še ne uporabljajo ($n = 109$) $M (SD)$	F	df_1	df_2	$p (d)$	
Faktorji	Prednosti e-redovalnice za učitelje	3,83 (0,70)	3,43 (0,81)	10,049	1	164	,002(,53)
	Pomisleki učiteljev ob uvajanju e-redovalnice	3,01 (0,72)	2,56 (0,69)	13,350	1	164	,000(,64)
	Odnos do računalnika	4,29 (0,88)	4,17 (0,89)	1,734	1	164	,190

Opombe: $d =$ Cohenov d .

Na faktorju *prednosti e-redovalnice za učitelje* se stališča osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev ne razlikujejo pomembno, iz česar sklepamo, da zaznavanje prednosti e-redovalnice ni odvisno od tega, na kateri stopnji šolanja učitelj poučuje. Iz tabele je razvidno, da se stališča učiteljev na tem faktorju nagibajo v pozitivno smer.

Glede na stopnjo šolanja smo pomembne razlike v stališčih do e-redovalnice našli le pri faktorju *pomisleki učiteljev*. Vse skrbi v zvezi z e-redovalnico, so večje pri osnovnošolskih učiteljih, kar bi lahko pojasnili z ugotovitvami, ki jih navaja Singh s sodelavci (1995). Njihova študija je namreč pokazala, da povezanost med vključenostjo staršev in dosežkom otrok variira v odvisnosti od otrokove starosti, pri čemer je ta višja v osnovni šoli. Tudi sicer se odnosi med učitelji in starši od osnovne do srednje šole spreminjajo. Praviloma se sodelovanje med šolo in starši prične s starostjo otrok ožiti in rahljati (Resman, 1992). Najverjetneje imajo učitelji na srednjih šolah že sedaj manj tesne stike s starši, medtem ko tiste, ki učijo na osnovnih šolah, skrbi, da bi nujni stiki s starši ob uvedbi e-redovalnice upadli.

Tudi po delitvi vzorca na osnovnošolske in srednješolske učitelje na faktorju *odnos do računalnika*, vidimo, da imajo oboji dokaj pozitivna stališča. Kot kaže, jim delo z računalnikom ne predstavlja večjih težav, ki bi lahko zmanjševale njihovo naklonjenost do e-redovalnice.

Na splošno lahko pozitivna stališča vseh učiteljev do računalniške tehnologije podkrepimo s trditvijo Woodrowa (1992), ki pravi, da uspešna transformacija izobraževalne oziroma pedagoške prakse zahteva razvoj pozitivnih stališč do nove tehnologije. Pri učiteljih, ki so sodelovali v raziskavi, vidimo, da jim delo z računalnikom ne predstavlja večjih težav in se ne bojijo programa e-redovalnice. Iz

tega lahko sklepamo, da je predpogoj, ki ga navaja Woodrow (1992), tako do neke mere izpolnjen. Glede na to, da različne raziskave kažejo, da je pozitiven odnos do računalniške tehnologije nujen za uspeh le-te (McKinnon, Nolan in Sinclair, 2000), strah pred računalniki v vzorcu učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, najverjetneje ni najpomembnejša ovira pri uvajanju e-redovalnice.

Na faktorjih, kjer so se pokazale statistično pomembne razlike, smo izračunali tudi velikosti učnikov. Gibljejo se od ,48 do ,64, kar kaže na to, da so učinki teh razlik srednje veliki.

Starši

Tudi v skupini staršev smo z dvosmerno analizo variance ugotavljali morebitni interaktivni vpliv uporabe e-redovalnice in stopnje šolanja njihovih otrok, vendar se ta ni izkazal za pomembnega: *prednosti e-redovalnice za starše*, $F(1, 166) = 0,992$, $p = ,321$; *pomisleki staršev ob uvajanju e-redovalnice*, $F(1, 160) = 0,185$, $p = ,668$; *odgovornost otrok za informiranje staršev*, $F(1, 174) = 0,197$, $p = ,658$). Tako kot v vzorcu učiteljev, smo tudi tu v nadaljevanju ugotavljali, ali obstajajo razlike med starši glede na posamezen dejavnik – uporabo e-redovalnice in stopnjo šolanja.

Kot kažeta tabeli 5 in 6, v stališčih staršev glede na to, ali že imajo možnost uporabe e-redovalnice ali še ne, ni pomembnih razlik. Prav tako ni pomembnih razlik glede na to, ali njihov otrok obiskuje osnovno ali srednjo šolo. V nadaljevanju zato predstavljamo stališča staršev do e-redovalnic na splošno.

V faktor *prednosti e-redovalnice za starše* se združujejo postavke, ki se nanašajo na olajšanje komunikacije med šolo in starši, ki jih prinaša e-redovalnica. Rezultati kažejo, da imajo starši dokaj nevtralna stališča do e-redovalnice, rahlo v smeri večje naklonjenosti. Ena izmed pomembnih prednosti e-redovalnice, kot jo vidijo starši, je njihova stalna seznanjenost z ocenami in izostanki otrok, kar lahko omogoči pravočasno ukrepanje, če bi se pojavile učne ali vedenjske težave. Beverly (2003) in Kasprovicz, (2002) navajata, da imajo starši nekomunikativnih otrok, težave pri pridobivanju informacij o dogajanju na šoli. Zato iščejo druge poti, s katerimi bi prišli do omenjenih informacij. To jim med drugim omogočajo šolske spletne strani. Seveda je ob tem potrebno opozoriti na dejstvo, da lahko informacije o slabih ocenah ali izostankih starše tudi odvrnejo od tega, da bi obiskali šolo/učitelja.

Tudi na drugem faktorju – *pomisleki staršev ob uvajanju e-redovalnice* – so razlike med starši majhne. Pri vseh skupinah vidimo precejšnjo neodločenost. Na neodločenost in neizoblikovanost stališč glede tega, kakšne negativne posledice bi utegnili imeti e-redovalnica, kaže tudi dejstvo, da so se znotraj faktorja združile postavke, ki zajemajo različne vidike slabosti – od skrbi pred varnostjo osebnih podatkov njihovih otrok, do pomislekov v zvezi s tem, kako bi lahko ta novost vplivala na njihove odnose z otrokom, pa do mnenja, da morda e-redovalnica sploh ni potrebna. Eden izmed pomislekov pri starših je tudi ta, da lahko zaradi dostopnosti e-redovalnice na internetu pride do vdora v sistem in spreminjanja ocen, da je

Tabela 5. Razlike v stališčih staršev do e-redovalnice glede na to, ali njihov otrok obiskuje osnovno ali srednjo šolo

Faktorji	OŠ ($n = 47$)	SŠ ($n = 121$)	F	df_1	df_2	p
	M (SD)	M (SD)				
Prednosti e-redovalnice za starše	3,40 (1,02)	3,41 (0,88)	0,005	1	166	,946
Pomisleki staršev ob uvajanju e-redovalnice	3,08 (0,71)	3,24 (0,65)	1,803	1	160	,181
Odgovornost otrok za in-formiranje staršev	1,62 (0,92)	1,69 (0,91)	0,238	1	174	,627

Tabela 6. Razlike v stališčih staršev do e-redovalnice glede na to, ali jo imajo možnost uporabljati ali ne

Faktorji	Že uporabljajo ($n = 72$)	Še ne uporabljajo ($n = 96$)	F	df_1	df_2	p
	M (SD)	M (SD)				
Prednosti e-redovalnice za starše	3,51 (0,93)	3,33 (0,90)	1,472	1	166	,227
Pomisleki staršev ob uvajanju e-redovalnice	3,19 (0,71)	3,20 (0,64)	0,001	1	160	,973
Odgovornost otrok za in-formiranje staršev	1,73 (0,99)	1,67 (0,91)	0,521	1	174	,471

z e-redovalnico kršena varnost osebnih podatkov ter da se zaradi računalniških napak lahko podatki izgubijo. Tudi v raziskavi T. Toman in E. Jereb (2002) so nekateri starši kljub siceršnjem strinjanju z uvedbo e-redovalnice izrazili pomislek predvsem v zvezi z varnostjo podatkov. Poleg tega se v omenjeni faktor združujejo tudi nekatere postavke o morebitnih spremembah odnosa med starši in njihovimi otroki kot posledici e-redovalnice. To so postavke, da e-redovalnica zmanjšuje zaupanje in lahko povzroči konflikt med starši in otrokom. Med pomisleki na tem področju je tudi ta, da starši zaupajo otroku, da jim sam pove, kakšne ocene ima in zato e-redovalnice ne potrebujejo, hkrati pa sem sodi mnenje, da mora otrok sam izbrati primeren čas, kdaj bo staršem povedal o svojih ocenah, kar mu e-redovalnica onemogoča. Tu najdemo še mnenje, da bi se morale ocene v e-redovalnico vpisovati s časovnim zamikom, kar bi otroku omogočilo, da staršem najprej sam pove o svojih ocenah. Starši so zaupanje med sabo in otrokom izpostavili tudi v Gajškovi raziskavi (2003). V ozadju teh pomislekov je najverjetneje želja staršev, da bi jim z otrokom uspelo zgraditi tak odnos, ki bi omogočal stalno in kvalitetno komunikacijo v zvezi s šolanjem, kar bi hkrati pomenilo tudi to, da otrok lahko sam odloča o času in načinu posredovanja teh informacij staršem. Sicer pa M. Zupančič in Svetina (2004) navajata, da postaja v obdobju mladostništva komunikacija s starši vse bolj selektivna. Mladostniki staršem povedo samo izbrane informacije, vendar še te v izbrani obliki in ob izbranem času.

Najmanjša naklonjenost e-redovalnici se je pri vseh starših pokazala na faktorju *odgovornost otrok za informiranje staršev*. Glede na minimalne razlike v povprečjih med skupinami, lahko sklepamo, da je v ozadju staršev vseh skupin skrb, da se otroci ne bi naučili sprejemati odgovornosti za posredovanje informacij o svojih ocenah staršem. Kot kaže, starši še vedno pričakujejo, da bodo za ocene izvedeli od svojih otrok.

Dejstvo pa je, da starši najverjetneje želijo izvedeti za ocene čim prej. Če bodo te dostopne kadarkoli, bo morda želja po konstantni informiranosti preseгла tisto, da bi se otrok naučil odgovornosti na tem področju. To ne bi bilo presenetljivo, saj bi po drugi strani starši radi stali otrokom ob strani, ko bi se pojavile kakršnekoli težave. Učenci in dijaki torej morda ne bodo imeli časa za izbiranje trenutka, ki bo najprimernejši za pogovor s starši. Funkcija e-redovalnice je tako lahko zelo omejujoča, saj do neke mere zavira proces razvoja odgovornosti otrok za šolsko delo.

Zaključek

Rezultati raziskave kažejo, da imajo najbolj pozitivna stališča do e-redovalnice starši, sledijo učitelji, učenci in dijaki pa so tej storitvi najmanj naklonjeni. Vsi pa na splošno kažejo precejšnjo neodločenost v zvezi z različnimi vidiki uporabe e-redovalnice. Glede na to, da je uporaba te storitve novost in da nekateri udeleženci

v raziskavi sploh še niso prišli v stik z njo, to ne preseneča. Neizdelanost stališč do e-redovalnice je verjetno posledica nepoznavanja stališčenega objekta.

Raziskava je razkrila nekatera stališča učencev/dijakov, učiteljev in staršev do e-redovalnice, obenem pa rezultati nakazujejo potrebo po nadaljnjem preučevanju obravnavane problematike. Zanimivo bi bilo, npr., ponoviti podobno raziskavo po določenem času in ugotoviti, ali bi bila stališča po daljši uporabi storitve e-redovalnice bolj izoblikovana. Poleg tega bi bilo smiselno ugotoviti, kakšno mesto je med različnimi oblikami sodelovanja med šolo in starši dobila e-redovalnica. Hkrati pa bi bilo potrebno v nadaljnjem raziskovanju večji poudarek nameniti predvsem spremembam odnosa med učenci/dijaki in njihovimi starši kot posledici uporabe e-redovalnice. Morda ni odveč na tem mestu ponovno poudariti pomen odgovornosti sporočanja ocen staršem, kar so kot svojo dolžnost izpostavili učenci sami in poudarjajo kot pomemben vidik razvoja njihovih otrok tudi starši. Prav na faktorju - *odgovornost otrok za informiranje staršev* - so starši namreč izrazili najmanjšo naklonjenost e-redovalnici. Tega vidika v nadaljnjem raziskovanju na področju e-redovalnice torej ne gre zanemariti. Tudi sicer se je potrebno zavedati, da so učenci/dijaki v procesu osamosvajanja od staršev z uvedbo e-redovalnice izpostavljeni dodatnemu pritisku, katerega vpliv bi bilo smiselno in potrebno podrobneje preučiti.

Zahvala

Zahvaljujem se recenzentoma za konstruktivno kritiko, profesorici Sonji Pečjak in Boštjanu Bajcu za strokovno pomoč ter Mojci Čerče in Gregorju Vidmarju za koristne nasvete.

Literatura

- Albirini, A. (2006). Teachers attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. *Computers and Education*, 47, 373–398.
- Beverly, D. (2003). Making the connection with parents. *School Business Affairs*, 69, 15–17.
- Black, P. in William, D. (1998). Assessment and classroom learning: A role of summative assessment? *Assessment in education*, 5, 103–110.
- Blazer, W. K., Doherty, E. M. in O'Connor, R. Jr. (1989). Effects of Cognitive Feedback on Performance. *Psychological Bulletin*, 106(3), 410–433.
- Catsambis, S. (2002). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149–177.
- Flis Sušljan, J. (2008). *Poročilo o projektu Copasch*. Pridobljeno 5.1.2009, iz <http://www.mtaj.si/gjp/default.asp?podrocje=149&menu=15>.
- Gajšek, R. (2003). E-poslovanje v šolstvu: e-redovalnica. Pridobljeno 12.12.2007, iz <http://>

www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6486-07-1/111-115.pdf.

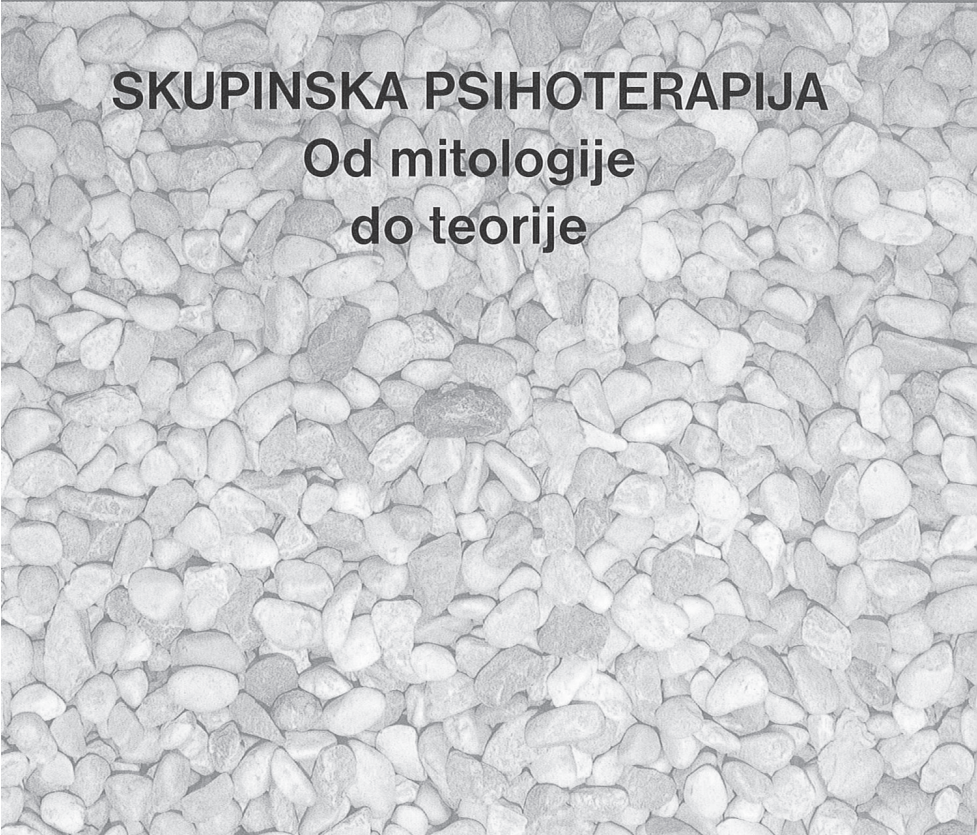
- Hogarth, R. M., Gibbs, B. J., McKenzie, C. R. M. in Marquis, M. A., (1991). Learning From Feedback: Exactingness and Incentives. *Journal of Experimental Psychology*, 17, 734–752.
- Hammond, K. R., McClelland, G. H. in Mumpower, J. (1980). *Human judgment and decision making: Theories, methods, and procedures*. New York: Praeger Publishers.
- Intihar, D. in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jones, I., White, C. S., Aeby, V. in Benson, B. (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement. *Early Education and Development*, 8, 153–163.
- Kasprovicz, T. (2002). Managing the classroom with technology. *Tech Directions*, 61, 26–28.
- Kunstelj, A. (2001). Naloge razrednika. V A. Kunstelj (Ur.), *Razrednik – vloga, delo in odgovornost* (str. 113–129). Ljubljana: Jutro.
- Lawton, D. in Gordon, P. (1996). *Dictionary of Education*. London: Hodder and Soughton.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (2007). Nad e-redovalnico niso vsi navdušeni. Pridobljeno 24.2.2008, iz http://www.rtvlo.si/modload.php?&c_mod=rnews&op=sections&func=read&c_menu=1&c_id=151005&tokens=elektronska+redovalnica.
- McKinnon, D. H., Nolan, C. J. in Sinclair, K. E. (2000). A longitudinal study of student attitudes toward computers: Resolving an attitude decay paradox. *Journal of Research on Computing in Education*, 32, 325–335.
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C., in Fulher, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: A reading improvement clinic example. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6, 11–42.
- Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 85–100.
- Osborn, A. F. in Milbank, J. E. (1987). *The Effects of Early Education: A Report from the Child Health and Education Study*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Resman, M. (1992). Partnerstvo med šolo in domom. *Sodobna pedagogika*, 43, 135–145.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4–13.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P. S., Keith, T. Z., Keith, P. B. in Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24, 299–317.
- Smetana, J. G. in Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and adolescent autonomy. *Child Development*, 65, 1147–1162.
- Sočan, G. (2004). *Postopki klasične testne teorije*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Statistični urad RS (2007). Uporaba interneta v gospodinjstvih, Slovenija, 1. četrtletje 2007. Pridobljeno 3.3.2008, iz http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1185
- Steinberg, L. (1998). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Stone, S. (2006). Correlates of Change in Student Reported Parent Involvement in

- Schooling: A New Look at the National Education Longitudinal Study of 1988. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 518–530.
- Šteh, B. (2008). Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem "sodelovanju". *Sodobna pedagogika*, 59, 30–50.
- Toman, T. in Jereb, E. (2002). Uporaba elektronske redovalnice v izobraževanju. *Organizacija*, 35, 526–533.
- Velkavrh, A. (2008). Sodelovanje med šolo in starši. V A. Polak (Ur.), *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole* (str. 49–68). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vidmar, J. (1995). *Učenci-učitelji-starši : kako se vidijo med seboj in kakšne so možnosti za dialog med njimi*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Woodrow, J. E. (1992). The influence of programming training on the computer literacy and attitudes of pre-service teachers. *Journal of Research on Computing in Education*, 25, 200–219.
- Zupančič, M. in Svetina, M. (2004). Socialni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (Ur.), *Razvojna psihologija* (str. 589–611). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA

Peter Praper



SKUPINSKA PSIHOTERAPIJA
Od mitologije
do teorije

Discipliniranje otrok v družini – načini, stališča in medgeneracijske povezave

*Saša Poljak**

Frančiškanski družinski inštitut, Ljubljana

Povzetek: Starši uporabljajo različne načine discipliniranja otrok v družini. Namen raziskave je preučiti načine, stališča in medgeneracijske povezave načinov discipliniranja otrok v družini. Sto trije starši so ocenjevali svoje načine discipliniranja otrok, stališča do načinov discipliniranja, kontekst doživljanja, oceno izvršitve discipliniranja in načine discipliniranja matere in očeta, ko so bili stari 10 let. Več kot polovica staršev poroča o uporabi vsaj ene oblike telesne kazni oziroma vsaj ene oblike psihičnega nasilja kot načina discipliniranja otrok v družini. Kaznovalni načini discipliniranja se povezujejo z doživljanjem partnerskega konflikta v družini, neučinkovitostjo, s stresom ter z impulzivnim načinom odzivanja ob discipliniranju otrok. Sprejemljivost tako kaznovanih kot nekaznovanih načinov discipliniranja se pozitivno povezuje s pogostostjo uporabe teh načinov discipliniranja otrok v družini. Predstavljena raziskava kaže možnost, da uporaba določenega načina discipliniranja otrok v družini ne pomeni nujno tudi izkušnje takega discipliniranja v otroštvu. Telesno kaznovanje se povezuje z izkušnjo drugih načinov kaznovanega discipliniranja v otroštvu, predvsem z načini discipliniranja, ki jih je uporabljala mati.

Ključne besede: disciplina, stališča, medgeneracijski odnosi, družina

Disciplining the children – ways of doing it, standpoints and generational relations

Saša Poljak

Franciscan Family Institute, Ljubljana, Slovenia

Abstract: Parents use different ways of disciplining the children in the family. The purpose of the research is to study ways, attitudes and intergenerational relations between disciplining the children in the family. One hundred and three parents appraised their ways of children disciplining, their attitudes towards the ways of disciplining, the context of experiencing, modes of implementing discipline and ways of disciplining of their mother and father when they were 10 years old. More than half of the parents describe the use of at least one of the ways of physical punishment respectively, at least one of the ways of psychological violence as a way of disciplining children in the family. Punishment ways of disciplining are connected with the experience of spousal conflict in the family, ineffectiveness, stress and the impulsive way of a response due to children disciplining. The acceptability of punishment and non-punishment ways of disciplining are positively connected with the frequency of use of this ways of disciplining. The research presented here shows a possibility that the use of a certain way of disciplining children in the family does not necessarily have a connection with a similar disciplining

*Naslov / Adress: Saša Poljak, Frančiškanski družinski inštitut, Prešernov trg 4, 1000 Ljubljana, E-mail: sasa.poljak1@guest.arnes.si

experience in the childhood. Corporal punishment is connected with the experience of other ways of punitive disciplining in the childhood, especially with the ways of disciplining used by mother.

Key words: discipline, attitudes, intergenerational relations, family

CC = 2956

Razmišljanje o načinih discipliniranja otrok v družini je spodbudilo sprejetje Priporočila 1666 o Vseevropski prepovedi fizičnega kaznovanja otrok Parlamentarne skupščine Sveta Evrope (Council of Europe, 2004) in pri nas sprejetega zakona o preprečevanju nasilja v družini (Zakon o preprečevanju nasilja v družini, 2008). Priporočilo poziva vse države, ki so ratificirale Konvencijo Združenih narodov o pravicah otrok, da z zakonom prepovedo vse oblike fizičnega kaznovanja otrok v družini (Council of Europe, 2004). Slovenija je korak k ničelni toleranci do nasilja v družini naredila v letu 2008 s sprejetjem zakona o preprečevanju nasilja v družini. Omenjeni zakon ne dopušča nobenega ravnanja (oziroma kaznovanja), ki v otroku vzbuja strah, bolečino, ponižanje, občutke manjvrednosti oziroma ogroženosti (Zakon o preprečevanju nasilja v družini, 2008). Tako ravnanje je v zakonu opredeljeno kot fizično oziroma psihično nasilje, ob čemer so organi in organizacije dolžni izvesti vse postopke in ukrepe, ki so potrebni za zaščito žrtve (Zakon o preprečevanju nasilja v družini, 2008). Vprašanje, na katero bo treba odgovoriti, je, ali je vsakršno telesno kaznovanje otrok v družini fizično nasilje. Pravni strokovnjaki spodbujajo k razmisleku o posledicah prepovedi fizičnega kaznovanja in mnogi opozarjajo na dejstvo, da zakonska prepoved kaznovanja v družini posega v pravico posameznika do zasebnosti (Filipčič, 2007; Pavlovič, 2007). Telesno kaznovanje je le najbolj izstopajoč kamenček v mozaiku, ki predstavlja diskusijo o načinih discipliniranja otrok v družini in je izhodišče za nadaljnje raziskovanje. Naš namen pa je zajeti čim širši kontekst discipliniranja otrok v družini.

Discipliniranje nasproti kaznovanju

Med razpravljanjem o vzgojnih ukrepih staršev v družini se tako ne moremo ustaviti le ob fizičnem kaznovanju, ampak ga je treba umestiti v širši kontekst discipliniranja. O opredelitvi discipliniranja oziroma kaznovanja otrok v družini in o določitvi ločnice med njima (če ta sploh obstaja) si strokovnjaki niso enotni. Če izhajamo iz kaznovanja kot nečesa, kar je določeno za kršilca kakih norm, zahtev in iz discipliniranja, kot navajanje koga na disciplino oziroma na podrejanje pravilom, predpisom (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 2008), lahko postavimo časovno ločnico med kaznovanjem in discipliniranjem. Kaznovanje tako lahko razumemo kot posledico kršenja norm, discipliniranje pa kot predhodno delovanje, da bi v čim večji meri preprečili kršenje pravil.

Pri vzgoji otrok te ločnice ne moremo vedno jasno postaviti. V preteklosti se je discipliniranje enačilo s kaznovanjem (Straus in Fauchier, 2007), danes pa vedno več avtorjev govori o kaznovanju kot enem izmed načinov discipliniranja otrok v družini (Socolar, Savage in Evans, 2007; Socolar, Savage, Keyes-Elstein in Evans, 2005; Straus in Fauchier, 2007). Discipliniranje v vzgoji opredelimo kot metodo za učenje samokontrole in prilagojenega, sprejemljivega vedenja (Papalia, Olds in Feldman, 2008), pri čemer starši uporabljajo tako kaznovalne kot tudi nekaznovalne ukrepe (Socolar idr., 2007; Socolar idr., 2005; Straus in Fauchier, 2007). Discipliniranje otrok je tako preventivno kot korektivno delovanje staršev, s čimer ti poskušajo popraviti zaznано neprimerno vedenje pri otroku (Straus in Fauchier, 2007). Discipliniranje otrok pomenijo naslednji ukrepi: telesna kazen, odvzem privilegijev, psihološko nasilje, kazenske zadolžitve, restitutivni ukrepi, preusmerjanje pozornosti, pojasnjevanje in učenje, prezrtje neprimerne vedenja, nagrada, nadziranje (Socolar idr., 2007; Socolar idr., 2005; Straus in Fauchier, 2007). Telesno kaznovanje je opredeljeno kot metoda kaznovalnega discipliniranja. Predvidevanje, da kaznovanja ni več med vzgojnimi ukrepi staršev, je, kot kažejo številne raziskave, napačno (Kornhauser in Pleterski-Rigler, 2007; Socolar idr., 2007; Straus, 1994). Kaznovalni ukrepi pomenijo fizično zlorabo, ko povzročijo vidno telesno poškodbo (Gershoff, 2002; McLoyd, Kaplan, Hardaway in Wood, 2007; Straus, 1994). Kot smo že omenili, pa naša zakonodaja opredeljuje fizično nasilje, ki zajema tako ukrepe s fizičnimi posledicami kot tudi tiste, katerih posledica je strah, bolečina oziroma ponižanje brez vidnih poškodb (Zakon o preprečevanju nasilja v družini, 2008).

Razširjenost posameznih ukrepov discipliniranja

Forum zoper telesno kaznovanje otroka v družini pri Zvezi prijateljev mladine Slovenije je v letih 2004 in 2005 v Sloveniji opravil raziskavo med 1223 starši osnovnošolskih otrok, ki je pokazala, da je bilo 68,5 % staršev v otroštvu tepenih, da je najpogostejši ukrep (v 87,2 % primerov) ob neprimernem vedenju otrok pogovor, da 33,5 % staršev telesno kaznuje otroka enkrat letno, da 11,4 % staršev telesno kaznuje enkrat mesečno, da je po mnenju 86,6 % očetov in mnenju 88,9 % mater primerno uporabiti telesno kazen, kadar otrok ogroža sebe ali druge oziroma se grdo vede (Kornhauser in Pleterski-Rigler, 2007). Omenjena raziskava za naš prostor omogoča dober vpogled v načine discipliniranja otrok v družini in je pomembno izhodišče za nadaljnje raziskovanje.

Raziskava v Združenih državah Amerike je pokazala, da vsaj eno obliko blažje oblike psihičnega nasilja (vpitje, kričanje, grožnja s tepežem) uporablja kar 90 % staršev pri otrocih, starih do dve leti, 98 % staršev pri otrocih, starih od dve do pet let, in 90 % staršev pri otrocih, starih med 6 in 17 let (Straus in Field, 2003). V preteklem letu je 35 % staršev uporabilo pri malčkih vsaj eno izmed oblik kaznovalnega discipliniranja, 94 % pri otrocih, starih 3–4 leta, 50 % pri otrocih, starih 12 let, 33 %

pri otrocih, starih 14 let, in 13 % pri otrocih, starih 17 let (Straus in Stewart, 1999). Starši najstnikov, ki uporabljajo kaznovalne ukrepe, jih v povprečju uporabijo šestkrat v letu, hujše oblike kaznovalnih ukrepov (kot je tepež s predmetom) so najpogostejše pri otrocih med 5. in 12. letom starosti, kjer je pogostost 28-odstotna (Straus in Stewart, 1999). Na področju razširjenosti nekaznovalnih ukrepov discipliniranja pa tuje raziskave kažejo naslednje rezultate: spremljanje, besedna komunikacija in preusmeritev pozornosti so najpogostejši načini discipliniranja pri otrocih, povprečno starih 16 mesecev, spremljanje, besedna komunikacija in učenje pa so najpogostejši načini discipliniranja pri otrocih, povprečno starih tri leta (Socolar idr., 2007).

Posledice posameznih načinov discipliniranja v družini

Raziskave, ki iščejo možne posledice predvsem kaznovalnih načinov discipliniranja, so mnogokrat izhodišče za diskusijo o legitimnosti posameznih oblik discipliniranja. Korelacijska strategija raziskovanja govori o možni povezavi kaznovalnih načinov discipliniranja z otrokovim vedenjem, pri čemer vedno ostaja vprašanje, ali otrokove značilnosti vplivajo na načine discipliniranja ali načini discipliniranja oblikujejo otrokove vedenjske, čustvene in miselne poteze (Gershoff, 2002) oziroma ali je možen še kak tretji dejavnik, ki vpliva tako na načine discipliniranja kot na otrokovo vedenje, čustva in misli. Raziskave kažejo pozitivne povezave med pogostostjo kaznovalnih načinov discipliniranja otroka v družini in razvojem vedenjskih težav (Aucoin, Frick in Bodin, 2006; Gershoff, 2002; Lynch idr., 2006; Mulvaney in Mebert, 2007; Straus, 1994), antisocialnega vedenja (Grogan-Kaylor, 2004; Harper, Brown, Arias in Brody, 2006; Straus in Mouradian, 1998; Straus, Sugarman in Giles-Sims, 1997) in čustvenih težav (Aucoin idr., 2006; Harper idr., 2006; MacMillan idr., 1999) pri otroku. Pri tem pa je treba poudariti, da večina raziskav izhaja iz težjih oblik telesnega kaznovanja in ne zajema šeškanja, psihičnega kaznovanja in drugih oblik discipliniranja (Larzelere, 2000). Pogostost »lažjih« oblik kaznovalnih načinov discipliniranja (npr. šeškanja in klofutanja) je zelo šibko povezana z negativnimi posledicami za otrokov razvoj (Deater-Deckard, Lansford, Dodge, Pettit in Bates, 2003; Lynch idr., 2006), zato je nujno ločevati kaznovalne načine discipliniranja, ki jih lahko opredelimo kot fizično zlorabo, in kaznovalne načine discipliniranja, kjer ne gre za fizično zlorabo oziroma kjer posledica ni vidna telesna poškodba. Tako nasprotniki zakonske prepovedi fizičnega kaznovanja v družini navajajo stališče, da ni zadostnih dokazov, s katerimi bi lahko zaključili, da vsako telesno kaznovanje nedvoumno povzroči škodljive posledice za otrokov razvoj (Baumrind, Larzelere in Cowan, 2002; Larzelere, 2000; Oddone Paolucci in Violato, 2004; Trumbull, Larzelere, Wolraich in Trumbull, 1999). Zagovorniki zakonske prepovedi fizičnega kaznovanja pa se sklicujejo na raziskave, ki dokazujejo pozitivno povezavo med pogostostjo kaznovalnih ukrepov in depresivnimi simptomi, tesnobnimi motnjami, odvisnostmi, tudi kadar gre za kaznovalne oblike discipliniranja brez vidnih telesnih poškodb (MacMillan idr., 1999; McLoyd idr., 2007; Mulvaney in

Mebert, 2007). Hkrati pa je v ospredju vedno bolj tudi izhodišče, da pri raziskovanju posledic kaznovanja ne smemo izhajati le iz načinov discipliniranja, ampak je treba upoštevati celoten kontekst, v katerem se določeni načini discipliniranja odvijajo (Aucoin idr., 2006; Gunnoe in Mariner, 1997; McLoyd idr., 2007; Socolar idr., 2005; Straus in Mouradian, 1998). Pozitivna povezava med pogostostjo šeškanja in depresivnimi simptomi otroka je močnejša pri otrocih, katerih matere kaznovalnih ukrepov discipliniranja ne podpirajo kot primernih načinov ukrepanja (McLoyd idr., 2007). Impulzivno odzivanje na neprimerno vedenje otroka in občutek izgube kontrole nad situacijo sta pozitivno povezana z razvojem simptomatičnega vedenja pri otroku (McLoyd idr., 2007; Straus in Mouradian, 1998).

Dejavniki tveganja in medgeneracijske povezave pri načinih discipliniranja

Odločitev za način discipliniranja otroka v družini je odvisna od širšega konteksta, ki zajema značilnosti otroka, staršev, družine in posamezne situacije (Gunnoe in Mariner, 1997; Socolar idr., 2005). Tudi na tem področju se večina raziskav nanaša na telesno kaznovanje in ne zajemajo drugih kaznovalnih ukrepov discipliniranja. Za telesno kaznovanje otroka se starši pogosteje odločajo, če je otrok vedenjsko problematičen (Grogan-Kaylor in Otis, 2007; Holden, Miller in Harris, 1999; Socolar idr., 2005; Woodward in Fergusson, 2002) in če so bili sami podvrženi fizičnemu kaznovanju (Deater-Deckard idr., 2003; Douglas, 2006; Holden idr., 1999; Lunkenheimer, Kittler, Olson in Kleinberg, 2006; Socolar idr., 2005). Poleg tega so dejavniki tveganja pri uporabi fizičnega kaznovanja tudi zgodnje materinstvo, stres v družini, konflikt v zakonski zvezi, medstarševsko nasilje in nestabilnost v družini (Woodward in Fergusson, 2002).

Nedavno opravljena raziskava o medgeneracijskem prenosu poleg prenosa stališč do kaznovanja iz izvorne družine na vzgojo otrok kaže tudi na pomembne razlike med moškimi in ženskami (Lunkenheimer idr., 2006). Izkušnje s fizičnim kaznovanjem iz otroštva se neposredneje prenašajo pri materah in manj neposredno pri očetih, saj zadovoljujoč odnos v zakonski zvezi omeji prenos vzorca kaznovanja pri očetih, pri materah pa ne (Lunkenheimer idr., 2006).

Stališča do načinov discipliniranja v družini

Stališča staršev pomembno določajo načine posameznih načinov discipliniranja (Holden idr., 1999; McLoyd idr., 2007). Raziskave se nanašajo predvsem na telesno kaznovanje in kažejo na dejstvo, da starši, ki uporabljajo telesno kaznovanje, močnejše verjamejo, da ta spodbuja učenje otrok in da ti starši pogosteje poročajo o neprimernem vedenju otroka (Holden idr., 1999). Telesno kaznovanje je sprejemljivejše za predšolske otroke (Flynn, 1998) in ga bolj podpirajo moški (Douglas, 2006; Flynn, 1998) ter je sprejemljivejše za posameznike, ki so bili v otroštvu izpostavljeni nasilju oziroma fizičnemu kaznovanju (Deater-Deckard idr., 2003; Douglas, 2006; Woodward

in Fergusson, 2002). Pri ženskah je odobravanje fizičnega kaznovanja povezano s pogostostjo fizičnega kaznovanja njihovih mater, pri moških pa zaznana grobost pri kaznovanju v otroštvu lahko napoveduje odobravanje fizičnega kaznovanja (Lunkenheimer idr., 2006).

Tudi stališča strokovne javnosti kažejo na podobna izhodišča. Pri svetovanju o discipliniranju otrok strokovnjaki staršem, kadar pokličejo na pomoč, svetujejo o primernosti uporabe fizične kazni glede na svojo zgodovino in osebne izkušnje ter pogosteje priporočajo telesno kazen za mlajše otroke in za otroke s hujšimi vedenjskimi odkloni (Schenck, Lyman in Bodin, 2000). Etičnega kodeksa, ki bi urejal stališče do posameznih načinov kaznovalnega discipliniranja otrok v družini, ni, kar pomeni, da strokovnjaki, ki pri svojem delu svetujejo staršem pri vzgoji in discipliniranju otrok, izhajajo iz osebnih stališč. Strokovnjaki, ki so bolj poučeni o raziskavah na področju negativnih posledic fizičnega kaznovanja, bodo do tega načina discipliniranja kritičnejši in ga bodo staršem manj pogosto priporočili (Schenck idr., 2000). Z vedno pogostejšimi raziskavami o škodljivosti fizičnega kaznovanja strokovnjaki tudi blažje oblike kaznovalnega discipliniranja, kot so šeškanje in tresenje, ocenjujejo kritičneje, kot so te oblike ocenili strokovnjaki pred tridesetimi leti (Whitney, Tajima, Herrenkohl in Huang, 2006). Temelj za oblikovanje enotnega strokovnega stališča do načinov kaznovalnega discipliniranja otrok v družini je leta 1998 podala ameriška akademija za pediatrie (American Academy of Pediatrics), ki je oblikovala izhodišča za svetovanje staršem o učinkovitem discipliniranju otrok (Guidance for Effective Discipline) (American Academy of Pediatrics, 1998). Priporočila, ki izhajajo iz aktualnih raziskav o učinkovitosti posameznih načinov discipliniranja in njegovih posledicah, usmerjajo pediatrie, da staršem svetujejo, naj za odgovor na neželjeno vedenje pri otroku uporabljajo druge načine discipliniranja kot telesno kaznovanje (American Academy of Pediatrics, 1998). Ta dokument kaže na težnje strokovne javnosti k bolj strogemu stališču do fizičnega kaznovanja otrok v družini, stališča do drugih oblik kaznovanja pa ostajajo del osebne presoje. Ozaveščeni strokovnjaki, ki dosledno podajajo sporočila staršem o nedopustnosti fizičnega kaznovanja otrok v družini, pa so lahko tudi učinkovitejše in primernejše orodje države pri omejevanju fizičnega kaznovanja, kot bi bila zakonska prepoved (Pavlovič, 2007).

Raziskava, predstavljena v nadaljevanju, izhaja iz prej omenjenih izhodišč. Diskusija o dopustnosti in celo pobuda o zakonski prepovedi fizičnega kaznovanja otrok v družini postavlja potrebo po sistematičnem pregledu načinov discipliniranja otrok v družini v našem prostoru. Za dosledne zaključke o posledicah uporabe posameznih načinov kaznovanja otrok v družini so potrebne eksperimentalne študije, kar je na področju raziskovanja vzgoje otrok etična dilema. Najdoslednejši so tako zaključki longitudinalnih raziskav, ki pa jih je na tem področju premalo. Načinov discipliniranja na tem mestu ne bomo vrednotili s stališča posledic, ampak s stališča konteksta, v katerem se odvijajo.

Med pregledom literature je bila ugotovljena kompleksnost pojava

discipliniranja otrok v družini. Raziskava, ki je predstavljena v nadaljevanju, poskuša podati pomemben prispevek k raziskovanju načinov discipliniranja v našem okolju in medgeneracijskim prenosom vzorcev. Predpostavljam, da bo raziskava potrdila podatke (Kornhauser in Pleterski-Rigler, 2007) o razširjenosti kaznovanih načinov discipliniranja. Predpostavljam, da so posamezni načini discipliniranja povezani z določenimi lastnostmi staršev, s stališči do discipliniranja in z izkušnjami z discipliniranjem iz otroštva. Z dozdajšnjimi raziskavami je bilo dokazano, da sta kontekst kaznovanja in kontekst doživljanja povezana z odločitvijo za telesno kaznovanje (Holden idr., 1999; McLoyd idr., 2007; Socolar idr., 2005; Woodward in Fergusson, 2002). S to raziskavo želim preveriti, ali in katere so komponente konteksta, ki so povezane tudi z drugimi oblikami discipliniranja otrok v družini. Pri raziskovanju načinov discipliniranja ne nazadnje ne moremo mimo medgeneracijskega prenosa načinov discipliniranja otrok v družini. Dozdajšnje raziskave so pokazale le medgeneracijske povezave pri načinih discipliniranja, kadar gre za telesno kaznovanje (Deater-Deckard idr., 2003; Douglas, 2006; Lunkenheimer idr., 2006; Woodward in Fergusson, 2002). Z raziskavo pa želim preveriti tudi možen prenos drugih načinov discipliniranja.

Metoda

Udeleženci

Vprašalnik je prejelo 250 oseb, izpolnile in vrnile pa so jih 103, od tega so jih 21 (20,4 %) izpolnili moški in 82 (79,6 %) ženske. Povprečna starost udeležencev anketiranja je 38,8 leta ($SD = 5,8$). Med vprašanimi je 73 (70,9 %) poročenih, 13 (12,6 %) ločenih, 12 (11,7 %) jih živi v zunajzakonski skupnosti, štirje (3,9 %) pa živijo ločeno od partnerja. Štirideset (38,8 %) udeležencev je zaključilo univerzitetni študij, 26 (25,2 %) srednjo šolo oziroma gimnazijo, 24 (23,3 %) visoko šolo, 10 (9,7 %) podiplomski študij, 2 (2,7 %) poklicno in eden (1 %) osnovno šolo. Povprečno imajo udeleženci dva otroka. Trinajst (22,3 %) anketirancev mesečno zasluži manj kot 870 evrov, kar je po podatkih Statističnega urada RS (vir: <http://www.stat.si/>) manj od povprečne mesečne plače v Republiki Sloveniji v času izpolnjevanja vprašalnikov.

Anketni vprašalniki so bili razdeljeni med udeležence skupine za starše pod vodstvom Frančiškanskega družinskega inštituta in med udeležence roditeljskega sestanka v dveh naključno izbranih osnovnih šolah v Ljubljani in njeni okolici.

Pripomočki

Za raziskavo je bil uporabljen vprašalnik dimenzij discipliniranja *The Dimensions of Discipline Inventory* (Straus in Fauchier, 2007). Besedilo izvirnika so prevedli trije neodvisni prevajalci, nato pa je bila usklajena različica znova prevedena v angleščino. Angleška različica je bila poslana avtorjem izvirnika, njihove

pripombe pa so bile upoštevane pri oblikovanju končne različice vprašalnika, ki je bila uporabljena v raziskavi.

V izvorniku ima vprašalnik tri različice, in sicer vprašalnik za starše (*Parent-Report Form*), vprašalnik za otroke (*Child-Report Form*) in vprašalnik za odrasle (*Adult-Recall Form*) (Straus in Fauchier, 2007). Za našo raziskavo je bila prvič uporabljena kombinacija vprašalnika za starše in vprašalnika za odrasle. Vprašalnik za starše vključuje demografske podatke, podatke o otroku, na katerega se bodo nanašali odgovori, 26 trditev o načinih discipliniranja, trditve o kontekstu doživljanja in ocene izvršitve discipliniranja in 26 trditev za ugotavljanje mnenja o načinih discipliniranja. Ta vprašalnik je bil dopolnjen z delom vprašalnika za odrasle, in sicer s trditvami za ugotavljanje načinov discipliniranja, kot se jih spominjajo iz obdobja, ko so bili stari 10 let.

Šestindvajset trditev o načinih discipliniranja je lahko porabljenih v obliki specifičnih trditev, poleg tega pa po teoretičnih izhodiščih oblikujejo dve glavni dimenziji discipliniranja, in sicer kaznovalno in nekaznovalno, ki se deli v devet konceptualno širših dimenzij oziroma devet lestvic načinov discipliniranja: telesno kazen, omejevanje privilegijev, preusmeritev, pojasnjevanje in učenje, ignoriranje, spremljanje, kazen in restitucijo, psihično nasilje ter nagrajevanje (Straus in Fauchier, 2007). Vprašalnik ocenjuje tudi kontekst doživljanja staršev ob discipliniranju: samozavest, partnerski konflikt, zaznano neučinkovitost, stres; in oceno izvršitve discipliniranja: konsistentnost, kognitivno okvirjanje, odzivnost, podporo, opozarjanje in impulzivnost (Straus in Fauchier, 2007). Kontekst doživljanja in ocena izvršitve se ocenjuje na 5-stopenjski lestvici. Trditve za ugotavljanje mnenja o discipliniranju oblikujejo dve glavni lestvici (stališče do kaznovalnih načinov discipliniranja in stališče do nekaznovalnih načinov discipliniranja) in enakih devet lestvic načinov discipliniranja kot trditve o načinih discipliniranja, torej mnenje o telesni kazni, omejevanju privilegijev, preusmeritvi, pojasnjevanju in učenju, ignoriranju, spremljanju, kazni in restituciji, psihičnem nasilju in nagrajevanju (Straus in Fauchier, 2007). Stališča se ocenjujejo po 4-stopenjski lestvici.

Zanesljivost instrumenta so avtorji ugotavljali s pilotsko raziskavo med 498 študenti in 53 starši z izračunom notranje konsistentnosti vprašalnika. Pokazalo se je, da so alfa koeficienti višji pri vzorcu študentov in pri lestvicah, ki zajemajo več trditev (Straus in Fauchier, 2007). Izračun notranje konsistentnosti prevedenega vprašalnika je skladen z rezultati pilotske raziskave.

Avtorji vprašalnika veljavnost zagovarjajo s trditvijo, da je prvi dokaz veljavnosti lahko že primerjava povprečij posameznih lestvic, saj ima lestvica pojasnjevanja in učenja najvišjo frekvenco v zadnjem letu ter lestvici fizične kazni in psihičnega nasilja najnižjo frekvenco (Straus in Fauchier, 2007).

Uporabljeni instrument je novejši in je prvi, ki discipliniranje opazuje večrazsežno (Straus in Fauchier, 2007). Tako je njegova pomanjkljivost, ki je v tem, da z razmeroma malo postavkami raziskuje mnogo različnih komponent tega pojava, hkrati tudi njegova prednost pred drugimi vprašalniki, saj zajame pojav discipliniranja

Tabela 1. Notranja konsistentnost (Cronbachovi alfa koeficienti) pilotske in pričujoče raziskave.

	Discipliniranje matere (Straus & Fauchier, 2007)	Discipliniranje očeta (Straus & Fauchier, 2007)	Disci- pliniranje otrok	Disci- pliniranje matere	Disci- pliniranje očeta
kaznovalno discipliniranje	,89	,88	,84	,92	,93
nekaznovalno discipliniranje	,81	,82	,83	,76	,82

v celotnem kontekstu, v katerem se odvija. Hkrati pa s kombinacijo vprašalnika za starše in vprašalnika za odrasle zajame tudi pomemben vidik medgeneracijskega prenosa, ki ga želimo raziskati.

Postopek

Vprašalniki so bili razdeljeni med udeležence skupine za starše pod okriljem Frančiškanskega družinskega inštituta in med starše, ki so se udeležili roditeljskega sestanka v dveh naključno izbranih osnovnih šolah v Ljubljani in njeni okolici. Pridobljeno je bilo soglasje vodje skupine za starše in ravnateljev šol, na katerih so bili anketni vprašalniki razdeljeni. Udeležencem je bilo razloženo, kaj je namen raziskave ter da je sodelovanje v raziskavi prostovoljno in anonimno. Anketne vprašalnike so izpolnjevali med sestankom ali pa so jih v naslovljeni pisemski ovojnici poslali po pošti.

S korelacijsko strategijo smo preverjali, v kolikšni meri in v kateri smeri so načini discipliniranja otrok v družini povezani z drugimi spremenljivkami v raziskavi. Z izračunom korelacijskih koeficientov smo preverjali možnost medgeneracijskih povezav pri pogostosti uporabe posameznih načinov discipliniranja in povezavo načinov discipliniranja s kontekstom doživljanja in oceno izvršitve discipliniranja.

Rezultati

Izračun razlik med aritmetičnimi sredinami za neodvisne vzorce je pokazal naslednje razlike glede na načine discipliniranja dečkov in deklic. Po podatkih s 95-odstotno gotovostjo lahko trdimo, da starši statistično pomembneje kaznovalno disciplinirajo dečke kot deklice, $t(89,44) = 2,228, p = ,028$. in sicer pogosteje pri discipliniranju dečkov uporabljajo telesno kazen, $t(62,18) = 2,271, p = ,027$, omejevanje privilegijev, $t(60,24) = 2,067, p = 0,043$, in ignoriranje, $t(68,40) = 2,362, p = 0,021$. Pri nekaznovalnih načinih discipliniranja statistično pomembnih razlik med aritmetičnimi sredinami izračun ne pokaže.

Tabela 2. Razširjenost uporabe posameznega načina discipliniranja v odstotkih in povprečne vrednosti pogostosti načinov discipliniranja otrok v zadnjem letu

način discipliniranja	RZL	M (SD)	R	Rmati	Roče
KAZNOVALNO DISCIPLINIRANJE		119,83 (196,86)			
TELESNA KAZEN		8,24 (26,11)			
stresti oziroma trdo prijeti otroka, da bi pridobili njegovo/njeno pozornost	53,0 %	6,58 (21,84)	61,0 %	53,7 %	53,8 %
naščkati, udariti oziroma klofniti otroka	37,0 %	1,10 (1,99)	57,0 %	67,3 %	73,7 %
uporabiti kuhalično, krtačo, pas oziroma drugi predmet	7,0 %	0,52 (3,65)	15,0 %	45,4 %	40,0 %
umiti otrokova usta z milom, dali začimbo na njegov jezik ali naredili kaj podobnega	1,0 %	0,04 (0,40)	2,0 %	6,2 %	3,2 %
OMEJEVANJE PRIVILEGIJEV		46,59 (151,33)			
odvzeti žepnico, igračo ali druge privilegije zaradi neprimernega vedenja	70,7 %	19,59 (73,05)	78,8 %	47,9 %	38,9 %
poslati otroka v posteljo brez obroka	4,0 %	0,12 (0,62)	7,0 %	29,2 %	23,9 %
odvzeti žepnico, igračo ali drugi privilegij dokler otrok ne naredi, kar se zahteva	68,0 %	23,62 (86,44)	74,0 %	43,1 %	39,1 %
zadržati otroka doma oziroma mu omejili aktivnosti izven doma zaradi njegovega neprimernega vedenja	52,5 %	3,13 (6,40)	56,4 %	69,1 %	63,4 %
KAZEN IN RESTITUCIJA		48,77 (96,86)			
naložiti otroku dodatna opravila kot posledico neprimernega vedenja	60,4 %	10,02 (15,68)	61,4 %	78,7 %	61,5 %
od otroka zahtevati, da se oddolži za svoje neprimerno vedenje	54,5 %	11,07 (40,67)	58,4 %	52,6 %	42,9 %
prisiliti otroka, da se opraviči oziroma da reče, da mu je žal za neprimerno vedenje	61,2 %	27,10 (61,08)	71,4 %	62,4 %	49,5 %
PSIHIČNO NASILJE		55,74 (92,70)			
kričati oziroma vpili na otroka	78,0 %	31,30 (57,48)	83,0 %	82,7 %	70,2 %
otroku skušati zbuditi občutek sramu oziroma krivde	59,0 %	13,18 (39,51)	67,0 %	71,1 %	57,0 %
zadrževati naklonjenost oziroma se vesti hladno pred otrokom ter ga ne objeti oziroma poljubiti	37,0 %	6,00 (21,76)	45,0 %	61,5 %	53,5 %
otroku reči, da je len, površen, nepremišljen ali podobno	54,5 %	5,21 (9,71)	63,4 %	75,5 %	65,6 %

NEKAZNOVALNO DISCIPLINIRANJE					
PREUSMERITEV		715,96 (598,73)			
otroka poslati v kot oziroma v sobo za določen čas	46,5 %	37,71 (83,24)	53,5 %	48,5 %	47,3 %
ponuditi otroku nekaj kar rad počne, da bi prenehal s tistim, kar dela narobe	71,4 %	5,45 (10,48)	77,6 %	50,5 %	46,1 %
		31,94 (81,35)			
POJASNJEVANJE IN UČENJE					
razložiti pravila s ciljem preprečiti ponovitev neprimernega vedenja pokazati ali pojasniti otroku kako se nekaj primerno naredi	96,0 %	251,11 (253,21)	97,0 %	87,4 %	81,3 %
	89,0 %	112,06 (149,43)	98,0 %	91,6 %	87,9 %
		136,60 (164,43)			
IGNORIRANJE					
namenoma ne biti pozoren na otrokovo neprimerno vedenje pustiti, da se ta otrok neprimerno vede, s ciljem da se sam spopade s posledicami	70,4 %	32,06 (65,46)	79,6 %	60,5 %	54,2 %
	78,0 %	17,92 (53,68)	83,0 %	73,3 %	64,4 %
		13,88 (30,03)			
SPREMLJANJE					
opozoriti otroka, da gledate in preverjate, če bo kaj naredil/a preveriti otroka, če se neprimerno vede	75,0 %	100,76 (142,42)	80,0 %	73,4 %	64,4 %
	77,6 %	41,56 (80,81)	81,6 %	79,8 %	68,6 %
		60,00 (100,93)			
NAGRAJEVANJE					
pohvaliti otroka, ko je prenehal z neprimernim vedenjem oziroma ko se je vedel primerno	97,0 %	252,74 (246,58)	97,0 %	76,6 %	69,2 %
dati otroku denar ali kakšno drugo stvar, ko je prenehal z neprimernim vedenjem ali ko se je vedel primerno	38,6 %	3,31 (8,73)	42,6 %	26,0 %	25,8 %
preveriti otroka, da bi mu lahko rekli, da nekaj dobro počne	87,9 %	113,03 (149,74)	88,9 %	77,3 %	65,9 %

Opombe: RZL – razširjenost uporabe načina discipliniranja v zadnjem letu; M – povprečne vrednosti pogostosti načinov discipliniranja za otroka v zadnjem letu; R – razširjenost načina discipliniranja za otroka (uporabljeno v zadnjem letu ali v prejšnjih letih), Rmati – razširjenost načina discipliniranja, ki ga je uporabljala mati, Roče – razširjenost načina discipliniranja, ki ga je uporabljal oče.

Stališča se povezujejo s posameznimi načini discipliniranja. Pogostost uporabe kaznovalnih načinov discipliniranja se statistično pomembno pozitivno povezuje s sprejemljivostjo kaznovalnega discipliniranja ($r = ,463; p < ,01$) in pogostost uporabe nekaznovalnih načinov discipliniranja se statistično pomembno pozitivno povezuje s sprejemljivostjo nekaznovalnega discipliniranja ($r = ,466; p < ,01$). Sprejemljivost telesne kazni kot načina discipliniranja se statistično pomembno povezuje z uporabo telesne kazni pri discipliniranju otroka ($r = ,394; p < ,01$). Prav tako obstajajo statistično pomembne povezave med stališči in drugimi načini discipliniranja, in sicer: omejevanje privilegijev ($r = ,382; p < ,01$), preusmeritev ($r = ,547; p < ,01$), ignoriranje ($r = ,455; p < ,01$), spremljanje ($r = ,655; p < ,01$), kazen in restitucija ($r = ,492; p < ,01$), psihično nasilje ($r = ,330; p < ,01$) ter nagrajevanje ($r = ,482; p < ,01$). Le pojasnjevanje in učenje kot načina discipliniranja nista povezani s stališči staršev o sprejemljivosti tega načina discipliniranja ($r = ,048$).

Deskriptivna statistika, prikazana v tabeli 2, kaže odstotek staršev, ki so posamezni način discipliniranja uporabili v zadnjem letu oziroma v prejšnjih letih, povprečne vrednosti posameznih načinov discipliniranja otrok v zadnjem letu in odstotek uporabe posameznih načinov discipliniranja očeta in matere pri udeležencih 10. letih.

Podatki o razširjenosti posameznih načinov discipliniranja kažejo, da so skoraj vsi načini tako kaznovalnega kot nekaznovalnega discipliniranja prisotni pri vsaj polovici od anketiranih staršev (glej tabelo 2, kolono RZL in R). Pri interpretaciji teh rezultatov moramo upoštevati razmerje uporabe kaznovalnih in nekaznovalnih načinov discipliniranja. V povprečju starši disciplinirajo svoje otroke v 14,87 % ($SD = 13,25$) s kaznovalnimi in v 85,13 % ($SD = 13,25$) z nekaznovalnimi načini discipliniranja. Tudi rezultate razširjenosti kaznovalnih in nekaznovalnih načinov discipliniranja, kot sta jih uporabljala mati oziroma oče (glej tablo 2, kolono Rmati in Roče) moramo interpretirati z upoštevanjem dejstva, da starši poročajo, da so njihove matere kaznovalno disciplinirale povprečno 40,49 % ($SD = 27,84$) in nekaznovalno 48,94 % ($SD = 27,61$) ter da so njihovi očetje kaznovalno disciplinirali povprečno 38,27 % ($SD = 32,44$) in nekaznovalno 60,84 % ($SD = 33,03$).

V tabeli 3 je za izračun mere povezanosti med ordinalno (oceno osebnega doživljanja in oceno izvršitve discipliniranja) in intervalno spremenljivko (pogostost uporabe načinov discipliniranja) uporabljen Spearmanov korelacijski količnik. Prikazani statistično pomembni rezultati kažejo na nizke do visoke pozitivne in negativne (samozavest in načini discipliniranja se povezujejo negativno) povezave med navedenima spremenljivkama. Kaznovalni načini discipliniranja so visoko pozitivno povezani z zaznano neučinkovitostjo, stresom in impulzivnostjo pri odzivu na otrokovo neprimerno vedenje ter so visoko negativno povezani s samozavestjo starša (glej tabelo 3, kolono Kaz.disc.). Zmerne in visoke mere povezanosti zasledimo predvsem med telesno kaznijo in negativnim osebnim doživljanjem (glej tabelo 3, kolono TK) ter psihičnem nasiljem in negativnim osebnim doživljanjem (glej tabelo 3, kolono Pn). Impulzivnost pri odzivanju na nezaželeno vedenje otroka je

Tabela 3. Povzetek (le statistično pomembni rezultati) korelacijskih koeficientov (Spearmanov ρ) med načini discipliniranja in oceno osebnega doživljanja oziroma konteksta izvršitve discipliniranja

	Kaz. disc.					Nekaz. disc.				
	TK	Op	KR	Pn	disc.	Pr	PU	Ig	Sp	Na
OSEBNO DOŽIVLJANJE										
Samozavest	-,52**	-,45**	-,45**	-,34**	-,47**			-,27**	-,27**	
Partnerski konflikt	,38**	,33**	,26*		,37**					
Zaznana neučinkovitost	,51**	,43**	,47**	,32**	,45**				,23*	
Stres	,59**	,46**	,54**	,32**	,57**				,30**	
KONTEKST DISCIPLINIRANJA										
Konsistentnost										
Kognitivno okvirjanje		,23*	,28**	,31**	,21*	,28**	,32**	-,20*	,25*	,32**
Odzivnost	,24*		,31**	,31**		,29**	,31**		,30**	,31**
Podpora						,38**	,24*		,21*	,36**
Opozorjanje	,20*		,21*	,41**		,27*	,23*		,35**	,24*
Impulzivnost	,59**	,54**	,47**	,37**	,59**		,28**		,32**	

Opombe: Kaz. disc. = kaznovально discipliniranje, TK = telesna kazen, Op = omejevanje privilegijev, KR = kazen in restitucija, Pn = psihično nasilje, Nekaz. disc. = nekaznovально discipliniranje, Pr = preusmeritev, PU = pojasnjevanje in učenje, Ig = ignoriranje, Sp = spremljanje, Na = nagrajevanje.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$.

Tabela 4. Povzetek (le statistično pomembni rezultati) korelacijskih koeficientov (Pearsonov r) med načini discipliniranja otrok in načini discipliniranja, ki jih je uporabljala mati pri udeležencih 10 letih.

Način discipliniranja matere	Kaz. disc.	TK	Op	KR	Ph	Nekaz. disc.	Pr	PU	Ig	Sp	Na
Kaznovavno discipliniranje		,33**		,28*	,23*	,35**	,23*	,22*			,33**
Telesna kazen					,23	,32**		,30**	,26*		,29**
Omejevanje privilegijev		,27*			,27*	,26*					
Kazen in restitucija	,29**	,28**		,25*	,56**						
Psihično nasilje		,32**		,25*	,21*	,31**				,29**	,31**
Ne-kaznovavno discipliniranje											
Preusmeritev						,36**	,27*	,29*			,32**
Pojasnjevanje in učenje				,24*	,51**	,24*		,27*			
Ignoriranje						,24*		,31**			
Spremljanje	,24*				,22*						
Nagrajevanje			,22*			,25*					,30**

Opombe: Kaz. disc. = kaznovavno discipliniranje, TK = telesna kazen, Op = omejevanje privilegijev, KR = kazen in restitucija, Ph = psihično nasilje, Nekaz. disc. = nekaznovavno discipliniranje, Pr = preusmeritev, PU = pojasnjevanje in učenje, Ig = ignoriranje, Sp = spremljanje, Na = nagrajevanje. * $p < ,05$; ** $p < ,01$.

Tabela 5. Povzetek (le statistično pomembni rezultati) korelacijskih koeficientov (Pearsonov r) med načini discipliniranja otrok in načini discipliniranja, ki jih je uporabljal oče pri udeležencevih 10 letih.

	Kaz. disc.	TK	Op	KR	Pn	Nekaz. disc.	Pr	PU	Ig	Sp	Na
Načini discipliniranja očeta											
Kaznovavno discipliniranje				,25*	,30*						
Telesna kazen					,25*						
Omejevanje privilegijev					,56**						
Kazen in restitucija	,27*				,28*	,31**				,31**	,26*
Psihično nasilje				,25*	,28*						
Ne-kaznovavno discipliniranje											
Preusmeritev					,44**	,48**	,35**	,48**			,35**
Pojasnjevanje in učenje						,40**	,26*	,43**			,27*
Ignoriranje					,31**					,22*	
Spremljanje					,26*	,29*	,23*	,27*			,27*
Nagrajevanje						,36**		,36**			,32**

Opombe: Kaz. disc. = kaznovavno discipliniranje, TK = telesna kazen, Op = omejevanje privilegijev, KR = kazen in restitucija, Pn = psihično nasilje, Nekaz. disc. = nekaznovavno discipliniranje, Pr = preusmeritev, PU = pojasnjevanje in učenje, Ig = ignoriranje, Sp = spremljanje, Na = nagrajevanje.
* $p < ,05$; ** $p < ,01$.

statistično pomembno ($p < ,01$) pozitivno povezana z vsemi načini kaznovalnega discipliniranja (glej tabelo 3, vrsto Impulzivnost). Medtem pa se nekaznovalni načini discipliniranja povezujejo z nizko oziroma zmerno stopnjo s konsistentnostjo, kognitivnim okvirjanjem, podporo in opozarjanjem.

V tabelah 4 in 5 je za intervalne spremenljivke uporabljen Pearsonov korelacijski količnik. Korelacijski koeficienti kažejo na nizko do visoko mero pozitivne povezanosti med nekaterimi načini discipliniranja, ki so jih uporabljali starši, in zdajšnjimi načini discipliniranja otrok. Primerjava tabel 4 in 5 pokaže, da se načini discipliniranja otrok bolj pogosto statistično pomembno povezujejo z načini discipliniranja matere kot očeta. Nekateri zanimivejše statistično pomembne povezave predstavljajo povezave telesne kazni z nekaterimi načini kaznovalnega discipliniranja matere (glej tabelo 4, kolono TK), psihičnega nasilja in kaznovalnim discipliniranjem matere (glej tabelo 4, kolono Pn) ter nekaznovalnega discipliniranja tako z nekaterimi nekaznovalnimi kot tudi kaznovalnim načini discipliniranja matere (glej tabelo 4, kolono Nekaz. dics.). Pri ugotavljanju prenosa načinov discipliniranja očeta pa ugotovimo statistično pomembne povezave med nekaterimi nekaznovalnimi načini discipliniranja otrok in očeta (glej tabelo 5, kolone Pr, PU, Sp, Na) ter med psihičnem nasiljem in nekaterimi kaznovalnimi in nekaznovalnimi načini discipliniranja očeta (glej tabelo 5, kolono Pn). Telesno kaznovanje otrok se ne povezuje z nobenim načinom discipliniranja očeta (glej tabelo 5, kolono TK).

Razprava

Pričujoča raziskava je potrdila zaključke prejšnjih raziskav (Kornhauser in Pleterski-Rigler, 2007; Socolar idr., 2007; Straus in Field, 2003; Straus in Stewart, 1999) o pogostosti uporabe posameznih načinov discipliniranja. Starši otroka najpogosteje pohvalijo, nagradijo oziroma mu pojasnijo pravila in pokažejo, kako se kaj primerno naredi. Ti zaključki se skladajo s teorijo, da je discipliniranje predvsem preventivno delovanje staršev, s ciljem učenja zelenega načina vedenja (Oddone Paolucci in Violato, 2004) z nagrajevanjem in s pojasnjevanjem. V manjši meri je discipliniranje kaznovanje neprimerne vedenja.

Kljub dejstvu, da je kaznovalno discipliniranje uporabljeno v manjši meri, raziskava kaže na prisotnost kaznovalnega discipliniranja otrok v našem prostoru. Več kot polovica staršev v raziskavi navaja, da je vsaj enkrat v zadnjem letu uporabila psihično nasilje kot način discipliniranja otroka, povprečno starši psihično nasilje, kot ga meri vprašalnik, uporabijo 55,74-krat letno. Čeprav raziskava ni pokazala konkretnih podatkov o učinkih takega discipliniranja na otroka, je mogoče predvidevati, da tako ravnanje (kričanje na otroka, zbujanje občutka sramu in krivde pri otroku, zadrževanje naklonjenosti in grajanje otroka, da je len, površen) pri otroku lahko povzroči občutke strahu, ponižanja oziroma ogroženosti, kar v našem prostoru zakon o preprečevanju nasilja v družini opredeljuje kot psihično nasilje (Zakon o

preprečevanju nasilja v družini, 2008). Prav tako podatki kažejo, da je več kot polovica staršev že uporabila telesno kazen (otroka stresla, trdo prijela oziroma ga našeškala, udarila, klofnila) in da je šestina staršev za telesno kaznovanje uporabila kuhalnico, krtačo, pas ali drug predmet. Tretjina staršev je svojega otroka našeškala v zadnjem letu, kar je pokazala že predhodna raziskava (Kornhauser in Pleterski-Rigler, 2007). Omenjene načine discipliniranja je mogoče po zakonu o preprečevanju nasilja v družini (Zakon o preprečevanju nasilja v družini, 2008) razumeti kot fizično nasilje nad otrokom. Dečki izkusijo več fizičnega kaznovanja (šeškanje, tepež oziroma klofuta) od deklic, kot so pokazale že nekatere prejšnje raziskave (Straus, 1994). Razširjenost uporabe kaznovalnih načinov discipliniranja otrok v družini je lahko posledica sprejemljivosti teh načinov za starše, saj podatki kažejo, da se pogostost kaznovalnih načinov discipliniranja zmerno pozitivno povezuje s sprejemljivostjo teh načinov discipliniranja za starše. Odločitev za kaznovalno discipliniranje (predvsem za telesno kaznovanje) je po nekaterih prejšnjih raziskavah (Grogan-Kaylor in Otis, 2007; Holden idr., 1999; Socolar idr., 2005; Woodward in Fergusson, 2002) lahko povezana tudi s povečanim neželenim vedenjem pri otroku.

Konflikt v zakonski zvezi in nestabilnost v družini sta lahko rizična dejavnika, ki povečujeta uporabo fizičnega kaznovanja (Woodward in Fergusson, 2002). Tudi ta raziskava je pokazala pozitivno povezavo med kaznovalnim discipliniranjem otrok in povečanim doživljanjem partnerskega konflikta, neučinkovitosti, stresa in impulzivnosti pri discipliniranju. Večji občutek samozavesti pa se negativno povezuje s kaznovalnimi načini, kot so telesna kazen, kaznovanje oziroma restitucija in psihično nasilje. Te statistično pomembne povezave kažejo na možnost, da nestabilno, stresno, konfliktno družinsko vzdušje in impulzivnost lahko povečujejo možnost za uporabo kaznovalnih načinov discipliniranja. Impulzivno kaznovalno discipliniranje morda lahko zmanjšuje občutek samozavesti pri starših oziroma nižji občutek samozavesti lahko omogoča impulzivnejše in bolj kaznovalno discipliniranje. Seveda pa lahko ravno pogostejša uporaba kaznovalnega discipliniranja povečuje občutek neučinkovitosti in stresa pri starših. Nekatere teorije opredeljujejo impulzivno kaznovanje kot tisto, ki ga starši kljub nasprotovanju vseeno uporabljajo (McLoyd idr., 2007), česar predstavljena raziskava ne potrjuje, saj se uporaba kaznovalnega discipliniranja povezuje s sprejemljivostjo tega načina discipliniranja. Kljub sprejemljivosti kaznovanja pa lahko starši ob tem načinu discipliniranja pogosteje čutijo izgubo kontrole, kar Straus in Mouradian (1998) opredeljujeta kot impulzivno kaznovanje.

V nasprotju s tem pa je nekaznovalno discipliniranje pozitivno povezano s konsistentnostjo discipliniranja, kognitivnim okvirjanjem, podporo pri discipliniranju in pogostejšim opozarjanjem. Iz navedenih rezultatov lahko sklepamo, da je mogoče ravno sposobnost staršev, da so konsistentni, da razlagajo svoje vedenje, podpirajo svoje otroke in jim dajo vedeti, da so ljubljeni in sprejeti, in da pogosto opozarjajo na posledice, tista, ki lahko povečuje pogostost uporabe nekaznovalnih načinov pri discipliniranju.

Številnim raziskovalcem je uspelo dokazati pozitivno povezavo med fizičnim kaznovanjem v otroštvu in uporabo fizičnega kaznovanja v zdajšnji družini (Deater-Deckard idr., 2003; Douglas, 2006; Holden idr., 1999; Lunkenheimer idr., 2006; Socolar idr., 2005), predstavljena raziskava pa kaže le na možnost, da starši lahko pogosteje uporabljajo telesno kazen, če jih je njihova mati disciplinirala s kaznijo oziroma z restitucijo, s psihičnim nasiljem in z omejevanjem privilegijev. Rezultati kažejo na možnost, da se telesno kaznovanje povezuje tudi z izkušnjo drugih načinov kaznovalnega discipliniranja v otroštvu, predvsem z načini discipliniranja, ki jih je uporabljala mati. Na neposrednejši prenos fizičnega kaznovanja mater (v primerjavi z očetmi) na uporabo tega načina discipliniranja pri otrocih opozarjajo že nekatere prejšnje raziskave (Lunkenheimer idr., 2006). Uporaba psihičnega nasilja kot načina discipliniranja otrok pa se povezuje z uporabo preusmeritve in kazni oziroma restitucije obeh staršev, kar lahko pomeni, da bodo starši pogosteje disciplinirali s psihičnim nasiljem, če so ob svojih starših doživljali discipliniranje kot preusmerjanje vedenja ali kot kaznovanje oziroma restitucijo. Za medgeneracijski prenos načinov discipliniranja predstavljena raziskava kaže možnost, da uporaba določenega načina discipliniranja ne pomeni nujno tudi izkušnje takega discipliniranja v otroštvu. Tudi pri nekaznovalnih načinih discipliniranja otrok se kaže, da so v več primerih povezani tudi z izkušnjo kaznovalnega discipliniranja v otroštvu.

Preden pa navedemo dokončne zaključke, moramo upoštevati omejitve te raziskave. Pri interpretaciji rezultatov in posploševanju moramo upoštevati, da so bili v raziskavo vključeni udeleženci iz osrednjeslovenske regije in da raziskava ne zajema udeležencev iz drugih regij Slovenije, kar omejuje posploševanje rezultatov ne celotno populacijo Slovenije (čeprav so rezultati o pogostosti načinov discipliniranja konsistentni z že opravljeno raziskavo, ki je zajela populacijo celotne Slovenije). Poleg tega je raziskava sestavljena iz dveh vprašalnikov, pri čemer so starši v enem delu ocenjevali svoje vedenje, v drugem pa vedenje svojih staršev. Doživljanje discipliniranja v otroštvu pa se lahko razlikuje od dejanskega vedenja staršev, kakor se tudi ocena lastnega vedenja lahko razlikuje od dejanskega stanja, kar lahko vpliva na interpretacijo rezultatov. Tako moramo pri zaključkih medgeneracijskih povezav upoštevati, da gre za povezave med oceno lastnega vedenja in oceno vedenja staršev, na kateri v obeh primerih lahko vpliva subjektivnost udeleženca raziskave. Tako bi bilo smiselno v nadaljnje raziskovanje načinov discipliniranja otrok v družini vključiti tudi otroke in tako kontrolirati vpliv subjektivnosti. Glede na dejstvo o razširjenosti telesnega kaznovanja te in prejšnjih raziskav (Kornhauser in Pleterski-Rigler, 2007) ter razširjenosti psihičnega nasilja bi bil potreben nekakšen konsenz med strokovnjaki o dopustnosti posameznih načinov discipliniranja v družini. Nadaljnje raziskave o stališčih do načinov discipliniranja v družini med strokovno javnostjo v našem prostoru bi bile potrebne za določitev meje, ko kaznovalne načine discipliniranja že lahko opredelimo kot fizično oziroma psihično nasilje nad otrokom v družini.

Če se vrnemo na izhodišča predstavljena na začetku tega sestavka, lahko glede na izsledke raziskave potrdimo ugotovitev, da je telesno kaznovanje le najbolj

izstopajoč kamenček v mozaiku, ki predstavlja diskusijo o načinih discipliniranja otrok v družini. Pričujoča raziskava je lahko še en dokaz, da raziskovanje discipliniranja otrok v družini ne more in ne sme biti omejeno le na podatke o razširjenosti posameznih načinov. Prav tako se po tej raziskavi ne moremo več zadovoljiti z razlago generacijskega prenosa načinov discipliniranja (telesno kaznujejo tisti starši, ki so bili sami telesno kaznovani), saj rezultati kažejo na potrebo po kompleksnejši razlagi pojavnosti in vzrokov načinov discipliniranja predvsem z upoštevanjem osebnega doživljanja staršev in konteksta, v katerem se discipliniranje odvija.

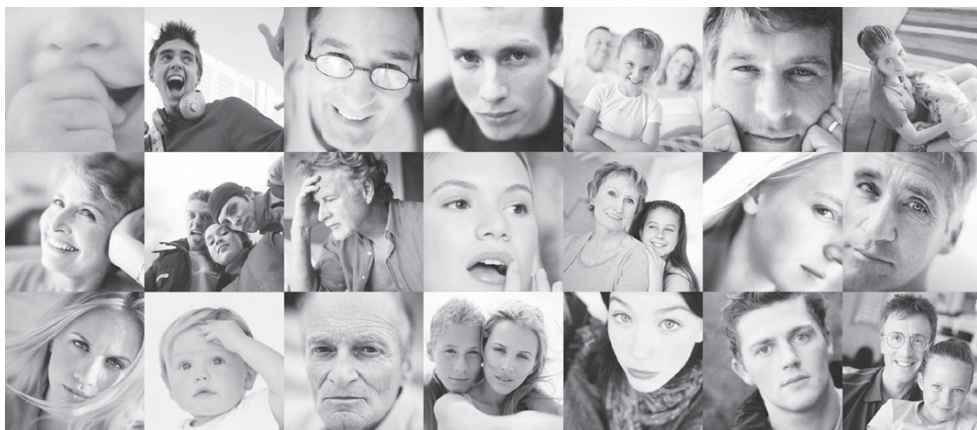
Kljub omenjenim omejitvam raziskava kaže na potrebo po obravnavanju načinov discipliniranja otrok v družini tudi v kontekstu stališč staršev, osebnega doživljanja, kontekstu izvršitve in medgeneracijskih povezav, kar presega dozdajšnje raziskave v našem prostoru, ki so se ukvarjale zgolj s pogostostjo posameznih načinov discipliniranja otrok v družini. Raziskava je pomemben prispevek k diskusiji o dopustnosti posameznih načinov discipliniranja v družini, saj opozarja na razširjenost fizičnega in psihičnega kaznovanja otrok v družini.

Literatura

- American Academy of Pediatrics. (1998). Guidance for effective discipline. *Pediatrics*, 101, 723-728.
- Aucoin, K., Frick, P. J. in Bodin, S. D. (2006). Corporal punishment and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 527-541.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. in Cowan, P. A. (2002). Ordinary physical punishment: Is it harmful? Comment on Gershoff (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 580-589.
- Council of Europe. (2004). *Europe-wide ban on corporal punishment of children – Parliamentary assembly recommendation 1666*.
- Deater-Deckard, K., Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S. in Bates, J. E. (2003). The development of attitudes about physical punishment: An 8-year longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 17, 351-360.
- Douglas, E. M. (2006). Familial violence socialization in childhood and later life approval of corporal punishment: A cross-cultural perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 23-30.
- Filipčič, K. (2007). Pravni vidiki kaznovanja otrok v družini [Legal viewpoint of children punishment in the family]. V P. Kornhauser (Ur.), *Zagotovimo našim otrokom mladost brez telesnega kaznovanja [Let us assure the youth without corporal punishment for our children]* (str. 110-122). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Flynn, C. P. (1998). To spank or not to spank: The effect of situation and age of child on support for corporal punishment. *Journal of Family Violence*, 13, 21-37.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Grogan-Kaylor, A. (2004). The effect of corporal punishment on antisocial behavior in

- children. *Social Work Research*, 28, 153-162.
- Grogan-Kaylor, A. in Otis, M. D. (2007). The predictors of parental use of corporal punishment. *Family Relations*, 56, 80-91.
- Gunnoe, M. L. in Mariner, C. L. (1997). Toward a developmental-contextual model of the effects of parental spanking on children's aggression. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 151, 768-775.
- Harper, F. W. K., Brown, A. M., Arias, I. in Brody, G. (2006). Corporal punishment and kids: How do parent support and gender influence child adjustment? *Journal of Family Violence*, 21, 197-207.
- Holden, G. W., Miller, P. C. in Harris, S. D. (1999). The instrumental side of corporal punishment: Parents' reported practices and outcome expectancies. *Journal of Marriage and Family*, 61, 908-919.
- Kornhauser, P. in Pleterski-Rigler, D. (2007). Zagotovimo našim otrokom mladost brez telesnega kaznovanja [Let us assure the youth without corporal punishment for our children]. V P. Kornhauser (Ur.), *Zagotovimo našim otrokom mladost brez telesnega kaznovanja [Let us assure the youth without corporal punishment for our children]* (str. 54-98). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Larzelere, R. E. (2000). Child outcomes of nonabusive and customary physical punishment by parents: An updated literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 199-221.
- Lunkenheimer, E. S., Kittler, J. E., Olson, S. L. in Kleinberg, F. (2006). The intergenerational transmission of physical punishment: differing mechanisms in mothers' and fathers' endorsement? *Journal of Family Violence*, 21, 509-519.
- Lynch, S. K., Turkheim, E., D'Onofrio, B. M., Mendle, J., Emery, R. E., Slutske, W. S. in dr. (2006). A genetically informed study of the association between harsh punishment and offspring behavioral problems. *Journal of Family Psychology*, 20, 190-198.
- MacMillan, H. L., Boyle, M. H., Wong, M. Y., Duku, E. K., Fleming, J. E. in Walsh, C. A. (1999). Slapping and spanking in childhood and its association with lifetime prevalence of psychiatric disorders in a general population sample. *Canadian Medical Association Journal*, 161, 805-820.
- McLoyd, V. C., Kaplan, R., Hardaway, C. R. in Wood, D. (2007). Does endorsement of physical discipline matter? Assessing moderating influences on the maternal and child psychological correlates of physical discipline in african american families. *Journal of Family Psychology* 21, 165-175.
- Mulvaney, M. K. in Mebert, C. J. (2007). Parental corporal punishment predicts behavior problems in early childhood. *Journal of Family Psychology*, 21, 389-397.
- Oddone Paolucci, E. in Violato, C. (2004). A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment. *The Journal of Psychology*, 138, 197-221.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. in Feldman, R. D. (2008). *A child's world : infancy through adolescence*. Boston: McGraw-Hill.
- Pavlovič, Z. (2007). Državna prepoved klofute? Ne, hvala! Ali pač? [State ban of a slap? No, thanks! Or?]. V P. Kornhauser (Ur.), *Zagotovimo našim otrokom mladost brez telesnega kaznovanja [Let us assure the youth without corporal punishment for*

- our children*] (str. 135-151). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Schenck, E. R., Lyman, R. D. in Bodin, D. S. (2000). Ethical beliefs, attitudes, and professional practices of psychologists regarding parental use of corporal punishment: A survey. *Children's Services: Social Policy, Research, and Practice*, 3, 23-38.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* [Dictionary of slovenian literary language]. (2008). Ljubljana: DZS.
- Socolar, R. R. S., Savage, E. in Evans, H. (2007). A longitudinal study of parental discipline of young children. *Southern Medical Journal* 100, 472-477.
- Socolar, R. R. S., Savage, E., Keyes-Elstein, L. in Evans, H. (2005). Factors that affect parental disciplinary practices of children aged 12 to 19 months. *Southern Medical Journal*, 98, 1181-1191.
- Straus, M. A. (1994). *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. San Francisco: Jossey-Bass/Lexinton Books.
- Straus, M. A. in Fauchier, A. (2007). *Manual for the Dimensions of discipline inventory (DDI)*. New Hampshire: Family Research Laboratory.
- Straus, M. A. in Field, C. J. (2003). Psychological aggression by american parents: National data on prevalence, chronicity and severity. *Journal of Marriage and Family*, 65, 795-808.
- Straus, M. A. in Mouradian, V. E. (1998). Impulsive corporal punishment by mothers and antisocial behavior and impulsiveness of children. *Behavioral Sciences and the Law*, 16, 353-374.
- Straus, M. A. in Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by american parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 2, 55-70.
- Straus, M. A., Sugarman, D. B. in Giles-Sims, J. (1997). Spanking by parents and subsequent antisocial behavior of children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 151, 761-767.
- Trumbull, D. A., Larzelere, R. E., Wolraich, M. in Trumbull, D. A. (1999). To spank or not to spank. *Pediatrics*, 103, 696-698.
- Whitney, S. D., Tajima, E. A., Herrenkohl, T. I. in Huang, B. (2006). Defining child abuse: Exploring variations in ratings of discipline severity among child welfare practitioners. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23, 316-342.
- Woodward, L. J. in Fergusson, D. M. (2002). Parent, child, and contextual predictors of childhood physical punishment. *Infant and Child Development*, 11, 213-235.
- Zakon o preprečevanju nasilja v družini* [Family violence act], (2008). <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200816&stevilka=487>



RAZVOJNA PSIHOLOGIJA

STROKOVNI UREDNICI:
LJUBICA MARJANOVIČ UMEK
MAJA ZUPANČIČ

ff RAZPRAVE
Filozofske fakultete

Povezanost med dojenčkovo oziroma malčkovo navezanostjo na mater in njegovim vedenjem pri vadbi plavanja

Petra Fišer^{1} in Zlatka Cugmas²
¹Voličina, Slovenija*

²Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za predšolsko vzgojo, Maribor

Povzetek: V prispevku sva želeli ugotoviti, ali obstaja povezanost med navezanostjo na mater in obnašanjem pri vadbi plavanja pri dojenčkih in malčkih. V raziskavi je sodelovalo 100 dojenčkov in malčkov, starih od 5 do 36 mesecev, ter njihove matere. Kakovost dojenčkove oziroma malčkove navezanosti sva ugotavljali s prilagojeno Ocenjevalno lestvico otrokovega obnašanja do staršev (Cugmas, 2007), za ugotavljanje značilnosti vedenja dojenčkov in malčkov na vadbi plavanja pa Lestvico otrokovega vedenja na vadbi plavanja (Fišer, 2006). Rezultati so pokazali, da so dojenčki in malčki na vadbi plavanja večinoma motivirani za dejavnost, se zanimajo za okolico in so živahni. Večina jih na vadbi izraža varno navezanost na starše. Rezultati podpirajo hipotezo, da obstaja povezanost med dojenčkovo oz. malčkovo navezanostjo na mater in njegovim vedenjem na vadbi plavanja.

Ključne besede: navezanost, vadba, plavanje, dojenčki, malčki

Correlation between the attachment of children onto mother and the behaviour of children in swimming practice

*Petra Fišer¹ and Zlatka Cugmas²
¹Voličina, Slovenia*

²University of Maribor, Faculty of Education, Department of Pre-school, Maribor, Slovenia

Abstract: The associations between children's attachment to their mothers and their behaviour during swimming practice was examined. 100 infants, toddlers and their mothers participated in the research. Children's age ranged from 5 to 36 months. The quality of child's attachment was established with the use of Scale of his/her attitude towards the parents (Cugmas, 2007), whereas the scale of Child behaviour in swimming practice (Fišer, 2006) was used to determine the characteristics of infants and toddlers during swimming practice. The results had shown that children are mostly motivated in the activity, interested in environment and also show lively behaviour. Most of them show secure attachment towards their mothers. The hypothesis, stating that there is a correlation between child's attachment onto the mother and his/her behaviour in swimming practice, is supported.

Keywords: attachment, exercise, swimming, infants, toddlers

CC = 3020

Razvoj navezanosti

Navezanost je obojestranska, trajna čustvena vez med otrokom in odraslim (običajno staršem), k njeni kakovosti pa prispevata oba. Navezanost dojenčkom pomaga pri prilagajanju, saj jim zagotavlja, da bodo starši zadovoljili njihove psihosocialne in telesne potrebe (Papalia, Olds in Feldman, 2003).

V razvoju navezanosti obstajajo tri faze (Horvat in Magajna, 1987). Posamezni otroci se razlikujejo po tem, v kateri starosti preidejo iz ene faze navezanosti v drugo, pri vseh pa te faze potekajo v enakem zaporedju. Prva je faza nespecifične navezanosti, ki se začne že zelo zgodaj in traja približno do 7. meseca starosti. Dojenček se enako odziva na vse osebe, ki z njim prijateljsko ravnajo, ne glede na to, ali so te osebe njemu sorodstveno ali kako drugače blizu ali ne. Po sedmem mesecu se dojenčkov odziv začenja spreminjati, dojenček začne razvijati objektivne vezi z materjo (ali skrbnikom), mater začne doživljati kot celoto in jo loči od drugih oseb. Približevanje matere pri njem povzroči nasmeh, približevanje tuje osebe pa rastočo anksioznost – strah pred neznanci (Sroufe, 1997). Ta druga stopnja navezanosti se imenuje specifična navezanost (Horvat in Magajna, 1987). Po obdobju specifične navezanosti na eno osebo začenja okoli prvega leta starosti malček kazati znake navezanosti tudi na druge osebe v svojem okolju, ki zanj skrbijo oziroma se z njim prijazno družijo. Ta stopnja se imenuje večkratna ali multipla navezanost in jo malček doseže približno v 18. mesecu starosti.

Z opazovanjem eno leto starih malčkov s postopkom *Tuja situacija* so M. Ainsworth, Blehar, Waters in Wall (1978) odkrili tri osnovne tipe navezanosti: varno in dve obliki negotove navezanosti, izogibajočo se in ambivalentno. Kasnejše raziskave pa so pokazale, da obstaja tudi četrti tip, neorganizirana oziroma zmedena navezanost (Main in Solomon, 1986).

Postopek *Tuje situacije* sestavlja niz osmih dogodkov, ki skupaj trajajo manj kot pol ure. V tem času mati dvakrat zapusti prostor, dojenčka pa pusti v njem. Prvič ga pusti z neznanko, drugič pa samega. Raziskovalce zanima predvsem dojenčkov odziv ob materini vrnitvi (Ainsworth idr., 1978).

Čeprav so rezultati večine raziskav dobljeni po metodi *Tuje situacije*, nekateri raziskovalci dvomijo o njeni veljavnosti (Field, 1987). *Tuja situacije* je umetna. Od mater zahteva, naj ne navezujejo stika z otrokom, otroke izpostavlja ponavljajočim se odhodom in prihodom odraslih in od njih pričakuje, da so na to pozorni. Ker na navezanost vpliva širši razpon vedenjskih vzorcev, so raziskovalci iskali bolj temeljito in občutljivo metodo, ki bi razkrila, kako se mati in otrok odzivata drug na drugega v naravnih in nestresnih situacijah. Za sistematično opazovanje odnosov med materjo in otrokom v vsakodnevnih situacijah sta E. Waters in K. Deane (1985) sestavili ocenjevalno lestvico o otrokovi navezanosti. Pripomoček je sestavljen tako, da matere ali drugi izurjeni opazovalci otrokovo vsakdanje vedenje primerjajo z opisom »hipotetičnega najbolj varnega otroka«.

Tabela 1: *Izražanje navezanosti v Tuji situaciji (prirejeno po Thompson, 1998; v Papalia, 2003; str. 188).*

Tip navezanosti	Značilno vedenje
Varna	Otroci ob materinem odhodu jokajo ali protestirajo, ko se vrne, pa jo veselo pozdravijo. V navzočnosti matere kažejo odvisnost od njene bližine, uporabljajo jo kot varno zatočišče.
Negotova/izogibajoča se	Otroci ob materinem odhodu le redko jokajo, ko se vrne, pa se izogibajo stikov z njo, jo ignorirajo. Velikokrat so jezni in se ne zatečejo k materi, ko kaj potrebujejo. Upirajo se, če jih pestuje, še bolj pa, ko jih odloži.
Negotova/ambivalentna	Otroke je strah še pred materinim odhodom. Matere jim ne dajejo dovolj občutka varnosti, da bi lahko svobodno raziskovali, zato ves čas iščejo stik z materjo in silijo v njeno naročje. Ko jih mati za kratek čas zapusti, kažejo silen stres in so zelo razburjeni. Ko se vrne, si želijo stika z njo, hkrati pa se ji upirajo tako, da jo brcajo ali se hočejo izviti iz njenega objema. Take otroke mati težko potolaži.
Neorganizirana/zmedena	Otroci s tem tipom se običajno vedejo nedosledno in protislovno. Videti so zmedeni in prestrašeni.

Pomen otrokove navezanosti na starše

Teorija navezanosti predvideva, da varnost otrokove navezanosti na starše vpliva na njegove socialne in spoznavne zmožnosti (Van IJzendoorn in Sagi, 1999). Bolj kot je otrok varno navezan na odraslega, ki ga vzgaja, lažje postane samostojen in razvija dobre odnose z drugimi. Otrok dobi svoje prve socialne in čustvene izkušnje v družini. Zato je logično pričakovati, da je kakovost odnosov med otrokom in starši pomembna tudi pri razvoju otrokovih odnosov z vrstniki (Cugmas, 1997). Od zgodnjih izkušenj je odvisno, katere izkušnje posameznik kasneje išče oziroma katerih se izogiba ter kako izkušnje zaznava in si jih razlaga, ali krajše, kaj lahko od socialnega sveta in samega sebe pričakuje (Bowlby, 1969).

Varno navezani dojenčki so bolj družabni od tistih, ki so negotovo navezani. Prav tako so bolj radovedni, sposobni, domiselni in samozavestni. Njihovi odnosi s starši in vrstniki so bolj pozitivni, manj pogosto izrazijo negativna čustva ali agresivnost, več časa preživijo v bližini vrstnika in se igrajo, dobro znajo reševati spore, pogosteje prevzamejo igračo od vrstnika, več vokalizirajo ter kasneje uporabljajo več besed in večkrat posnemajo vrstnika (Main, 1983; v Papalia idr., 2003). Otroci, ki izražajo varno navezanost na mater, imajo tudi manj težav pri obvladovanju okolja (izguba ravnotežja, ukvarjanje z igračkami, plazenje, čepenje) kot otroci, ki so anksiozno navezani na mater. Pri raziskovanju okolja se pogosteje obračajo stran od matere, z njo komunicirajo na daljavo in se le občasno vračajo k njej. Otrok, ki

ustvari podobo matere kot fizično in čustveno koristne, je sposoben svojo energijo usmeriti tudi na druge vidike okolja, s čimer se krepijo tudi njegove sposobnosti obvladovanja okolja. Otroci, ki so negotovo navezani na svojo mater, porabijo več časa za opazovanje matere in njenih dejanj, zato so manj pozorni na okolje (Cassidy, 1986). Negotovo navezani dojenčki pa imajo kasneje v življenju pogosto težave, saj so bolj zadržani, sovražni in odvisni (Sroufe, 1993; v Papalia idr., 2003).

Vadba v vodi za dojenčke in malčke

Plavanje sodi med oblike gibanja, ki jih ne pridobimo z vsakodnevnimi gibalnimi izkušnjami, kot so: hoja, tek, lazenje, plazenje. Smiselno je dojenčka "učiti plavati", da spozna kot novo okolje vodo, s katero se lahko igra, jo pretaka, se z njo umiva, jo pije, se poliva, v njej lebdi in uživa.

Organizirana vadba dojenčkov in malčkov v Sloveniji poteka od leta 1998 dalje. Vadba poteka v skupinah, ki jih vodijo učitelji plavanja, posebej usposobljeni za delo z dojenčki in malčki v vodi. Vadba je v obliki deseturnih tečajev, enkrat tedensko po eno uro. V skupine je vključenih do deset dojenčkov ali malčkov s starši, učitelji pa celoten postopek vadbe usmerjajo. Vadba poteka po Fredovi metodi učenja plavanja, kjer so dojenčki in malčki varno nameščeni v posebne plavalne obroče, kar jim omogoča vodoravno lego v vodi (Šajber, 2006).

Zgodnji začetek »plavanja« je pomemben za celoten gibalni, psihični in socialni razvoj dojenčka. Vadba v vodi vpliva na telesni razvoj: na dihanje, na srčno-žilni sistem, na okostje, na mišičje in na uravnavanje telesne temperature. Gibanje v vodi pospešuje psihični razvoj dojenčka in malčka. Dojenček si lahko izpolni željo s svojimi lastnimi močmi, na primer ko priplava do igrače ali nazaj k staršem. Ko se dojenček ali malček začne samostojno gibati, se začnejo razvijati socialni odnosi. Dojenček obvlada vedno širše okolje in tako spoznava druge dojenčke in njihove starše ter se za kratek čas zadržuje pri njih. V kasnejših urah vadbe v vodi se družijo poznani dojenčki, ki se začnejo skupaj tudi igrati. V okolju, drugačnem od vsakodnevnega, se lahko ustvarijo različne nove situacije med starši in dojenčki (Šajber, 2006).

Če dojenčkom omogočimo gibanje v vodi, preden shodijo, se v vodi premikajo s sonožnimi odrivi (kasneje so podobni prsnemu udarcu). V kolikor šele po dvanajstem mesecu starosti začnejo s »plavanjem«, se bodo po vodi premikali z gibi hoje, torej izmenično. Malčke bo potrebno ponovno učiti prsnega udarca z nogami, vendar so sposobni učenja koordiniranih gibov šele po tretjem letu starosti (Šajber, 2006).

V raziskavi sva želeli ugotoviti, kako se obnašajo dojenčki in malčki na vadbi plavanja. Zanimalo naju je tudi, kako se obnašajo dojenčki in malčki do mater, izraženost posameznih tipov navezanosti pri skupini, ki obiskuje vadbo plavanja. Oblikovali sva hipotezo, da obstaja povezanost med dojenčkovo in malčkovo navezanostjo na mater in njegovim vedenjem na vadbi plavanja. Predvidevava, da več

varnosti in manj negotove navezanosti, kot jo izražajo dojenčki in malčki do matere, bolj so na vadbi plavanja dejavni, radovedni in manj strahu izražajo.

Metoda

Udeleženci

V raziskavo so bili vključeni dojenčki/malčki in njihove matere, ki so obiskovali vadbo plavanja za dojenčke in malčke v letu 2006 v Mariboru, na Ptuju, v Ljubljani in v Novem mestu. V raziskovalni vzorec je bilo zajetih 100 dojenčkov in malčkov, starih od 5 do 36 mesecev ($M = 13,35$; $SD = 7,89$) in njihove matere. Prevladovali so dojenčki (stari od 5 do 12 mesecev), ki jih je bilo 63, medtem ko je bilo malčkov (starih od 13 do 36 mesecev) 37. Takšna porazdelitev kaže tudi realno stanje med starostnima skupinama pri udeležbi na vadbi plavanja, kajti večinoma je na vadbo prijavljenih več dojenčkov kot malčkov.

Ocenjevalne lestvice so izpolnjevale matere dojenčkov in malčkov, ki so obiskovali vadbo plavanja. Njihova starost se je gibala od 23 do 40 let ($M = 30,57$; $SD = 3,57$). Matere, ki se udeležujejo organizirane vadbe plavanja za dojenčke in malčke, so dokaj visoko izobražene. Med materami, ki so sodelovale v raziskavi, jih je imelo največ končano univerzitetno izobrazbo (64 % mater), mater z magistrsko ali doktorsko izobrazbo pa je bilo 11. Ostale so imele srednjo izobrazbo.

Pripomočki

Matere so izpolnjevale *Lestvico otrokovega vedenja na vadbi plavanja*, *Ocenjevalno lestvico otrokovega obnašanja* do staršev in odgovorile na vprašanja o demografskih podatkih.

Lestvica otrokovega vedenja na vadbi plavanja je sestavljena na osnovi izkušenj prve avtorice pri delu z dojenčki in malčki (Fišer, 2006). Lestvica obsega 29 postavk, ki se nanašajo na vedenje otroka na vadbi plavanja. Postavke se nanašajo na otrokovo dejavnost na vadbi; njegov odnos do igrač, vrstnikov ter drugih odraslih oseb, ki so prisotne na vadbi; ter na njegovo splošno razpoloženje na vadbi. Naloga staršev je, da pogostost pojavljanja določenega vedenja ocenijo na lestvici od 1 do 5. Ocena 5 pomeni, da navedena trditev za otroka velja vedno med vadbo plavanja, 4 pogosto, 3 včasih, 2 redko, 1 pa nikoli.

Za ugotavljanje kakovosti otrokove navezanosti na mater sva prilagodili *Lestvico otrokove navezanosti na vzgojiteljico v vrtcu - CAKT* (Cugmas, 2007), ki sva jo preimenovali v *Ocenjevalno lestvico otrokovega obnašanja do staršev*. *CAKT* obsega 129 postavk, ki se nanašajo na otrokovo obnašanje do vzgojiteljice v bolj ali

manj stresnih situacijah (kadar je otrok utrujen, bolan ali prestrašen; kadar otrok ni v stresni situaciji). Postavke so razporejene v podlestvice, ki so bile identificirane na osnovi faktorске analize CAKT (Cugmas, 2007). Sestavljajo jo naslednji faktorji oziroma področja navezanosti: varnost, upiranje, neorganiziranost, izogibanje, odvisnost in zaupljivost. V pričujoči raziskavi je bila uporabljena prilagojena lestvica CAKT. Postavke lestvice so bile prilagojene temu, da so jih ocenile matere vključenih otrok, ter starosti otrok v vzorcu. *Lestvica otrokovega obnašanja do staršev* obsega 80 trditev, ki se nanašajo na odziv dojenčka in malčka do matere v različnih situacijah. Matere na ocenjevalni lestvici od 1 do 5 obkrožijo, v kolikšni meri trditev opisuje njihovega dojenčka ali malčka. Ocena 5 pomeni, da dojenček absolutno ni takšen in se opisano vedenje pri njem ne pojavlja; 4 pomeni, da dojenček ni takšen, opisano vedenje pa se pojavlja le izjemoma; 3 pomeni, da je dojenček deloma takšen; 2 da je večinoma takšen; 1 pa, da je absolutno takšen in je opisano vedenje značilno za dojenčka oziroma malčka. Ker je bila v pričujoči raziskavi uporabljena prilagojena lestvica CAKT, sva ponovno izračunali faktorško analizo in notranjo zanesljivost lestvice. Postopek faktorizacije prikaže 10 faktorjev, ki skupaj pojasnjujejo 91 % variance, iz česar sledi, da gre za dobro zanesljiv ocenjevalni inštrument.

Postopek

Izpolnjevanje ocenjevalnih lestvic je potekalo v mesecu marcu, aprilu in maju 2006. Lestvice so izpolnjevale matere, ki so z otroki obiskovale vadbo plavanja, in sicer individualno. Matere so bile seznanjene z namenom zbiranja podatkov in cilji raziskave. Ustno in pisno so jim bila posredovana navodila za izpolnjevanje. Izpolnjene ocenjevalne lestvice so vrnila na eni od naslednjih ur vadbe plavanja v pripravljeno mapo pri vhodu na bazen, tako je bila zagotovljena anonimnost. Odziv mater je bil relativno nizek. Razdeljenih je bilo več kot 250 lestvic, izpolnjenih je bilo 100, torej manj kot polovica.

Rezultati z razpravo

Vedenje otrok na vadbi plavanja

Značilnosti vedenja dojenčkov in malčkov na vadbi plavanja

Na osnovi rezultatov, ki so predstavljeni v tabeli 2 lahko rečemo, da so matere poročale, da so dojenčki in malčki na vadbi plavanja pogosto dejavni, živahni ter motivirani za dejavnost. Po bazenu se gibajo večinoma s sonožnimi, »žabjimi« gibi z nogami, redkeje z gibi hoje. Rezultati kažejo, da se dojenčki po mnenju njihovih mater na vadbi počutijo varno, jočejo zelo redko oziroma nikoli ter kažejo zanimanje

Tabela 2: Osnovna deskriptivna statistika ocen postavk Lestvice otrokovega vedenja na vadbi plavanja

Postavka lestvice	min	max	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Otrok je na vadbi dejaven	1	5	4,06	0,80
2. Otrok je motiviran za dejavnost	2	5	3,91	0,67
3. Otrok se na vadbi počuti varno	3	5	4,68	0,55
4. Otrok neselekcionirano vtika igrače v usta	1	5	3,56	1,31
5. Otrok je na vadbi tih in miren	1	5	2,11	0,93
6. Ob stiku z odraslimi se otrok ne prestraši	1	5	3,19	1,68
7. Otrok se igra: npr. plava z račko	1	5	3,91	0,97
8. Otrok se samostojno giba po bazenu	1	5	3,11	1,25
9. Otrok opazuje vrstnike	1	5	4,08	0,91
10. Otrok kaže pozitivna čustva do igrač	3	5	4,34	0,70
11. Otrok svojo pozornost usmeri na starša	2	5	3,62	0,88
12. Otroku je udobno, uživa, vendar ni aktiven	1	5	2,66	1,05
13. Otrok na vadbi joče	1	5	1,53	0,94
14. Otrok kaže zanimanje, je radoveden	2	5	4,33	0,67
15. Otrok se pomika po vodi z »žabjimi« gibi	1	5	3,28	0,95
16. Otrok je na vadbi glasen in poln energije	1	5	3,55	0,87
17. Otrok z igračami ponavlja preprosta dejanja (ploska, poliva, se vrti,...)	1	5	3,48	0,94
18. Otrok se pomika po vodi z gibi hoje	1	5	2,58	1,23
19. Otrok ves čas išče stik s staršem	1	5	2,85	0,88
20. Otrok »sodeluje« z otroki v skupini	1	5	3,68	1,04
21. Otrok se ne zmeni za vrstnike	1	4	1,76	0,85
22. Otrok igrače/predmete razvršča in ureja	1	5	2,16	1,24
23. Otrok ostane miren, ko je pri vaditeljici	1	5	3,91	1,29
24. Otrok si igrače ogleduje, jih tipa	3	5	4,42	0,71
25. Otrok s pogledom išče starša	1	5	2,55	1,20
26. Otrok se odziva na vaditeljčine spodbude	1	5	3,46	1,02
27. Otrok se ne zmeni za igrače	1	5	1,53	0,82
28. Otrok »plava«, tudi stran od staršev	1	5	3,67	0,96
29. Če je razburjen, ga težko potolažim	1	3	1,58	0,67

za okolico, so radovedni in raziskujejo. Dojenčki in malčki večinoma kažejo pozitiven odnos do igrač ter si jih ogledujejo in tipajo.

Dojenčki in malčki so bolj kot kadarkoli kasneje v njihovem razvoju odvisni od staršev in nanje navezani. Rezultati kažejo, da svojo pozornost na vadbi pogosto usmerjajo na mater. Kadar se matere nekoliko oddaljijo od svojih dojenčkov ali malčkov, jih ti v večini primerov s pogledom iščejo.

Rezultati faktorске analize postavk Lestvice otrokovega vedenja na vadbi plavanja

V faktorško analizo sva vključili postavke, ki se nanašajo na vedenje otroka na vadbi plavanja. Na podlagi nizke nasičenosti sva devet postavk izločili iz nadaljnjih analiz.

Faktorji so izločeni z metodo glavnih komponent, osnovna faktorška rešitev pa je pravokotno rotirana z metodo Varimax. Dobimo štiri faktorje, ki skupaj pojasnijo 52,2 % variance.

Iz tabele 3 in tabele 4 vidimo, da prvi faktor vključuje šest postavk, poimenovali sva ga *Zanimanje za okolico*. Otrok, ki je visoko ocenjen na tem faktorju, se na vadbi počuti varno, kaže zanimanje za okolico, za vrstnike ter za igrače in je radoveden. Povprečna ocena prvega faktorja je zelo visoka (4,26), kar kaže na to, da se dojenčki in malčki po mnenju njihovih mater v povprečju na vadbi plavanja počutijo dobro, zato kažejo zanimanje za okolico.

Drugi faktor sva poimenovali *Igralna aktivnost*. Postavke kažejo na raven otrokove igre z igračami. Otroci, ki so visoko ocenjeni na tem faktorju, z igračami ponavljajo preprosta dejanja, se simbolno igrajo in igrače razvrščajo in urejajo. So samostojni in se gibajo po bazenu z gibi hoje. Odzivajo se tudi na spodbude vaditeljice.

Tretji faktor se nanaša na *Otrokovo aktivnost*. Otrok, ki je visoko ocenjen na tem faktorju, je na vadbi dejaven, živahen, glasen, energičen ter motiviran za dejavnost. Po vodi se pomika s sonožnimi gibi, tudi v večji oddaljenosti od matere.

Četrti faktor kaže na *Odvisnost otroka od matere*. Zajema usmerjeno pozornost otroka na mater in nenehno iskanje matere s pogledom.

Izračunali sva tudi povezanosti med faktorji vedenja dojenčkov in malčkov na vadbi plavanja. Obstaja statistično značilna povezanost med *Zanimanjem za okolico* in *Igralno aktivnostjo* ($r=0,38$; $p<0,01$) ter med *Igralno aktivnostjo* in *Otrokovo aktivnostjo* ($r=0,42$; $p<0,01$). To pomeni, da se tisti dojenčki in malčki, ki se na vadbi plavanja počutijo varno in kažejo večje zanimanje za okolico, več igrajo z igračami. Tisti, ki so na vadbi bolj plavalno aktivni, bolj živahni, glasni in motivirani za dejavnost, se več igrajo z igračami.

Navezanost otroka na mater

Faktorji navezanosti

V faktorško analizo za ugotavljanje faktorjev navezanosti sva vključili postavke, ki se nanašajo na obnašanje dojenčka in malčka do matere. Na podlagi nizke nasičenosti (pod 0,30) sva določene postavke izločili iz nadaljnjih analiz. Faktorji so izločeni z metodo glavnih komponent, osnovna faktorška rešitev pa je pravokotno

Tabela 3: Nasičenost postavk in faktorji, ki se nanašajo na vedenje otrok na vadbi plavanja

Postavke lestvice	Faktor			
	1	2	3	4
Otrok se na vadbi počuti varno	,62			
Otrok opazuje vrstnike	,58			
Otrok kaže pozitivna čustva do igrač	,59			,45
Otrok kaže zanimanje, je radoveden	,69			
Otrok »sodeluje« z otroki v skupini	,70			
Otrok si igrače ogleduje, jih tipa	,59			
Otrok se igra: npr. plava z račko		,49		
Otrok se samostojno giba po bazenu		,66	,40	
Otrok z igračami ponavlja dejanja		,56		
Otrok se pomika po vodi z gibi hoje		,63		
Otrok igrače/predmete razvršča in ureja		,74		
Otrok se odziva na vaditeljičine spodbude		,49		
Otrok »plava«, tudi stran od staršev		,51	,60	
Otrok je na vadbi aktiven			,79	
Otrok je motiviran za dejavnost			,74	
Otrok se pomika po vodi z »žabjimi« gibi			,61	
Otrok je na vadbi glasen in poln energije			,59	
Otrok svojo pozornost usmeri na starša				,74
Otrok ves čas išče stik s staršem				,71
Otrok s pogledom išče starša				,71

Tabela 4: Prikaz faktorjev vedenja pri vadbi plavanja

Faktor vedenja pri plavanju	α	N	M	SD	% var.
1. faktor: <i>Zanimanje za okolico</i>	,72	6	4,26	0,50	22,8
2. faktor: <i>Igralna aktivnost</i>	,72	6	3,12	0,72	11,8
3. faktor: <i>Otrokova aktivnost</i>	,75	5	3,69	0,61	9,6
4. faktor: <i>Odvisnost otroka od matere</i>	,61	3	3,00	0,75	8,0

Opombe: α = Cronbachov koeficient alfa kot mera notranje zanesljivosti, N = število postavk v faktorju, % var. = % pojasnjene variance.

rotirana z metodo Varimax. Podobno kot v sorodnih študijah (Thompson, 1998; v Papalia, 2003), smo dobili štiri faktorje, ki skupaj pojasnjujejo 54,3% variance.

Tabeli 5 in 6 prikazujeta, kako se spremenljivke združujejo v faktorje. V prvi faktor se združujejo postavke, ki kažejo otrokovo odvisnost od matere. Otrok želi pozornost matere le zase.

Drugi faktor zajema postavke, ki se nanašajo na odnos otroka ob druženju z materjo in kaže na upiranje. Otrok, ki je visoko ocenjen na tem faktorju, ne sprejema

Tabela 5: Nasičenost postavk in faktorji navezanosti

Postavke lestvice	Faktor			
	1	2	3	4
47. Ko se po krajši ločitvi z otrokom prvič srečata, se "prilepi" na vas, vam ves čas sledi	,74			
48. Ko se po krajši ločitvi z otrokom prvič srečata, zahteva, da se ves čas ukvarjate samo z njim	,76			
57. Če je otrok utrujen ali bolan, se na vas "prilepi", vam ves čas sledi	,52			
60. Če je otrok utrujen ali bolan, hoče, da se posvetite samo njemu	,73			
63. Če je otrok utrujen ali bolan, je do vas zahteven, nepotrpežljiv	,48			,32
85. Ko otrok ni v stresni situaciji, želi, da se mu individualno posvetite	,73			
87. Ko otrok ni v stresni situaciji, je zelo odvisen od vas	,65			
96. Ko otrok ni v stresni situaciji, se »prilepi« na vas, vam ves čas sledi	,76			
99. Ko otrok ni v stresni situaciji, vašo pozornost želi le zase	,62			
118. Če se za kratek čas ločite od otroka, se vznemiri in težko ga potolažite	,54			,35
119. Če se za kratek čas ločite od otroka, to sprejme mirno	,60			
49. Ko se po krajši ločitvi z otrokom prvič srečata, je do vas telesno grob		,34		,36
51. Ko se po krajši ločitvi z otrokom prvič srečata in če je vznemirjen, se na tolažbo odzove z jezo		,66		,44
56. Če je otrok utrujen ali bolan, z jezo zavrne telesni stik z vami		,70		
58. Če je otrok utrujen ali bolan, se za vas ne zmeni, vas ignorira		,81		
59. Če je otrok utrujen ali bolan, izraža do vas jezo in nejevoljo		,72		
62. Če je otrok utrujen ali bolan, vas naganja v stran od sebe		,70		
65. Če je otrok utrujen ali bolan, je do vas telesno grob		,63		
92. Ko otrok ni v stresni situaciji, vaš telesni stik zavrne z jezo, uporom		,66		

Tabela 5 se nadaljuje na naslednji strani.

Tabela 5: Nasičenost postavk in faktorji navezanosti

Postavke lestvice	Faktor			
	1	2	3	4
42. Ko se po krajši ločitvi z otrokom prvič srečata, ga bolj kot vi zanimajo igrače ali vrstniki			,33	
44. Ko se po krajši ločitvi z otrokom prvič srečata, izraža topel, prijateljski odnos do vas			,37	,34
54. Ko se po krajši ločitvi z otrokom prvič srečata, se vam prijazno nasmehne			,53	
55. Ko se po krajši ločitvi z otrokom prvič srečata, se vas razveseli			,61	
71. Ko otrok ni v stresni situaciji, se veseli vaše prisotnosti			,76	
76. Ko otrok ni v stresni situaciji, je rad v vaši družbi			,31	,40
83. Ko otrok ni v stresni situaciji, z veseljem sprejme telesni stik z vami			,60	
86. Ko otrok ni v stresni situaciji, je v vaši prisotnosti sproščen			,63	
90. Ko otrok ni v stresni situaciji in ko je z vami, se veliko smeji			,53	
104. Ko otrok ni v stresni situaciji, je v vaši družbi dobro razpoložen			,66	
52. Ko se po krajši ločitvi z otrokom prvič srečata, se na vaša navodila odzove z jezo, uporom				,60
75. Ko otrok ni v stresni situaciji, vas hoče izsiljevati	,50			,43
77. Ko otrok ni v stresni situaciji, sili v stran od vas k drugi osebi				,62
80. Ko otrok ni v stresni situaciji, vas ne posluša				,55
94. Ko otrok ni v stresni situaciji, je do vas trmast, se vam upira				,55
98. Ko otrok ni v stresni situaciji, joče zaradi odsotnosti druge osebe				,61
106. Ko otrok ni v stresni situaciji, vam nagaja				,57

Opombe: Zaporedna številka postavke v tabeli pomeni zaporedno številko postavke v originalni lestvici CAKT.

telesnega stika s staršem, je telesno grob, zahteven in nepotrpežljiv. To vedenje se pojavlja, če je utrujen, bolan ali prestrašen, in tudi, ko ni v stresni situaciji.

V tretji faktor se združujejo postavke, ki kažejo na varno navezanost otroka na mater (v povprečju so matere takšno vedenje otrok ocenile kot najbolj pogosto). Otrok mater uporablja kot varno zatočišče, rad je v njeni družbi ter je dobro razpoložen.

Četrty faktor sva poimenovali *Upiranje z izogibanjem*. Združuje postavke, ki kažejo na ignoriranje matere in izogibanje stikom z njo. Otroci se ob poskusu materinega prigovarjanja odzovejo z jezo in uporom.

Tabela 6: Faktorji navezanosti

Faktor	α	N	M	SD
1. faktor: Zmedena navezanost	,87	11	2,92	0,62
2. faktor: Upiranje	,83	8	1,28	0,43
3. faktor: Varna navezanost	,77	10	4,48	0,27
4. faktor: Upiranje z izogibanjem	,73	7	1,73	0,50

Opombe: α = Cronbachov koeficient alfa kot mera notranje zanesljivosti, N = število postavk v

Povezanost med otrokovo navezanostjo na mater in njegovim vedenjem na vadbi plavanja

Izračuni *Pearsonovih koeficientov korelacije* so pokazali, da obstajajo pomembne, a zmerne povezanosti med otrokovo navezanostjo na mater in njegovim vedenjem na vadbi plavanja.

Izražanje varne navezanosti dojenčkov na mater se pozitivno povezuje z *Zanimanjem za okolico* in *Igralno aktivnostjo* ($r=0,20$; $<0,05$). Na vadbi opazujejo vrstnike, z njimi sodelujejo in se bolj zanimajo za igrače. V večji meri kot dojenčki in malčki kažejo znake zmedene navezanosti, bolj so na vadbi odvisni od matere ($r = 0,31$; $p < 0,01$) in jo, ne glede na situacijo, iščejo s pogledom ter nanjo usmerjajo vso svojo pozornost.

Ugotovljene povezanosti so nizke, ostali vidiki navezanosti in vedenja otrok na vadbi se ne povezujejo statistično pomembno.

Povezanost med posameznimi postavkami navezanosti in vedenja

Izračuni *Pearsonovih koeficientov korelacije* za posamezne postavke so pokazali nekaj statistično značilnih povezanosti, ki pa so relativno nizke. Bolj kot se dojenčki in malčki na vadbi plavanja počutijo varne, bolj ubogajo mater ($r=0,26$; $p<0,01$), ob njenih navodilih kažejo manj nejevolje in jeze ($r=0,27$; $p<0,01$). Tisti dojenčki in malčki, ki na vadbi pogosteje jokajo, tudi nekoliko bolj pogosto sledijo svojim materam ($r=0,27$; $p<0,01$).

Bolj kot se dojenčki in malčki samostojno gibajo po bazenu v vse smeri, torej plavajo tudi stran od matere, večkrat ob srečanju z njo kažejo jezo in upor ob posredovanju navodil ($r=0,37$ $p<0,01$); več pozornosti posvečajo igračam in vrstnikom kot pa materi ($r = 0,23$; $p<0,05$) in želijo biti samostojni, torej iščejo manj nasvetov ($r=0,32$ $p<0,01$).

Večjo pozornost, kot dojenčki in malčki usmerjajo na mater po krajši ločitvi od nje, manj se zanimajo za igrače ter vrstnike ($r=0,29$; $p<0,01$); do matere izražajo topel in prijateljski odnos ($r = 0,27$; $p < 0,01$) in z veseljem sprejmejo telesni stik z njo ($r = 0,29$; $p < 0,01$). Dojenčki, ki na vadbi ves čas iščejo stik z materjo, si tudi v ostalih situacijah želijo njene pozornosti le zase ($r = 0,36$; $p < 0,01$) in so zelo odvisni od nje ($r = 0,33$; $p < 0,01$).

Sklep

Rezultati pričujoče raziskave kažejo, da se večina dojenčkov in malčkov na vadbi plavanja dobro počuti, so dejavni, izražajo zanimanje za okolico in kažejo srednjo stopnjo odvisnosti od staršev. Izračun faktorske analize postavk prilagojene lestvice navezanosti CAKT je pokazal štiri faktorje navezanosti. Njihove vrednosti kažejo, da večina otrok izraža varno navezanost na starše. Izračuni *Pearsonovih koeficientov korelacije* med ocenami otrokovega vedenja na vadbi plavanja in njegovo navezanostjo na mater so pokazali, da zveze med omenjenima spremenljivkama obstajajo. Varno navezani dojenčki in malčki se na vadbi plavanja boljše počutijo in se bolj zanimajo za okolico. Zmedena navezanost pa se pomembno pozitivno povezuje z znaki otrokove odvisnosti od matere na vadbi plavanja. Rezultati pričujoče raziskave so podprli hipotezo, da obstaja pomembna povezanost med kakovostjo navezanosti dojenčka oz. malčka na mater in njegovim obnašanjem na vadbi plavanja.

Ugotovljena povezanost med navezanostjo in obnašanjem na vadbi plavanja, podpira zunanjo veljavnost prilagojene lestvice otrokove navezanosti. Raziskave številnih avtorjev namreč kažejo, da je varna navezanost otroka na starše pozitivno povezana z njegovo samostojnostjo in boljšimi odnosi z drugimi osebami (Van IJendoorn in Sagi, 1999). Varno navezani otroci so tudi bolj radovedni, samozavestni, več časa preživijo z vrstniki in se igrajo, manj so agresivni (Main, 1983). Varna navezanost otroku omogoča, da je manj časa pozoren na mater in več časa preživi v družbi z vrstniki in drugimi osebami ter pri igri (Cassidy, 1986). Rezultati pričujoče študije podpirajo vse omenjene ugotovitve drugih avtorjev.

Vseeno pa je potrebna določena kritičnost do uporabljenih lestvic. Pri faktorski analizi izločeni faktorji niso povsem enoznačni, zato jih je bilo težko poimenovati, in se pri lestvici navezanosti ne ujemajo povsem s faktorji, dobljenimi na osnovi originalne lestvice CAKT v predhodnih raziskavah (Cugmas, 2007). O razlogih lahko le ugibamo. Morda starši niso dovolj skrbno rešili lestvic. O majhni motiviranosti staršev za reševanje lestvice priča podatek, da je manj kot polovica staršev, ki smo jih prosili za sodelovanje, rešila lestvico. Da bi bili otroci, ki so bili ocenjeni v pričujoči raziskavi, premladi, da bi se na lestvicah diferencirali jasni faktorji, ne moremo trditi, saj raziskave vsaj v zvezi z navezanostjo (npr. Ainsworth idr., 1978) kažejo, da se faktorji varne in anksiozne navezanosti nedvoumno pojavljajo že pri enoletnih otrocih.

Pri pregledu dobljenih rezultatov nikakor ne moremo mimo dejstva, da starši verjetno niso najbolj objektivni ocenjevalci otrokovega vedenja. Ko matere ocenjujejo, kako se otroci obnašajo do njih, so lahko ob tem zelo subjektivne. Zagotovo se zgodi, da poskušajo otrokovo negativno vedenje čim prej pozabiti, ali pa odgovarjajo socialno zaželeno.

V nadaljnjih raziskavah bi bilo treba merjenje otrokove aktivnosti na vadbi plavanja in kakovost njegove navezanosti na mater dopolniti z metodo opazovanja. Opazovalci bi morali biti zunanji in oblikovane bi morali imeti enotne kriterije, saj si starši otrokovo aktivnost razlagajo v skladu s svojimi pričakovanji in tudi na osnovi siceršnje aktivnosti otroka v drugih situacijah.

Literatura

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. in Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange situation*. New Jersey: LEA, Hillsdale.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Attachment Basic Books.
- Cassidy, J. (1986). The ability to negotiate the environment: An aspect of infant competence as related to quality of attachment. *Child Development*, 57, 331-337.
- Cugmas, Z. (1997). Povezanost med kvaliteto otrokove navezanosti na mater in otrokovim odnosom do vrstnikov, igre in učenja. [*Correlation between the attachment of children onto mother and the child's relationship to peers, Games and Learning*]. *Anthropos*, 29, 5-14.
- Cugmas, Z. (2007). Child's attachment to his/her mother, father and kindergarten teacher. *Early Child Development and Care*, 177, 349-368.
- Field, T.M. (1987). Interaction and attachment in normal and atypical infants. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 853-859.
- Fišer, P. (2006). *Povezanost med otrokovo navezanostjo na starše in njegovim vedenjem pri vadbi plavanja*. [*Correlation between the attachment of children onto mother and the behaviour of children in swimming practice*]. Neobjavljeno gradivo, Oddelek za pedagogiko, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Horvat, L. in Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija [Developmental psychology]*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Main, M. (1983). Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 6, 167-174.
- Main, M. in Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure, disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings, and implications for the classification of behavior. V M. Yogman in T.B. Brazelton (ur.), *Affective development in infancy* (str. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. in Feldman, R.D. (2003). *Otrokov svet: Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. [*Child's world- child's development from conception to the cult of youth*]. Ljubljana: Educy.
- Sroufe, L.A. (1997). *Emotional development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Šajber, D. (2006). *Plavanje od rojstva do šole*. [*Swimming from birth to school*]. Radovljica: Didakta.
- Van Ijzendoorn, M.H. in Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. V J. Cassidy in P. Shaver (ur.), *Handbook on attachment: Theory, research and clinical applications* (str.713-734). New York: Guilford Press.
- Waters, E. in Deane, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 41-65.

Prispelo/Received: 23.03.2009

Sprejeto/Accepted: 12.12.2009

Psihoanalitične teorije psihoz

*Bojan Varjačič Rajko**
Psihiatrična klinika Ljubljana

Povzetek: Freud je menil, da psihotične osebe niso primerne za psihoanalitično obravnavo. Značilnost psihoz je videl v odvrnitvi libida z objektov in nezmožnosti za transfer. To stališče je prvi spodbijal Federn. Kasneje so se psihoanalitiki posvečali tudi terapiji psihotičnih pacientov, pri čemer so v tehniko vnašali bistvene modifikacije. V članku so predstavljeni prispevki še nekaterih psihoanalitikov, ki so se ukvarjali s psihozami.

Ključne besede: psihoanalitične teorije, psihoze

Psychoanalytic theories of psychoses

Bojan Varjačič Rajko
Psychiatric Clinic of Ljubljana, Slovenia

Abstract: Freud considered psychotic persons to be inapt for psychoanalytic treatment. He claimed psychotics unable to form transference in the therapy, because of the detachment of libido from objects. Federn was the first to contest this standpoint. Henceforth many psychoanalysts treated psychotic persons and introduced necessary modifications in the technique. Contributions to the theory of psychoses are presented in the article.

Key words: psychoanalytical theory, psychoses

CC = 3143

Začetki psihoanalize niso bili naklonjeni preučevanju psihoz. Sigmund Freud (1924) je menil, da oseb s psihozo ni mogoče analizirati, saj niso zmožne tvoriti transferja, ki je v psihoanalizi osnovni vzvod terapije. V Freudovih časih osebe s psihozo torej niso bile deležne analitične obravnave in kakršnakoli teorija psihoz v praksi ne bi imela nobenega pomena. Ne glede na to pa so že Freud in njegovi sodobniki podali nekaj osnovnih teoretičnih nastavkov za razumevanje psihoz. V kasnejši generaciji analitikov se je obravnavi psihoz prvi posvetil Paul Federn (1952), ki je pojmoval, da so osebe s psihozo zmožne transferja, le njegova narava je drugačna. Tovrstno stališče, brez katerega si psihoanalize psihotičnih motenj ne moremo zamisliti, je ostalo vse do danes. A psihoanalitična tehnika, primerna za obravnavo nevroz, ni primerna tudi za obravnavo psihoz. Zato so bile predlagane različne modifikacije tehnike. Vzporeden razvoj teorije psihoz je doprinesel k celotni psihoanalitični teoriji, v kateri je ena temeljnih predpostavk relativna zveznost človekovega razvoja in psihopatoloških fenomenov, ali če poenostavimo, lahko rečemo, da je vsakdo od nas v dovolj stresnih okoliščinah »sposoben« razviti psihotično reakcijo.

Obravnava oseb s psihozo zahteva od terapevta oziroma terapevtke posebne sposobnosti. Pri delu s psihotično osebo računati se mora analitik znajti v kaotičnem, izjemno regresivnem in arhaičnem svetu in se zadovoljiti z manjšo mero lastne narcistične gratifikacije. Pripravljen mora biti na občasne hospitalizacije pacienta. Vse to zahteva od analitika precej prilagodljivosti in zavrnitev izdatnega deleža klasične analitične tehnike in okvirja obravnave.

V običajni klinični praksi na oddelkih, ki ponujajo psihoterapevtsko obravnavo psihotičnih motenj, seveda psihoanalitičnega znanja ne moremo uporabljati neposredno. Naše razumevanje je lahko analitično, psihoterapevtske intervencije pa morajo biti prilagojene stvarnosti okvirja zdravljenja, pacientovemu oziroma pacientkinemu psihičnemu stanju in motivaciji. Analitična teorija nam lahko služi kot pripomoček za poglobljeno razumevanje pacientove duševnosti, pomaga nam ustvarjati odnos in primerno empatijo do pacienta in nam služi kot orodje za spremljanje napredka ali nazadovanja pacienta med zdravljenjem. Psihoanalitično razumevanje v klinični praksi tudi ne more nadomestiti vseh drugih pomembnih znanj s področja psihoz.

V pričujočem članku bomo predstavili teorije psihoz več avtorjev različnih psihoanalitičnih usmeritev. Pregled ni popoln in prispevki številnih pomembnih avtorjev so v opombah le na kratko omenjeni. Pri pregledu se bomo osredotočili na teorijo, ne pa tudi na terapevtske tehnike, ki izhajajo iz njih. Zaradi lažjega branja in zvestobe originalnim besedilom bomo namesto pravilne rabe »osebe z diagnozo iz kroga psihoz« v prevodih uporabljali izraze kot so »oseba s psihozo«, »psihotik«, »shizofrenik« ali celo »psihoza«. Do tovrstne jezikovne rabe, ki jo uporabljajo avtorji sami, moramo biti kritični, saj je nepravilno je reči, da oseba *ima* bolezen oziroma motnjo. To, da »nekaj ima«, je namreč odvisno od tega, kar ji pripiše strokovnjak, ki se nenazadnje odloča na podlagi diagnostičnih kategorizacij, ki so odvisne od

okolščin in časa. Ne smemo tudi pozabiti, da ne zdravimo bolezni, pač pa osebo, ter da »psihotik« ni vedno tudi psihotičen.

Psihoanalitični avtorji v svojih spisih dokaj slabo razlikujejo med posameznimi kliničnimi slikami iz kroga psihoz; izraze, kot so »psihoza« ali »shizofrenija« pogosto uporabljajo kot sinonime, čeprav sta že omenjeni entiteti izjemno raznoliki. Čeprav to lahko razumemo kot znanstveno pomanjkljivost, pa je raba, glede na hermenevitični status analitične teorije, razumljiva.

Sigmund Freud

Freud (1910, po Greenberg in Mitchell, 1983) se je pri svojem teoretičnem in praktičnem delu ukvarjal predvsem z nevrozami. Psihoze je označil za neanalizabilne, saj je njihovo značilnost videl v odvrnitvi libida od objektov, ki pa onemogoča razvoj transferja v psihoanalitični obravnavi.

Že pri Freudu sta opazna dva modela teoretizacije, ki ju bomo v bolj ali manj čisti obliki srečali pri kasnejših avtorjih. *Model konflikta* predpostavlja strukturo osebnosti, kjer gre za trenja med notranjim in zunanjim svetom ter med instancami psihičnega aparata. *Model deficita* pa išče vzroke v primarni nezadostnosti, neizgrajenosti ega, torej v pomanjkljivi strukturi (Greenberg in Mitchell, 1983).

V zgodnji fazi razvoja psihoanalitične teorije med letoma 1890 in 1892 je Freud (po Pao, 1973) pojmoval, da se nevroza in psihoza nahajata na istem kontinuumu psihičnega zdravja. Razlika med nevrozo in psihozo je v obrambah, ki so na delu. Pri psihozah je temeljna obramba projekcija.

Freud je v obdobju razvoja teorije libida opisal libidinalne faze: glede na objektno usmerjenost naj bi libidinalni razvoj potekal od avtoerotične faze preko narcizma do objektno ljubezni. Dispozicijo za razvoj določene psihične motnje predstavlja razvojna fiksacija libida, ki jo je Freud pri shizofreniji postavil v fazo avtoerotizma, pri paranoji pa v fazo narcizma. Zato je Freud psihoze pojmoval kot narcistične nevrose zaradi nezmožnosti oseb s psihozo usmeriti se v objektni svet (1910, po Pao, 1973). Freud (1910) je v »Primeru Schreber« raziskoval proces razvoja bolezni pri paranooidnem pacientu in poskuša dokazati, da leži točka fiksacije pri paranoji v fazi homoseksualne izbire objekta. Ta nastopi po narcistični fazi in je pred fazo heteroseksualne izbire. Paranojo je torej videl kot obrambo pred homoseksualnimi težnjami, ki so za osebo nesprejemljive in jih potlači, pri čemer pa pride do regresije na zgodnejšo stopnjo narcizma. Pri tem je Freud začrtal lingvistično formulo obrambnega obrata v nezavednem: oseba, ki je fiksirana v fazi homoseksualne izbire in je potlačila ljubezen do istospolnega objekta (očeta), stavek (občutje): »Jaz ga ljubim« pretvori v stavek »Jaz ga ne ljubim, temveč sovražim«. Vendar mehanizem tvorbe simptomov pri paranoji terja, da notranjo zaznavo, občutek, zamenja zunanja zaznava, zato se ta stavek s projekcijo nadalje spremeni v: »On je tisti, ki me sovraži (preganja)«, zato daje taka postavitev pacientu tudi pravico, da sovraži preganjalca.

Freud pravi, da je za paranojo značilna odtegnitev libida z objektov, a da do take odtegnitve prihaja tudi pri drugih vrstah obolenj, npr. pri histeriji. Pomembno je *nadomestilo*, ki ga določena količina libida najde v duševnem svetu. Pri paranoji se libidinalno zasede ego, pri histeriji pa pride do telesnih inervacij in tesnobe. Pri paranoji so namreč pogoste veličinske blodnje in blodnje o propadu sveta, ki jih je moč razložiti prav z narcistično zasedbo ega in temu ustreznim osiromašenjem objektnega sveta, ki postane paranoidni osebi nepomemben. Blodnjavo doživljanje pri paranoji je pravzaprav že poskus ozdravitve, rekonstrukcije, ki predstavlja ponovno zasedbo objektnega sveta, pa čeprav preko sovraštva.

V zgodnjih delih je Freud razmišljal o psihozi kot posledici duševnega konflikta, leta 1911 pa je že dopuščal možnost, da gre pri psihozah za deficite ega: »Ne moremo več zavračati možnosti, da motnje v libidu vplivajo na zasedbo ega, ampak tako lahko spregledamo obratno možnost – namreč, da sekundarna ali inducirana motnja libidinalnih procesov lahko izhaja iz abnormalnih sprememb v egu« (Freud, 1911, str. 75).

Uvedba strukturne teorije leta 1923 bi Freudu lahko ponudila dopolnjeno orodje za razmislek v tej smeri, a tovrstnega stališča Freud kljub vsemu ni razvil dalje (Arlow in Brenner, 1969).

V članku »Metapsihološko dopolnilo k teoriji sanj« je Freud (1917) razglabljal o odnosu med nezavednim, pred-zavednim in zavednim. Razlikoval je med »stvarno« predstavo [thing-presentation], ki živi v nezavednem, in besedno predstavo, ki je značilnost predzavednega. »Pri shizofreniji postanejo same besede, v katerih je bila v predzavednem izražena misel, objekt elaboracije primarnega procesa. V sanjah, na drugi strani, primarni proces ne operira na besedah, ampak na predstavah stvari, h katerim so bile besede priključene. V sanjah pride do topološke regresije, v shizofreniji ne. V sanjah poteka izmenjava med zasedbo besed in zasedbo stvari svobodno, medtem ko je za shizofrenijo tipično, da je ta izmenjava blokirana« (Freud, 1917, str. 229). Omenjeno razmišljanje je bilo podlaga številnim kasnejšim teorijam avtorjev, ki so želeli opisati dinamsko-strukturne posebnosti shizofrenije in posebnosti jezika pri psihozah. Ping Nie Pao (1973), denimo, je iz Freudovega nastavka izpeljal sklep, da se pri shizofreniji zgoščajo in premeščajo besede (in ne stvari), kar povzroči značilne motnje v miselnem procesu.

V članku »Nekateri nevrotični mehanizmi pri ljubosumnosti, paranoji in homoseksualnosti« je Freud (1923) primerjal obrambni mehanizem blodnjave ljubosumnosti s paranoidnim. Odločilni dejavnik pri razvoju ljubosumnostne blodnje igrajo potlačeni homoseksualni impulzi, ki jih ljubosumna oseba projicira v partnerja, kot rekoč: »Ne ljubim ga (je) jaz, temveč ti.« S pretiravanjem in iracionalnimi dvomi v partnerja se ljubosumnež zaščiti pred lastnim izpraševanjem samega sebe.

V dveh zaporednih člankih »Nevroza in psihoza« ter »Izguba realnosti pri nevrozi in psihozi« se je Freud (1923, 1924) osredotočil na metapsihološko razlago razlik med obema motnjama, tokrat že na podlagi novonastale strukturne teorije iz leta 1923, ki uvaja razdelitev psihičnega aparata na id, ego in superego. Freud je podal

strnjeno definicijo bistva obeh motenj: »Nevroza je rezultat konflikta med egom in idom, medtem ko psihoza predstavlja izhod podobne motnje v odnosu med egom in zunanjim svetom« (Freud, 1923, str. 149). Pri nevrozah gre torej za konflikt med gonskimi zahtevami ida ter resničnostjo, pri čemer sodeluje še pritisk superega z ideali in zahtevami; ego se med temi instancami znajde kot izvršilni organ, ki naj bi uskladil različne impulze. Pri psihozi pa gre za delno odvrnitev od zunanjega sveta, ki jo ego nadomesti z izmišljenim notranjim svetom. Pri psihozah je mehanizem, ki povzroči umik iz realnosti, *umaknitev zasedbe*, ta mehanizem pa ustreza vlogi *potlačitve* pri nevrozah. Vendar gre pri tem šele za začetek procesa, prvi korak, ne pa še za bolezen. Drugi korak, ki že pelje k bolezni, je poskus ega nadomestiti izgubo: pri nevrozah izgubo gonske zadovoljitve, pri psihozah pa realnosti. Drugi korak pri nastanku bolezni je torej mogoče pojmovati kot poskus ozdravitve, obnovitve (restitucije) objektivnih zasedb. Obnovitev je pri nevrozi usmerjena v spremembo odnosa do tistega kosa realnosti, ki zahteva gonsko zadovoljitev, pri psihozi pa gre za »kreacijo nove realnosti, ki ne ugovarja tako, kot stara realnost, ki je bila opuščena« (Freud, 1924, str. 185). Tako je poskušal torej Freud razložiti pojav halucinacij in blodenj. Blodnja se v tem smislu uporabi kot »zaplata na mestu, kjer se je najprej pojavila strganina v odnosu ega do zunanjega sveta« (Freud, 1923, str. 151). Freudovo stališče do produktivnih simptomov je po našem mnenju pravzaprav zelo sodobno, saj je Freud obravnaval blodnje in halucinacije kot poskus ozdravitve, ne pa kot bistvo bolezni, ki ga je potrebno kot tujka bolj ali manj nasilno odstraniti. Sodobni pristopi k psihoterapevtski obravnavi oseb s psihozo poudarjajo vrednost blodenj in halucinacij za pacienta oziroma pacientko, iz česar izhaja toleranten odnos do produkcij, brez katerih s pacientko ni mogoče vzpostaviti kontakta. Poleg tega je že Freud (1910, 1923, 1924) nakazal, da se v blodnjah in halucinacijah skriva nek smisel, ki izraža temeljno zagato pacienta.

Tako pri nevrozi kot pri psihozi gre torej za poskus nadvlade ida, ki si ne pusti, da bi mu vladala resničnost. »Nevroza ne utaji realnosti, jo le ignorira; psihoza jo utaji in jo poskuša zamenjati« (Freud, 1924, str. 185). Prvi korak kot zametek bolezni je bolj usoden za psihozo kot za nevrozo, saj odvrnitev od realnosti ne more ne peljati v bolezen, medtem ko potlačitev pri nevrozi lahko uspe. Freud poda zanimiv primer razlike med psihotično in nevrotično obrambo: mlada pacientka je bila zaljubljena v svojega tasta. Ko je stala ob smrtni postelji svoje sestre, jo je prešinilo, da je njen svak zdaj svoboden in bi se lahko z njim poročila. To sceno je takoj pozabila in preko regresije tvorila histerične simptome. Iz primera sledi, da gre način tvorbe simptomov pri nevrozi po poti potlačitve gonske zahteve in temu primerne manjše vrednosti spremenjene realnosti za pacientko. Psihotični proces privede do drugačnega izida. »Psihotična reakcija bi bila utajitev dejstva, da je umrla njena sestra« (Freud, 1924, str. 184). Psihoza se mora nadalje oskrbeti s takimi percepcijami, ki ustrezajo novi realnosti, najradikalnejši način take težnje pa predstavlja halucinacija. Pomembno vlogo ima tudi fantazijska dejavnost. Pri nevrozi se fantazija pripne na košček realnosti, podobno kot lahko opazujemo pri otroški igri; tej fantaziji lahko nevrotična

oseba pripiše skriven ali simbolni pomen. Pri psihozi pa fantazija povsem prekrije zunanjo realnost (Freud, 1924).

Melanie Klein

Melanie Klein se je ukvarjala z najzgodnejšimi fazami otrokovega razvoja in poskušala opisati kompleksne mehanizme, ki so v tem času delujoči. Večji poudarek kot Freud je dajala agresivnemu gonu. Njen originalni prispevek predstavlja opis dveh pozicij v zgodnjem razvoju: paranooidno-shizoidne in depresivne. Prva predstavlja fiksacijsko točko za psihoze v širšem smislu. »V zgodnjem otroštvu se pojavijo tesnobe, ki so značilne za psihoze in ki prisilijo ego, da izgradi posebne obrambne mehanizme. V tem razdobju se določijo točke fiksacije za vse psihotične motnje« (Klein, 1946, str. 167). Otrok že od samega začetka vzpostavlja objektivne odnose, sprva z delnimi objekti. Ti odnosi se dogajajo na fantazijskem nivoju. V paranooidno-shizoidni poziciji otrok projicira svoje oralno-sadistične impulze v mater, sprva v dojko, ki jo otrok v namene obrambe deli na dobro in slabo, kasneje pa tudi v njeno telo. Posledica projekcije je otrokov občutek preganjanja s strani objekta, v katerega je projiciral agresijo. S pomočjo oralno-sadističnih impulzov poskuša otrok oropati mater dobrih objektov, s pomočjo analno-uretralnih pa vnese v mater svoje izmečke, t.j. dobre ali slabe objekte, s pomočjo katerih želi nadzirati mater od znotraj. Vse to predstavlja zametek za možen kasnejši nastop paranoje in shizofrenije (Klein, 1946).

V paranooidno-shizoidni poziciji otrok, da bi se ubranil pred tesnobo, uporablja obrambne mehanizme razcepa objekta (kar nujno predpostavlja tudi razcep ega), idealizacije, zanikanja notranje in zunanje realnosti ter zatiranje emocij, poglobljena mehanizma pa sta projekcija in projekcijska identifikacija, preko katerih skuša otrok usmeriti znotraj preteči gon smrti v zunanje objekte (Klein, 1946).

Otrokov ego je po M. Klein (1946) sprva nepovezan. Težnja po povezovanju se izmenjuje s težnjo po cepitvi na manjše dele. Tesnoba izhaja »/.../ iz delovanja gona smrti v organizmu, doživlja se kot strah pred uničenjem (smrtjo) in privzame obliko strahu pred preganjanjem. Strah od uničujočega vzgiba se takoj veže na neki objekt« (str. 171). Kot vire tesnob vidi M. Klein še strah pred zastrupitvijo, strah pred tem, da bi bil otrok požrt, travmo rojstva in nezadovoljene telesne potrebe. Čeprav se nek vzgib veže na objekt, pa se taisti vzgib preko introjeckije neizogibno pojavi tudi v notranjosti, tako npr. pride tudi do strahu pred preganjanjem od znotraj.

Razcep ega na koščke ima za namen izničiti delovanje agresije in se v odraslosti kaže kot bolezensko stanje dezintegracije in depersonalizacije. Otrok projicira agresivne vzgibe v materino dojko, ki tako postane slaba in razpade na koščke, medtem ko svoj libido projicira v dobro in celovito dojko, ki tvori preko projekcijske introjeckije središčno točko znotraj ega, prispeva k povezanosti in integraciji ter se

zoperstavlja procesom delitve. Močna tesnoba pa lahko vpliva tudi na cepitev dobre dojke in tako zavre normalen otrokov razvoj (Klein, 1946).

Tudi idealizacija je povezana z razcepom objekta, »saj se, kot oblika zaščite pred dojko-preganjalcem, dobra obeležja dojke precenjujejo« (Klein, 1946, str. 173). Objekt, ki frustrira, se oddvoji od dobrega objekta, poleg tega pa se »zanika sam njegov obstoj, kot tudi cela frustrirajoča situacija skupaj z nelagodnim občutkom (bolečine) /.../ , kar je v zvezi z zanikanjem psihične stvarnosti.« (Klein, prav tam, str. 173) Tako zanikanje pa je mogoče le ob občutkih vsemoči. Ker se poleg objekta zanika tudi odnos do objekta, se torej » /.../ zanika in uniči tudi tisti del ega, iz katerega izvirajo občutki do objekta« (prav tam).

S projekcijo slabih delov sebe pride do doživljanja objekta ne kot slabega samega po sebi, ampak kot slabega »sebe«, ki je v objektu vsebovan. Vsi opisani procesi privedejo do oslabitve ega, » /.../ saj se agresivnostna obeležja občutkov in osebnosti povezujejo z močjo, čvrstostjo, znanjem in drugimi želenimi vsebinami« (Klein, 1946, str. 175). Za ustvarjanje dobrih odnosov do objektov je potrebna projekcija dobrih delov sebe, a če se ta proces vrši prekomerno (zaradi strahu, da dobre objekte v notranjosti ogrožajo slabi objekti), ima otrok občutek, da je izgubil svoje dobre dele. Mati tako postane za otroka idealni ego, otrok pa ostane s šibkim in osiromašenim egom. Zatekanje k idealiziranemu objektu povzroča motnje v odnosih do objekta in zavira razvoj ega. Če tak idealizirani objekt ni integriran z egom, se ego doživlja kot prazen, nevreden in brez življenja (Klein, prav tam).

Introjekcija se lahko doživi kot prodor iz zunaj navznoter, kar lahko » /.../ izzove bojazen, da drugi, sovražno razpoloženi ljudje upravljajo ne le s telesom, ampak tudi z zavestjo.« Situacijo poslabša že tako oslabljeni ego, ki ne zmore kontrolirati notranjih objektov, ampak ima občutek, da ti kontrolirajo njega (Klein, 1946).

Kasnejši depresivni položaj zaznamujejo večja sposobnost ega za povezovanje, manjša količina tesnobe, doživljanje objekta kot celega in želja po popravilu (reparaciji) tistega, kar je bilo na agresiven način uničeno. Ti procesi vodijo otroka v vzajemne socialne odnose. (Klein, 1946)

Wilfred Bion

Delo M. Klein je nadaljeval Wilfred Bion. Posvečal se je predvsem usodam agresivnega gona in primitivnih obramb ter raziskoval njihove vplive na psihotične fenomene. Zgodnji razvoj otroka je opisal s stališča interakcije med otrokom in materjo. Materino nalogo je videl v prevajanju otrokovih rudimentarnih, zmedenih, grozečih perceptivnih in čustvenih izkušenj v otroku bolj sprejemljivo obliko (Bion, 1958, 1959). Bion je za psihoanalizo psihoz pomemben tudi zaradi razlikovanja med nepsihotičnim, »zdravim«, in psihotičnim, »bolnim«, delom osebnosti; v psihozi naj bi psihotični del napadal nepsihotičnega (Bion, 1957). Ta preprosta delitev je za

klinično delo po našem mnenju zelo uporabna. Pomeni, da je za graditev odnosa s psihotično osebo potrebno pritegniti njegov ohranjeni, zdravi del. Delovna aliansa je mogoča le na ta način.

Heinz Hartmann

Heinz Hartmann, najvidnejši predstavnik ego psihološke smeri v psihoanalizi, je avtor številnih novih in predrugačenih konceptov v psihoanalizi. Poudarjal je adaptivno in organizirajočo vlogo ega znotraj strukture osebnosti.

Ego ima po Hartmannu (po Greenberg in Mitchell, 1983) na voljo množico sredstev, s katerimi poskuša doseči ravnotežje znotraj strukture in v odnosu do zunanjega sveta. Hartmann je predpostavljal, da se ego ne razvija iz ida, ampak, da se tako id kot ego razvijata deloma neodvisno iz *nediferencirane matrice ego-id*. Ego ima že spočetka na voljo *primarno energijo ega*, ki ni gonske narave. *Primarne avtonomne funkcije ega* so vrojene in preko njih stopa dojenček v stik z realnostjo. Z razvojem pridobi ego *sekundarne avtonomne funkcije*, ki se izgradijo iz psihičnega konflikta, a se postopoma osamosvojijo in uporabljajo nevtralizirano gonsko energijo. *Ego funkcije*, ki jih je Hartmann povzel od drugih avtorjev ali omenjal v svojih delih, so: nevtralizacija gonske energije, sinteza, integracija, organizacija, stimulusna bariera, regulacija afekta in napetosti, odlaganje zadovoljitve, kontrola gonov, regresija v službi ega, testiranje realnosti, občutek realnosti sveta in selfa, anticipacija, napetost (signalna tesnoba), identifikacija, inteligenca, intencionalnost, percepcija, presoja, govor, jezik, spomin, simbolizacija, mišljenje, odločanje, motorika, usmerjenost k objektom, produktivnost, samo-ohranitev in volja, ego pa je prav tako sedež obrambnih mehanizmov (prav tam)

Ego preide v odnosu do objekta od *faze zadovoljitve potreb* do *faze objektne konstantnosti*. Zadovoljujoči objekt je zaseden libidinalno ali agresivnostno, v fazi objektne konstantnosti pa je objekt zaseden z nevtralizirano energijo, kar mu daje značilnost stalnosti, ego pa neodvisnosti od objekta (po Greenberg in Mitchell, 1983).

Hartmann (1953) je govoril o razvoju otrokove zmožnosti ločevanja med dejavnostjo objekta in lastno dejavnostjo – t. i. proces *objektivizacije* – in je nekatere fenomene psihoze, npr. magično mišljenje, pomanjkanje anticipacije, odsotnost smiselne akcije, obravnaval v luči regresije na zgodnejšo fazo. Deobjektivizacija je povezana s procesom dediferenciacije ega: »Dediferenciacija ega pomeni tudi, da se bolj diferencirane oblike objektnih odnosov /.../ ne morejo več vzdrževati; na njihovem mestu najdemo nepopolno razločitev oziroma zlivanje selfa in objekta ter pomanjkanje diferenciacije med egom in idom« (Hartmann, 1953, str. 191). Avtor je dostavil, da self-objekt in ego-id diferenciacija pri razvoju otroka potekata vzporedno..

Hartmann (1953) je obravnaval psihoze upoštevajoč regresijo različnih avtonomnih funkcij ega. Pri tem je opazil, da ostanejo nekatere ego funkcije, npr.

intelekt, spomin in percepcija, celo v najbolj akutnem stanju psihoze nedotaknjene, kar denimo ne velja za psihične motnje organske etiologije. Hartmann je odprl pot raziskovanju sprememb v določenih funkcijah ega (in ne kar v egu na splošno) tako pri normalnih kot pri patoloških izidih, hkrati pa je natančneje opredelil prej nejasno vlogo ega pri posredovanju med konflikti znotraj oziroma zunaj sistema (intrasistemskimi in intersistemskimi konflikti). Anticipatorna funkcija ega je na primer povezana z defektom egove funkcije *signalne tesnobe*, ki osebo odvrča od ogrožajočih situacij, še preden do njih pride. Do regresije prihaja tudi v jeziku. V navezavi na Freudova razmišljanja o jeziku pri psihotičnih osebah je Hartmann (1953) opisal regresijo na stopnjo, kjer je odsotna simbolna oziroma reprezentativna funkcija jezika: »Izničenje tega pomembnega koraka v razvoju je del procesa dezintegracije ega v psihozi« (str. 183).

Testiranje realnosti je pri osebah s psihozo hujše moteno kakor pri osebah z nevrozo. Hartmann (1953) je razlikoval med notranjo in zunanjo realnostjo ter pisal o pomembnosti tega, da se obe uskladita za namen smotrne akcije. Pravil je, da je pri psihotičnih osebah v ospredju motenost zaznave in interpretacije zunanje realnosti, pri nevrotičnih pa motenost zaznave in razumevanja notranje realnosti. In čeprav imajo psihotične osebe pogosto boljši uvid v nekatere vidike notranje realnosti, je tudi ta pri njih v veliki meri motena. Najpomembnejša dejavnika sta torej prilagoditev in uskladitev obeh realnosti, ki sta potrebni, da je lahko neka akcija ego-sintona, tj. taka, da jo ego sprejme za svojo.

Hartmann (po Greenberg in Mitchell, 1983) je v teorijo uvedel koncept *nevtralizacije gonske energije*. Nevtralizirano energijo je postavil ob bok agresivnostni in libidinalni energiji, iz česar je izpeljal nov premislek o ekonomskem vidiku delovanja psihičnega aparata. Hartmann je videl šibkost ega psihotične osebe v labilni nevtralizaciji gonske energije, ki izhaja iz vrojenega ali pridobljenega zgodnjega deficita ega (Hartmann, 1953). Nezmožnost za nevtralizacijo ima mnoge posledice. Ena od teh je oslabitev potlačitvene funkcije ega, ki razpolaga z nevtralizirano energijo agresivnega gona. »Vemo tudi, da so primitivni obrambni mehanizmi – kot obrat zoper lastno osebo, obrat v nasprotno, projekcija, in najbolj osupljiva od vseh, odtegnitev libida – bolj značilni za shizofrenijo, kot pa taki, kot je potlačitev, ki zahteva nenehno vzdrževanje nasprotne zasedbe« (Hartmann, 1953, str. 179). Posledica oslabitve funkcije nevtralizacije je vdor nezavednega v zavedno, preplavljenost ega in selfa z libidom, ki je odtegnjen objektom, ter seksualizacija oziroma agresivizacija ego funkcij. Hartmann (1953) je poudarjal, da sta objektni in self vidik ekonomije psihične energije vzajemno povezana. Stalni in zadovoljujoči objektni odnosi pomagajo pri nevtralizaciji gonske energije in obratno, saj predpostavljajo »polni objektni odnosi /.../ določeno stopnjo nevtralizacije tako libidinalne kot agresivne energije, kar zagotavlja konstantnost objekta neodvisno od situacije zadovoljitve« (str. 191). Hartmann je predvideval, da je ena od težav ega tudi nezmožnost premeščati nevtralizirano energijo znotraj psihičnega aparata tja, kjer je ta v nekem trenutku najbolj potrebna. Agresivna gonska energija, ki se

ne nevtralizira, se tako usmeri navznoter (tudi v sistem superega) ali navzven in deluje destruktivno. »Izbruhe nenavadnega nasilja superega shizofrene osebe bi lahko opisali kot preoblikovanje njegove energije, ki pripelje normalno agresivno zasedbo še bližje k čisto gonski obliki« (str. 188). Poleg tega je v superegu na delu tudi arhaizacija dominantnih identifikacij.

Imre Hermann

Hermann (1980) se je pri obravnavi psihoz posvečal predvsem regresiji, ki sega v najzgodnejše obdobje življenja, ko otrok vzpostavlja stik s svetom na podlagi vonja in nihanja temperature.

Hermann (1980) je smatral, da so projekcija, slušne in vidne halucinacije v bistvu uspešni poskusi rekonstrukcije, saj obstajajo še bolj arhaični načini vzpostavljanja stika: »Po naši definiciji je projekcija proces, ki vsebuje vzročnost v smislu, da se notranji vzrok zamenja z zunanjim. Na področju percepcije obstajajo za to vzporednice. Ko obravnavamo vidne in slušne občutke, zaznavamo le zunanje vzroke« (str. 4). Zaznava temperature pa razliko med egom in objektom pušča nejasno, saj se toplota, ki jo oddajamo, prenese na objekt in obratno. »Zaznava temperature bi lahko torej nudila model za mentalni proces, ki pripíše zunanjemu objektu kvaliteto selfa, selfu pa kvaliteto zunanjega objekta« (str. 4). Hermann je govoril o *temperaturni orientaciji* kot o prototipu kasnejšega zlivanja z objektom. Takó vonjanje kot temperaturna orientacija sta po Hermannu povezani z zgodnjim odnosom z objektom. Zaznavanje temperature in vonjanje peljeta otroka v iskanje objekta [going-in-search], otroku pa je lasten tudi gon po držanju oziroma obešanju [clinging].

Hermann (1980) govori o *dvojnem mišljenju* kot o značilnosti psihotičnega mišljenja, ki sega v zgodnji odnos z materjo, s katero je otrok zlit. Hermann misli z dvojnimi mišljenjem na fenomene podvajanja subjekta v zunanjem svetu, ki se lahko odigrava na način istovetnosti ali nasprotnosti. Psihotična oseba se lahko povsem izenači z drugo osebo ali pa v drugi osebi vidi popolno nasprotje sebe, kar lahko pripelje do paranoidnega doživljanja.

Robert Bak

Hartmannove in Hermannove poglede je v svojih delih razvijal Robert Bak. V članku »Shizofrenska obramba zoper agresijo« je Bak (1954) postavil tezo, da je za nastop psihoze odgovorna pomanjkljiva nevtralizacija agresije (in ne preplavljenost ega z libidom, kot je to smatral Freud, kakor tudi ne pomanjkljiva nevtralizacija libida in agresije, kot je to smatral Hartmann). Za psihoze je značilna izguba nadzora nad impulzi, kot tudi izguba kontrole nad avtonomnimi funkcijami ega. Ego postane

objekt gonskih teženj in izgubi aktivno vlogo pri izvrševanju svojih funkcij. »Nenadna nezmožnost ega, da nevtralizira agresijo (kar pomeni tudi izgubo objekta do različnih stopenj) osvobodi celoten agresivni gon, to pa razvije izjemno silo in uniči self, ki je postal njegov objekt« (Bak, 1954, str. 130). To je odvisno od kvantitativnega deleža agresije ali od motenega delovanja dela ega, ki je odgovoren za nevtralizacijo. Da bi se lahko ego preko zlivanja z zunanjimi in notranjimi objekti osvobodil agresije, je potrebna regresija do narcizizma. »Pacient se zliva z okoljem s pomočjo svobodne komunikacije preko telesnega ega« (str. 132). Pride torej do izgube diferenciacije med egom in objekti, pa tudi do razločitve gonov, oba manevra pa eliminirata ogrožajoče delovanje agresije v psihičnem aparatu.

V članku »Regresija ego orientacije in libida pri shizofreniji« se je Bak (1939) oprl na Hermannovo teorijo o zgodnjih načinih vzpostavljanja odnosa s svetom. Bak je v članku opisal, kako pomembno je ravnovesje toplote za dojenčka, saj dojenčkova temperatura že nekaj ur po rojstvu upade za skoraj dve stopinji. Dojenček ima težnjo zlititi se s toploto okolja, kar lahko stori le s pomočjo hranjenja in stika z materjo. Koža tu nastopi kot organ libida, ki ima pasivni cilj biti negovan in ogret. Iz prvotne *epidermične termične libidinalne katekse* postopoma izidejo druge libidinalne faze razvoja. Preko opazovanja vedenja in doživljanja shizofrenih pacientov lahko sklepamo, da nekateri regresirajo prav do te zgodnje točke v razvoju. Bak je, denimo, blodnje, v katerih se telo doživlja kot prazna vreča, skozi katero prehaja hrana, razumel kot regresijo do faze, ko še nista obstajala notranji in zunanji svet in je bila libidinalno zasedena le koža. V luči te teorije je poskušal razumeti tranzitivistične fenomene (tj. pojave, pri katerih oseba projicira sebe ali dele sebe v zunanji svet) kot željo po stapljanju s toploto sveta. Omenja pacienta, ki je v svetu videl množico svojih dvojnikov (mehanizem projekcije periferije lastnega ega), in verjel, da s svojimi žarki oživlja svet, ki je zamrznil. Preobremenjenost nekaterih shizofrenih pacientov s prostorom, bližino in oddaljenostjo od ljudi, pojasnjuje z regulacijo temperature oziroma občutjem, da je mogoče z večjo bližino tudi več inkorporirati.

Kurt Eissler

Eissler (1954) je na podlagi primera ene od svojih pacientk osvetlil vprašanje vznika in regulacije emocij v egu. Pri tem je izhajal iz treh tez: »Prvič, ego je edina provinca človeške osebnosti, v kateri domujejo emocije. Drugič, emocije lahko vplivajo na človekovo vedenje, ne da bi dosegle zavest. In tretjič, mnoge, če ne kar vse emocije se lahko reducirajo na signale« (Eissler, 1954, str. 141). Eisslerjevi pacientki emocije niso služile kot signal, pač pa so » /.../ dosegle maksimalno intenziteto takoj, ko so bile aktivirane. Tesnoba se je vedno razvila v teror, simpatija v občutek goreče ljubezni, odpor v sovražstvo« (str. 141). Eissler je pisal, da emocije običajno ne dosežejo maksimalnega izraza in da normalni emocionalni proces deluje na podlagi redukcije emocij na signale, ki usmerjajo vedenje. Ta proces je bil pri njegovi pacientki moten,

kar je imelo za posledico emocionalno preplavljanje ega in njegovih funkcij, telesne podobe, gibalnega in perceptivnega sistema ter reprezentacij zunanjega sveta. Emocije so zajemale energijo tudi s pomočjo aktivacije vseh spominov, s katerimi so bile povezane in podprte. Pacientka je bila prepričana, da so njene emocije prepoznavne in vidne, torej da je bila ujeta v nekakšen socialni animizem. Podatki iz okolja, ki objektivno niso potrjevali takega stališča, je priredila tako, da so ustrezali njenemu doživljanju. Ena od posledic tako motenega emocionalnega procesa je bila omejena hkratna prisotnost emocij. Pacientka je lahko doživljala le eno emocijo naenkrat, ne pa celega spektra emocij. Eissler je pisal, da imajo zaradi navedenih značilnosti čustvovanja osebe s shizofrenijo težave z občutenjem upanja. Upanje namreč predpostavlja predvidevanje *možnosti*, da se bo nekaj zgodilo. Eisslerjeva pacientka pa je bila *prepričana*, da se bo željen dogodek tudi zares zgodil (Eissler, 1954). Pacientka je bila kljub vsemu zelo uspešna v kompleksnem službenem okolju. Do tega je lahko prišlo, ker je imela pacientka na voljo tudi obrambo v obliki »občutka mrtvosti.« Takoj, ko je začutila emocijo, s katero bi se lahko nevarno izpostavila, se je počutila mrtvo. Poleg tega je pacientka iz občutka mrtvosti – kot z nepopisanega lista - proizvedla za določeno situacijo ustrezno, a hlinjeno emocijo. Na podlagi tega procesa je Eissler uvedel razlikovanje *med emocijo ida* in *emocijo ega*; prva izhaja in črpa iz gonskih sil, slednja pa nastane v egu. Eisslerjeva genetska hipoteza je, » /.../ da se ego brani proti gonom tako, da jih reducira na emocije. Emocije se potem najbrž strdijo v mehanizme in s tem okrepijo borbo ega proti idu« (Eissler, 1954, str. 142).

Za to, da različni deli psihičnega aparata prihajajo do svojega izraza in delovanja, je potrebna določena razlika med splošno sistemsko zasedbo in zasedbo posameznih elementov sistema. »Ker delujejo emocije z nenevtralizirano energijo, sistemska kateksa shizofrene osebe pa je tudi nenevtralizirana, ti dve ne moreta stati ločeno, ampak se nujno zlijeta, ne da bi pustili ostro definirano mejo« (Eissler, 1954, str. 143).

Iz kliničnih opažanj je zgradil Eissler (1954) še eno genetsko hipotezo, tokrat povezano s kreiranjem *jedra ega*. Zaznavni aparat je sprva pod prevlado *ida* in v psihični aparat neomejeno vstopajo zaznavni impulzi tako iz notranjega kot iz zunanjega sveta; notranji in zunanji tok trčita in se srečujeta vedno globlje v psihičnem aparatu. Okrog različnih zaznavnih sistemov postopoma nastanejo jedra, ki se slednjič zlijejo v enotno jedro ega. Nadalje se perceptivni sistemi obdajo z *mejo*, ki jih ščiti pred neposrednimi vdori notranjih impulzov, kar zagotavlja perceptivnim sistemom integriteto in relativno neodvisnost. Podobne obrambne bariere se tvorijo v odnosu do zunanjih impulzov. Gre za proces strukturiranja psihičnega aparata in za razvoj pomembne funkcije ega: »Shizofreni pacient po eni strani nima trdne bariere, ki bi preprečevala neposreden dostop notranjim dražljajem; po drugi strani so njegovi zaznavni sistemi ves čas na meji, da bodo preplavljeni z vpadi zunanjih dražljajev« (Eissler, 1954, str. 143). Drugače rečeno: »Shizofrenik bodisi narekuje

svojim perceptivnim sistemom, kaj naj zaznavajo, bodisi jim avtomatično in podložno sledi« (str. 143). Zaradi opisane nezadostne strukture ega je oseba s shizofrenijo ves čas v nevarnosti, da bo travmatizirana. Eissler je menil, da je cilj analitične terapije pomagati pacientu izgraditi potrebne strukture ega.

Harold F. Searles

Searles (po ProMente, 2000) je pri svojem razumevanju shizofrenije sledil teoriji objektivnih odnosov M. Mahler, po kateri gre otrok skozi kratko fazo avtizma, kateri sledijo simbioza, separacija in slednjič individuacija. Po Searlesu je shizofrenija »posledica nezmožnosti razrešitve simbioze mati - otrok preko individuacije, ali, kar je še hujše, posledica nevzpostavljene čvrste simbioze. Zato je otrok nesposoben, da napreduje izven zaprte in popolne odvisnosti, ki odlikuje njegov odnos z materjo« (ProMente, 2000, str. 36). Otrok ne zmore diferencirati ega od tistega, kar ni ego, istoveti notranji svet in zunanje dogodke, pri tem pa razvija magične procese mišljenja. »Shizofrena osebnost nikoli ne doseže objektivne stalnosti objektivne osebnosti, to pa je podlaga za motnje funkcij ega, njihovo šibko diferenciacijo ali integracijo, motnje kontrole in regulacije obnašanja, osebnih odnosov in adaptacije, kar je vidno tekom premorbidne faze« (str. 36).

Za shizofrene paciente je značilno, da doživljajo zunanji svet kot ekvivalenten avtizmu njihovih objektov. Prvi zunanji svet, »ki je bil predstavljen pacientu /.../, je vseboval mater, ki je bila v znatni meri sama avtistična. Kolikor se je otrok potopil v odnos s to posebno obliko 'zunanjega' sveta, je to pomenilo neznosno omejitvev za otrokov potencialno razvijajoč se self« (Searles, 1970, str. 18). Otrok, ki v zunanjem svetu naleti na mamo, ki je preokupirana sama s seboj, se umakne v lasten avtistični svet. Za fazo avtizma je značilno, da otrok še ne doseže zaznavne in izkušnjske diferenciacije med seboj in materjo, niti med materjo in ne-človeškim svetom. Otrok ni zmožen povezati telesnih občutij, emocij in misli med seboj (Searles, 1970).

Searles (1973), ki se je veliko ukvarjal s psihoterapijo psihotičnih pacientov, je v svojih delih opisal mnogo primerov, ko je v teku terapije preko procesov projekcijske identifikacije sam doživel različne avtistične ali simbiotične fenomene: doživljanje telesa kot nepovezanega, fantazija o tem, da mora držati skupaj dele svojega želodca, strah pred čutenjem sebe kot ločenega od pacienta (v primeru ločenosti je Searles doživel občutke, da umsko ni dorasel in da ne zmore normalno govoriti), občutja, da za pacienta sploh ne obstaja ipd. Taka občutja so mu predstavljala tudi pomembno diagnostično orodje. Natančno je spremljal pacientovo doživljanje v fazi avtizma, pozoren pa je bil tudi na prehod v fazo simbioze. Za slednjo je značilno pacientovo spoznanje, da je odvisen od objekta - terapevta; pacient doživi izkušnjo zlivanja, vse to pa ga lahko navda z novimi tesnobami, pred katerimi se je prej umikal v svoj fantazijski svet (Searles, 1973).

Searles je določil štiri različne tipe *transferne psihoze*, ki odražajo razvojni proces, skozi katerega je moral iti pacient kot otrok (po Ivezic, 1997):

- 1) *Faza brez kontakta*: pacient se ne čuti povezanega s terapevtom ali ga niti ne prepozna.
- 2) *Ambivalentna simbioza*: pacient zaznava terapevta, a ima do njega izjemno mešana čustva, kar mu onemogoča uspešno identifikacijo z njim.
- 3) *Simbioza, v kateri gre za željo popraviti terapevta*: pacient želi pozdraviti, izpopolniti (napraviti celega) terapevta-starša, da bi se slednji vzpostavil kot ločena oseba in tako tudi pacientu omogočil neodvisno bivanje. Gre za ponavljanje situacije iz otroštva, v kateri je pacient čutil, da se ne more ločiti od matere, ker bi to za mater pomenilo smrt.
- 4) *Situacije, v katerih pacient želi, da bi terapevt mislil namesto njega*, hkrati pa želi pobegniti od tako tesne zveze s terapevtom.

Značilnost psihotičnega transferja je, da izgubi »kot da« kakovost transferja, ki je značilna za transferno nevrozo. Pacient doživlja terapevta kot resnično osebo iz preteklosti, ne pa kot nadomestek ali simboličen ekvivalent te osebe (po Ivezic, 1997).

Iz razmisleka o značilnostih avtizma na eni in simbioze na drugi strani je Searles (po Ivezic, 1997) izpeljal pomembnost obravnave *odvisnosti* shizofrenega pacienta od oseb in okolja. Searlesova teza je, da ima shizofreni pacient močne težnje po zadovoljitvi *vseh* svojih potreb, hkrati pa si takih potreb ne more priznati zaradi slabe izkušnje iz preteklosti in se od njih ogradi s pomočjo različnih obrambnih mehanizmov.

Odvisnostne težnje so povezane tako z zadovoljevanjem fizioloških potreb (na oralni in genitalni ravni ter potreb po telesni negi) kot psiholoških potreb po ljubezni, varovanju, integraciji fragmentiranega notranjega sveta in popolnemu vodenju življenja. Teh potreb se shizofreni bolnik ne zaveda, proti njim pa se bori s pomočjo občutij grandioznosti, sovražnosti, tekmovalnosti, prezira, zanikanja odvisnosti od okolja itd. Vira tesnobe ne predstavljajo le odvisnostne težnje, pač pa tudi obrambe zoper njih in neizogibna frustracija potreb. Shizofrena oseba ni zmožna odlaganja zadovoljitve, pri čemer se bori s strahom, da bo v primeru zadovoljitve naletela na zavrnitev, slab nasvet, strup ipd. Čuti, da bo inkorporirala preveč, s tem pa izgubila samega (Searles, 1955).

Odvisnostne potrebe vzbujajo anksioznost, ker so izjemno močne, totalne in izključujoče po svoji naravi. Naravno je, da kot take ne morejo biti zadovoljene v resničnosti. Poleg tega je eden od virov tesnobe spoznanje, da je druga oseba zaradi opisane narave potreb za shizofreno osebo strašljivo pomembna, celo nepogrešljiva za njeno preživetje. Slednje spoznanje črpa oseba iz izkušnje simbioze z materjo, za katero je značilna materina posesivnost, vzajemno občutje grandioznosti, ob tem pa pomanjkanje zadovoljevanja resničnih otrokovih potreb. V primeru, da bi se

shizofrena oseba podredila drugi osebi, bi to zanjo pomenilo tudi podrejanje idealom in željam te osebe, taka vrsta konformnosti pa je nasprotna njenemu identitetnemu občutju, ki črpa predvsem iz ekscentričnosti (Searles, 1955).

Shizofreni bolnik doživlja drugo osebo kot sovražno, zavračajočo in ogrožajočo, kar je posledica projekcije različnih lastnih teženj: sovraštva, oralne požrešnosti, odvisnostnih potreb. Stik z drugo osebo je torej nemogoč zaradi sovraštva, ki ga oseba s shizofrenijo čuti pri drugih osebah, zaradi anticipirane zavrnitve njenih odvisnostnih potreb in zaradi anticipacije kazni, ker je drugo osebo zaradi lastne požrešnosti »izpraznil«. Poleg tega je dejavna projekcija lastne nezanesljivosti do druge osebe. Vzajemnost je torej nemogoča, saj dobiček ene osebe nujno pomeni izgubo pri drugi osebi. Poleg sovražnosti, ki jo shizofrena oseba čuti do sveta, sta zanjo značilni tudi sovražnost do sebe in občutja krivde. Kot bi oseba želela reči: »*Premalo sem vredna, da bi kogarkoli skrbelo zame.*« Taka oseba je v svojem življenju dobila občutek, da njene potrebe niso legitimne in da želi preveč. Svoje potrebe si pusti zadovoljiti le v primeru, če postane telesno ali psihično bolna (Searles, 1955).

Če bi shizofrena oseba priznala svoje odvisnostne potrebe, bi s tem priznala tudi dejstvo, da je v bistvu izjemno osamljena. Občutja omnipotence služijo taki osebi kot zatočišče pred občutji osamljenosti in odvisnosti. Shizofrena oseba kot vsemogočnega pogosto doživlja tudi terapevta, kar pa nujno naleti na razočaranje in občutke krivde, saj pacient od terapevta (tako kot prej od matere) ne more dobiti »vsega«, za kar okrivi sebe, ker ni našel »prave kombinacije.« Taista logika pelje shizofrenega pacienta stran od objektnega sveta, saj od navadnih smrtnikov ni moč dobiti ničesar (Searles, 1955).

Ping - Nie Pao

Pao je poskušal približati dva načina razmišljanja o shizofreniji: model konflikta in model deficita. V nauk o psihozah ni vnesel česa temeljno novega, pač pa je spretno uporabil že znane koncepte in jih poskušal integrirati v enotno teorijo psihoz.

Pao (1977) je razlikoval *dve vrsti deficita*. Prvi – *genetski* – je prisoten že pred notranjo katastrofo, drugi – *funkcionalni* – pa po njej. Pri genetskem deficitu je treba razlikovati med *prirojenimi deficit* primarnega avtonomnega ego aparata in deficitom, ki je nastal kot *posledica zgodnjih travmatskih doživetij*. Pri funkcionalnem deficitu je treba tudi ugotoviti, katera področja zajema, na primer osiromašene objektne odnose, težave pri komunikaciji, nezmožnost nevtralizacije agresije ipd. Glede na vrsto deficita je potrebno izbrati tudi način zdravljenja oziroma psihoterapije (Pao, 1977). Nagy (1997) meni, da je pri prirojenem genetskem deficitu indicirana medikamentozna terapija in socioterapevtski pristop, pri funkcionalnem pa se temu lahko pridruži tudi dinamsko orientirana psihoterapija.

Pao (1977) je bil mnenja, da lahko takó nevrozó kot psihozo sprožajo konflikti občečloveške narave, da pa je odgovor na določen konflikt odvisen od načina, kako se psihični aparat, natančneje ego, z njim spoprime. Bistveno vlogo pri tem ima način, kako oseba doživlja tesnobo. Pao je menil, da oseba, nagnjena k psihozi, na konflikt reagira s tesnobo, ki poprime dimenzije panike in tako zavrača Freudovo vztrajanje na regresiji kot vzroku za nastanek psihotičnih simptomov. Psihotična regresija, je po Pau posledica preplavljenosti z organizmično paniko in nezmožnosti ega za integracijo. V tem pogledu je Pao sledil Hartmannovemu razumevanju delovanja psihičnega aparata in nadaljuje, da regresija ni totalna, ampak zajame le nekatere ego funkcije. Regresija ne povzroča simptomov, jih pa spremlja.

V članku »O formaciji shizofrenih simptomov« se je Pao (1977) na podlagi kliničnega primera posvetil opisu petih korakov pri nastanku psihotičnega simptoma. Prvi korak zahteva *prisotnost konflikta*, za katerega Pao meni, da je lahko tako libidinalne kot agresivnostne narave in pri psihotičnih osebah ni nič drugačen kot pri drugih ljudeh. »Shizofreni pacienti so zmožni, tako kot kateri koli drug človek, držati svoje konflikte v spečem stanju s pomočjo obrambnih mehanizmov, ki pa so navadno bolj primitivni po naravi (zanikanje, introjeksija, projekcija, zlivanje itn.). A ko so konflikti ponovno aktivirani, shizofreni pacienti ne doživljajo tesnobe tako, kot je to običajno za povprečne ljudi; oni doživljajo organizmično paniko« (Pao, 1977, str. 393).

Nastop *organizmične panike* predstavlja drugi korak pri nastanku simptomov; termin si je Pao sposodil od M. Mahler, ki govori o »organizmični stiski«. Gre bolj za fiziološki kot psihološki odziv organizma na neugodne pogoje okolja, tj. neprimerno ravnanje primarnega objekta. »Otrok se pogosto znajde v stanju organizmične stiske brez olajšanja. Somatske spominske sledi organizmične stiske se lahko odrazijo v nagnjenosti k tesnobi« (Pao, 1977, str. 394), ki pa se doživlja kot panika. Pao je omenil nekaj sorodnih konceptov, ki opisujejo otrokovo nezmožnost samemu spopasti se s tesnobo: nagnjenost k uporabi vzdrževalnih mehanizmov (Mahler, 1968, po Pao, 1977), okrnjena kapaciteta za gonsko nevtralizacijo (Hartmann, 1953, po Pao, 1977), nezmožnost internalizirati materinsko kapaciteto za obvladovanje tesnobe (Hendrick, 1938, po Pao, 1977). Psihotičnim osebam predstavljajo drugi ljudje potencialni vir panične tesnobe, zato imajo težave pri vzpostavljanju objektnih odnosov in so ves čas na preži. Po drugi strani si želijo simbioze, da bi lahko vzdrževali svoje notranjo ravnovesje. V odnosih iščejo idealizirane, onnipotentne self-objekte, od katerih pričakuje simbiotično nego (Pao, 1977).

Tretji korak predstavlja *okrevanje ega* po kratkem obdobju doživljanja organizmične panike. »Ko si Ego opomore, se pojavi regresija v procesih percepcija – kognicija - motorični aparat. Skupaj s ponovno aktivacijo primitivnejših struktur in obrambnih mehanizmov bo doživljanje selfa privzelo regresivno kvaliteto« (Pao, 1977, str. 395). Pao je tu mislil na spremembe v doživljanju selfa, ki je v zdravem stanju v izmenjavi z objektnim svetom ter ima občutek kontinuitete v času, prostoru in občutju samega sebe (Pao, 1977).

Naslednji, četrti korak je Pao poimenoval *sestavljanje in najboljša možna rešitev*. Paov koncept se povezuje z mnogimi drugimi, npr. s sintetično funkcijo ega (Nunberg, 1929), ter organizirajočo oziroma integrirajočo funkcija ega (Hartmann, 1939). Oseba torej išče novo ravnotežje na različnih ravneh: med zunanjim in notranjim svetom, med različnimi gonskimi impulzi, med različnimi strukturami osebnosti. Na nek način gre za opustitev zrelejše organizacije z manj zrelo, a varnejšo in bolj znano organizacijo. Za to organizacijo so značilni manj zreli obrambni mehanizmi, poleg tega pa še vzdrževalni mehanizmi, ki zajemajo deanimacijo, dediferenciacijo, deneutralizacijo ipd. V danem trenutku predstavlja taka nezrela organizacija najboljšo možno rešitev (Pao, 1977). To dejstvo je po našem mnenju izjemno pomembno pri obravnavi oseb s psihozo, saj vodi k spoštovanju dosežene obrambne konstelacije in k previdni obravnavi obramb, ki imajo v psihičnem aparatu smiselno funkcijo.

Peti korak vodi k *oblikovanju simptomov*, ki so po svoji naravi lahko paranoidni, hebefreni ali katatoni. Pogosto se simptomi pri enem in istem pacientu menjajo, kar lahko opazimo pri dolgotrajni analitični obravnavi, obstaja pa določena nagnjenost k tipu simptomov. Pao je, tako kot mnogi drugi avtorji, priznaval hkratni obstoj »zdravega« delo osebnosti v akutnem psihotičnem stanju (Pao, 1977).

Pao je za psihoanalizo psihoz pomemben tudi zaradi priporočil, kako pristopiti k analitični obravnavi pacienta s psihozo. V svojih delih poudarja, da je pri tem bistveno upoštevanje faze, v kateri se nahaja pacient. Naloga terapevta v akutni fazi je, denimo, olajšanje organizmične panike, v fazi stabilizacije pa previdno ravnanje z doseženo organizacijo in modifikacija patološkega selfa. »S kliničnega vidika predstavlja ponovno organizirani self bolj stalen aspekt /.../ shizofrenega procesa« (Pao, 1977, str. 393). Po akutni fazi pacient namreč vnovič osvoji izgubljene ego funkcije, kot so spomin, pozornost ter predzvedni avtomatizmi, a ljudje lahko opazijo, da se je spremenil, da ni več ista oseba (Pao, 1977). Tako razumevanje se sklada z dandanes splošno sprejetim stališčem, da so t. i. pozitivni simptomi shizofrenije prehodni in manj značilni za bolezen, negativni simptomi, ki sledijo burni fazi, pa določujoči in težje dostopni tako medikamentom kot drugim terapevtskim posegom

Gaetano Benedetti in Maurizio Peciccia

Benedetti in Peciccia sta v nekaterih skupnih prispevkih izoblikovala pogled na razumevanje in psihoterapijo psihoz, ki po našem mnenju teoretično sicer ne prinaša nič radikalno novega, je pa zanimiv zaradi uporabe drugačnega teoretičnega jezika in izdelave prirejene tehnike analize pacientov s psihozo.

Peciccia in Benedetti (1996) sta opisala za psihotično osebo značilno nezmožnost topografske regresije, tj. odsotnost komunikacije med različnimi ravnmi psihičnega aparata. Pisala sta o fragmentiranosti selfa psihotične osebe, ki vsebuje plasti različnih razvojnih obdobj, te plasti pa med seboj niso povezane, ampak odcepljene; manjka jim integriranosti, medsebojne komunikacije: »Zdi se, kot da so

primarni procesi blokirani in da se izvajajo procesi premestitve in zgoščevanja znotraj vsake stopnje, nikoli pa ne med eno ravnijo podob in drugo« (Peciccia in Benedetti 1996, str. 27–28). Korak k ozdravljenju bi predstavljal skupen simbol selfa, torej enotna predstava, ki bi zmogla zastopati self v odnosu do notranjega in zunanjega sveta in bi bila zastopniška za več ravni hkrati. Tu se avtorja sklicujeta tudi na Lacanov (1966) koncept zrcalnega stadija, v katerem pride do takšne celostne identifikacije selfa z določeno reprezentacijo, torej poenotenja otrokovih kaotičnih doživljanj samega sebe v podobo sebe, kot jo vidi v zrcalu. V tem stadiju, menita avtorja, pride tudi do razvoja *membrane selfa*, ki pri shizofrenih osebah manjka. »Periferni del selfa se zdi, kot bi manjkal, tisti del namreč, ki se je razvil preko objektnih odnosov in je lahko metaforično predstavljen kot varovalna membrana celice, ki se je diferencirala tako, da absorbira vpliv zunanjega sveta« (Peciccia in Benedetti, 1996, str. 24). Pri shizofreničnih osebah »pomanjkanje membrane – simbol selfa – izpostavi notranjost celice – center selfa – neposredno, brez kakršnegakoli posredovanja, zunanjemu svetu. Center selfa se tako izlije in projekcijsko razprostrani navzven« (Peciccia in Benedetti 1996, str. 24). Posledično je self okrnjen v funkcijah komunikacije, simbolnega sporočanja, samo-refleksije in kreativnosti, saj je za te procese potrebna določena zavarovanost in ločenost selfa, da v odnosu do zunanjega in notranjega sveta izvaja določene operacije (Peciccia in Benedetti, 1996).

Pri osebah s psihozo je še posebej opazen *razcep med ločenimi in simbiotičnimi stanji selfa*. Ti dve stanji pri psihotični osebi obstajata neodvisno drug od drugega. Prehod iz enega stanja v drugo se doživlja kot ogrožajoč. »Grožnja, ki jo pred pacienta postavljajo medosebni odnosi, izhaja deloma iz dejstva, da odnos z zunanjim svetom in drugimi pri pacientu aktivira množstvo notranjih psihičnih nivojev, ki med seboj niso integrirani, s tem pa povzročajo fragmentacijo, izgubo konsistentnosti ter izgubo občutka bivanjske nespremenljivosti« (Peciccia in Benedetti 1996, str. 33). Avtorja sta omenila Sternovo (1985, Peciccia in Benedetti 1996) razlikovanje med zlito »self – drugi« entiteto ter »izoliranim selfom«. Sklepata, da se v zgodnjem razvoju ti stanji pri otroku izmenjujeta in da do določenega obdobja še nista integrirani, ampak tuji drug drugemu. Do integracije lahko pride znotraj zadovoljujoče interakcije med otrokom in materjo. V nasprotnem primeru se otrok umakne v eno od stanj oziroma ju med seboj loči, saj bi integracija pomenila nastop tesnobe, ki izvira iz slabe izkušnje prehodov med njima. Za odvijanje medosebnih odnosov je potrebno skoraj popolno sodelovanje med tema dvema stanjema. Simbiotično stanje namreč omogoča občutek, da »smo z drugim človekom«, ki lahko zrcali naš simbiotičen self oziroma »simbiotičen par v nas samih«. Stanje simbioze, ki se prepleta s stanjem ločenosti, je potrebno tudi, da bi človek psihično preživel v zunanjem svetu, ki temelji na principu realnosti in na vsakem koraku ponuja razloge za rušenje iluzij. Gre torej za nujnost uglasenosti med iluzijo in deziluzijo, onipotenco in impotenco, zlivanjem in ločenostjo (Peciccia in Benedetti, 1996).

Benedetti (Benedetti in Peciccia, 1998) je pojasnjeval nastanek negativnih in pozitivnih simptomov na sledeč način: »Negativni simptomi izražajo zlom izčrpanega

psihotičnega ega, manko njegovih resursov /.../ Tako imenovani pozitivni simptomi označujejo vpliv odcepljenih delov pacientovega selfa, ki jih šibki psihotični ego ne more potlačiti v nezavedno in ki se pacientu zato kažejo kot dogodki zunanjega sveta /.../« (Benedetti in Peciccia, 1998, str. 83). Peciccia (Benedetti in Peciccia, 1998) je menil, da izvirajo negativni simptomi iz avtističnega, pozitivni pa iz simbiotičnega stanja.

Peciccia in Benedetti (1998) sta razvila posebno obliko terapevtskega dela, pri kateri pacienti ponazarjajo svoj notranji svet preko risbe. Terapevt pacientovo risbo dopolni in mu jo nato vrne, proces pa se lahko odvije večkrat. V ozadju takega pristopa je predpostavka, da risba predstavlja psihično predstavo (ne pa tudi besedo), na katero lahko neposredno vpliva terapevt, s tem, da jo preoblikuje in vrne v obliki, ki ohranja zasnovo, a jo pozitivizira, napravi sprejemljivejšo in dostopno besedam. Preko te tehnike pride tudi do tvorjenja povezav med psihičnimi predstavami in besedami. Podoben princip sta avtorja zagovarjala v psihoanalizi psihotičnih oseb. Nista bila zagovornika interpretacij, saj te ».../ ne morejo ojačati ega, ker le povečajo količino dela, ki ga mora opraviti« (Benedetti, 1973, str. 246). Terapevtske simbioze ni potrebno interpretirati, ker se psihični procesi, ki vodijo k spremembi, dogajajo na predverbalni ravni. Interpretacije so potrebne le, kadar pride do močnega negativnega prenosa, ki lahko ogroža skupno delo, npr. pri fantazijah, da terapevt preganja pacienta. Benedetti zato raje govori o *psihosintezi*, ki je ».../ pacientovo in terapevtovo skupno grajenje nove identitete selfa iz izkušnje terapevtskega odnosa« (Benedetti in Peciccia, 1998, str. 81). Za procese, ki se odvijajo znotraj terapije, sta Benedetti in Peciccia izumila izraze, kot so *terapevtska simbioza*, *prehodni subjekt*, *projekcijska kontra-identifikacija*, *introjektivna identifikacija*, *egoifikacija*, *transformirajoče podobe*, *progresivna patologija* (Benedetti in Peciccia, 1998). Izrazi spominjajo na že uveljavljene v psihoanalizi, vendar avtorja po našem mnenju želita preko njih v razumevanje terapevtskega procesa vnesti nov vidik, določen premik v gledišču.

V *terapevtski simbiozi*, ki se razvije v terapiji, je pomembna vloga terapevta kot osebe, ki napravi dele selfa, ki jih pacient projicira v terapevta, bolj sprejemljive. Terapevt v neznosne in odcepljene dele selfa vnese svoje fantazije in ustvarjalnost in jih vrača pacientu v predelani obliki. Ne gre za to, da bi terapevt oporekal strašljivim in bizarnim podobam, ki jih prinaša s seboj pacient, temveč jim mora terapevt opaziti, vnesti vanje nekaj novega in jih umestiti v nov horizont (terapevtove *transformirajoče podobe*). Pomembno je, da terapevt pride v stik s *simbiotičnim selfom*, ki se razvije v terapiji in vsebuje oba selfa udeležencev. Benedetti (1973) v članku poda primer pacienta, ki prenaša v terapevta svoj brezup. Če je bil brezup pred tem nekaj, kar je za pacienta predstavljalo cel svet, je sedaj ta *le del* celega terapevtovega sveta. Pacient lahko na ta način vnese vase terapevta in z njegovo pomočjo preoblikuje svoj brezup. Če v patološki simbiozi pacient izgubi sebe in svoje meje, jih v terapevtski simbiozi preko terapevta začuti in znova najdeva, terapevt pa postane za pacienta model integracije. Pacient *egoicira* (tj. ponovno privzame v svoj ego) dele sebe, ki so bili prej odcepljeni. (Benedetti in Peciccia, 1998)

Avtorja (po Koehler, 2003) sta pojem »prehodni subjekt« teoretično povezala z Winnicotovim prehodnim objektom in Kohutovim self-objektom. Od Winnicotovega koncepta se razlikuje v tem, da gre pri prehodnem objektu za cele dele selfa, ki jih otrok srečuje v svetu, pri prehodnem subjektu pa gre za disociirane dele selfa, ki potrebujejo zibko terapevta, da bi kdaj postali celi. Kohutov self-objekt pomeni v psihoterapiji del terapevta, ki za pacienta opravlja določeno funkcijo ega. Self-objekt je na nek način pozunanjen, pacient ga v terapiji postopoma ponotrnanja in vgradi vase, medtem, ko je prehodni subjekt znotraj pacienta (hkrati v pacientu in terapevtu) in ima kreativni naboj, saj lahko pacienta spremeni. »Je zrcalna podoba, ki obogati in ki se začne z zaznavo partnerja, konča pa se s pacientovim prevzemanjem idealiziranih aspektov partnerjeve osebnosti, ki preoblikujejo njegovo negativno samopodobo« (Benedetti, 1973, str. 172). Tak subjekt se lahko denimo pojavi v obliki preganjalne slušne halucinacije, ki predstavlja terapevta v pacientu. Taka vrsta halucinacije pomeni *progresivno patologijo*, ki kaže na proces zdravljenja. »Pomislimo o glasu, ki ga halucinira shizofreni pacient, ki pa svetuje pacientu, kako naj premaga svoje strahove ali ponuja dobro interpretacijo njegovih simptomov« (Benedetti in Peciccia, 1998, str. 79).

Zaključek

Ob obravnavi teorij avtorjev iz različnih dob razvoja psihoanalize je mogoče opaziti, kako se je v teoriji psihoz sprva zrcalila Freudova teorija gonov in strukturna teorija (denimo Klein, Hermann in Bak), zatem teorija objektnih odnosov in ego psihologija (Hartmann, Searles), v obdobju zadnjih dveh desetletij pa avtorji težijo k integraciji različnih pogledov in uvajajo najnovejše odnosne in intersubjektivne paradigme (denimo Benedetti in Peciccia). S teoretičnim premikom v odnosno smer je tudi psihoterapija psihotičnih oseb, ki jo je Freud zavračal, ker je smatral, da psihotične osebe ne tvorijo transferja, postala mogoča. Avtorji so podrobneje opisali naravo transferja, ki ga psihotična oseba kljub vsemu ustvari in ki ima bolj arhaične, regresivne, predojdipske značilnosti. Te je potrebno prepoznati in iz njih izhajati, da bi pacient v procesu psihoterapije napredoval na zrelejše ravni delovanja psihičnega aparata.

Tehnike obravnave se pri posameznih avtorjih zelo razlikujejo, kar je odvisno tudi od teorije v ozadju. Nekateri, kot npr. Wilfred Bion, je pacientom direktno interpretiral njihove mentalne vsebine in vedenje med seansami (a je poudarjal tudi pomembnost analitika kot tistega, ki opravlja materinsko vlogo), drugi pa, kot npr. Benedetti ali Searles, gradijo pacientov psihični aparat s pomočjo odnosa, v katerem se ponavljajo razvojne faze in preko katerih lahko pacient osvoji ali pridobi nekaj, za kar je bil v razvoju prikrajšan.

Kot smo videli v pregledu, se je teorija psihoz ne le nadgrajevala, pač pa tudi spreminjala. Vzemimo za primer Freudovo pojmovanje temeljne težave

psihotične osebe, da umakne svoj libido z objektov v svoj jaz, iz česar naj bi izhajali psihopatološki fenomeni kot npr. veličinske blodnje. Paul Federn (1952), ki ga tukaj nismo obravnavali, je za razliko od Freuda trdil, da problem psihoze ni pretirana narcistična zasedba ega, ampak prav nasprotno – pomanjkanje te zasedbe. Tako pojmovanje je potrebno gledati skozi model duševnosti, ki ga predlaga Federn. Narcistična zasedba *ego mej* je po Federnu pomembna za delovanje zaznavnih organov, ki služijo egu za stik z realnostjo in dajejo občutju sebe jasen obris, ter da se ego razmeji od zunanjega sveta. Tu ne gre za dve pojmovanji, od katerih je eno pravilnejše, pač pa za razlike v teoretični zgradbi.

Psihoanalitične teorije psihoz dajejo pogosto vtis, da so redukcionistične, ne upoštevajo dognanj drugih ved in premalo razlikujejo med različnimi slikami psihoz. To zagotovo ne velja za sodobnejše avtorje, ki poskušajo smiselno integrirati psihološka, medicinska in antropološka znanja. Arieti je eden od klasičnih avtorjev, ki ga v prikazu nismo omenili, a je vreden omembe prav zato, ker je bil eden od redkih psihoanalitikov, ki se je od 60. let naprej posvečal obravnavi *formalnih motenj mišljenja* pri psihotičnih osebah (Arieti, 1974). Tako mišljenje je poimenoval »paleološko« in ga ni psihoanalitično interpretiral. Zato pa je poskušal analitsko razumeti vsebinske motnje mišljenja kot izraz čustev, temeljnih konfliktov, želja in potreb pacientov.

V kratkem pregledu so bili izpuščeni mnogi zaslužni avtorji in avtorice, kot na primer Paul Federn, Margaret Mahler, Frieda Fromm Reichmann, Harry Stuck Sullivan, Silvano Arieti, Herbert Rosenfeld, Hanah Segal, Edith Jacobson, Maurits Katan, Jose Bleger in Franco De Masi. Spisek izpuščenih lahko služi radovednemu bralcu kot kažipot za nadaljnje branje.

Literatura

- Arieti, S. (1974). *Interpretation of Schizophrenia*. New York: Basic Books.
- Arlow, J. A., Brenner, C. (1969). The Psychopathology of the Psychoses: A Proposed Revision. *International Journal of Psychoanalysis*, 50, 5-14.
- Bak, R. C. (1939). Regression of Ego-Orientation and Libido in Schizophrenia. *International Journal of Psychoanalysis*, 20, 64-71.
- Bak, R. C. (1954). The Schizophrenic Defence Against Aggression. *International Journal of Psychoanalysis*, 35, 129-134.
- Benedetti, G. (1973). The Irrational in the Psychotherapy of Psychosis. *Journal of American Academy of Psychoanalysis*, 1, 243-251.
- Benedetti, G. (1999). Interpretation of Schizophrenia. *Journal of American Academy of Psychoanalysis*, 27, 551-562.
- Benedetti, G. in Peciccia, M. (1998). The Ego Structure and the Self-Identity of the Schizophrenic Human and the Task of Psychoanalysis. *International Forum for Psychoanalysis*, 7, 169-174
- Bion, W.R. (1957). Differentiation of the Psychotic from the Non-Psychotic Personalities. *International Journal of Psycho-Analysis*, 38, 266-275.

- Bion, W.R. (1958). On Hallucination. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 341-349.
- Bion, W.R. (1959). Attacks on Linking. *International Journal of Psychoanalysis*, 40, 308-315.
- Eissler, K.R. (1954). Notes Upon Defects of Ego Structure in Schizophrenia. *International Journal of Psychoanalysis*, 35, 141-146.
- Federn, Paul (1952). *Ego psychology and the psychoses*. New York: Basic Books.
- Freud, S (1910/2005). *Pet analiz*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Freud, S. (1911) Psychoanalytic Notes on a Autobiographical Account of a Case of Paranoia (Dementia Paranoides). The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XII (1911-1913). The Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis, London.
- Freud, S. (1917). *A Metapsychological Supplement to the Theory of Dreams*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIV (1914-1916): On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works, 217-235. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis, London.
- Freud, S. (1923). Certain Neurotic Mechanisms in Jealousy, Paranoia and Homosexuality. *International Journal of Psychoanalysis*, 4, 1-10.
- Freud, S. (1924). *The Loss of Reality in Neurosis and Psychosis*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIX (1923-1925): The Ego and The Id and Other Works, 181-188. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis, London.
- Greenberg, J. R. in Mitchell S. A. (1983) *Object Relations in Psychoanalytic Theory*. Cambridge, Harvard University Press.
- Hartmann, H. (1953). Contribution to the Metapsychology of Schizophrenia. *Psychoanalytic Study of a Child*, 8, 177-198.
- Hermann, I. (1980). Some Aspects of Psychotic Regression. A Schreber Study. *International Review of Psychoanalysis*, 7, 2-10.
- Ivezić, S. (1997). Psychotherapy of Schizophrenic Patients. V M. Kocmur (ur.) *Shizofrenija: zbornik predavanj* (str. 79-101). Ljubljana: Psihiatrična klinika Ljubljana, Klinični oddelek za mentalno zdravje.
- Klein, M. (1997). *Zavist in hvaležnost: Izbrani spisi Melanie Klein*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Koehler, B. (2003). Interview with Gaetano Benedetti, M.D. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 31, 75-87.
- Laplanche, J. in Pontalis, J.B. (1973). The Language of Psycho-Analysis. *International Psychoanalytic Library*, 94, 1- 497.
- Nagy, A. M. (1997). Psihodinamsko razumevanje psihoz. V M. Kocmur (ur.) *Shizofrenija: zbornik predavanj* (str. 36-42). Ljubljana: Psihiatrična klinika Ljubljana, Klinični oddelek za mentalno zdravje.
- Pao, P. (1973). Notes on Freud's Theory of Schizophrenia. *International Journal of Psychoanalysis*, 54, 469-476.
- Pao, P. (1977). On the Formation of Schizophrenic Symptoms. *International Journal of Psychoanalysis*, 58, 389-401.

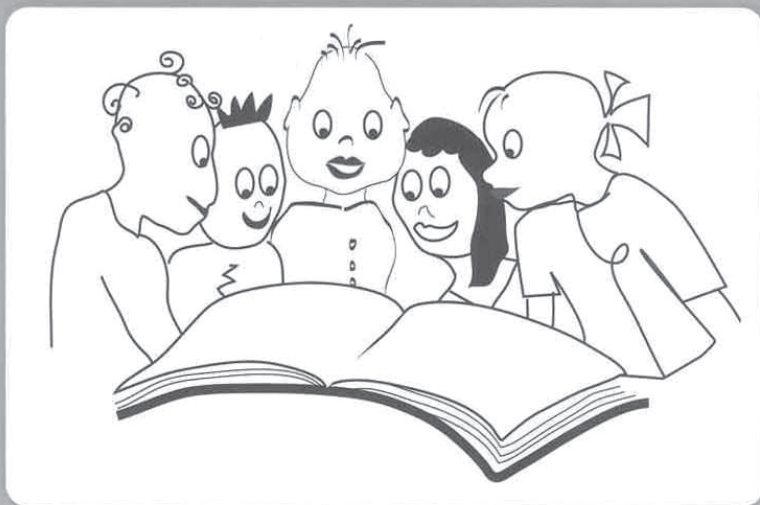
- Peciccia, M. in Benedetti, G. (1996). The Splitting between Separate and Symbiotic States of the Self in the Psychodynamic of Schizophrenia. *International Forum for Psychoanalysis*, 5, 23-37.
- ProMente (2000). *Revija za psihološko medicinu i primenjenu psihologiju*, št. 9-10, str. 35-38.
- Searles, H. F. (1955). Dependency Processes in the Psychotherapy of Schizophrenia. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 3, 19-66.
- Searles, H. F. (1970). Autism and the Phase of Transition to Therapeutic Symbiosis. *Contemporary Psychoanalysis*, 7, 1-20.
- Searles, H. F. (1973). Concerning Therapeutic Symbiosis. *Annual of Psychoanalysis*, 1, 247-262.



Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete

**MELITA PUKLEK LEVPUŠČEK
BARICA MARENTIČ POŽARNIK**

SKUPINSKO DELO ZA AKTIVEN ŠTUDIJ



Ljubljana, 2005

Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli – stanje in perspektive

*Mojca Juriševič**

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

Povzetek: V prispevku je predstavljeno stanje na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v šoli za zadnjih deset let. Predstavljeni so glavni dokumenti, na osnovi katerih se v Sloveniji izvajajo postopki odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovni šoli. V temeljnih značilnostih je prikazano obstoječe ter prihodnje izobraževanje učiteljev za identifikacijo in delo z nadarjenimi učenci v šoli. Orisane so teoretske podlage Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli ter nekatere pomembnejše empirične ugotovitve, ki izhajajo iz spremljanja njegovega izvajanja. V sklepnem delu so poudarjeni aktualni problemi, ki spremljajo delo z nadarjenimi učenci v šoli, izpostavljena so odprta vprašanja ter podane so nekatere sugestije, ki bi v prihodnje lahko prispevale k bolj kakovostnemu pedagoškemu delu na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci.

Ključne besede: nadarjeni učenci, identifikacija nadarjenih učencev, osnovne šole, učitelji, šolski svetovalni delavci

How to Recognise and Work with Gifted Pupils in School Context - the State and the Perspectives

Mojca Juriševič

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

Abstract: The purpose of the article is to describe the current state in the field of recognising and working with gifted pupils in school context in the last ten years in Slovenia. The author discusses the main documents which determine the implementation of the procedures of identification and working with gifted pupils in primary school within the country.

The article outlines the theoretical justifications of the Concept: Recognising and working with gifted pupils in nine-years primary school, as well as some of the most important empirical findings relying on its implementation analysis. In the final part the current problems which are encountered when dealing with gifted pupils at school are highlighted. Some open issues and recommendations which could contribute to a better quality of pedagogical work in the field of recognising and working with gifted pupils are outlined.

Key words: gifted pupils, identification of gifted pupils, primary schools, teachers, school counsellors

CC = 3575

* Naslov / Adress: Mojca Juriševič, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, E-mail: mojca.jurisevic@guest.arnes.si

V Sloveniji smo v preteklem šolskem letu (2008/2009) v devetih razredih po »Konceptu: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli« imeli identificiranih dobrih 26 % nadarjenih učencev, od teh je bilo 37 % učencev identificiranih v devetem razredu, ostali prej; na nekaterih šolah je bilo skupaj identificiranih pod 10 % (približno 9 % šol), na drugih pa nad 50 % nadarjenih učencev (približno 3 % šol). V povprečju na slovenskih šolah identificirajo med 21 %–25 % nadarjenih učencev (Bezić, 2009).

Kaj pomenijo ti podatki?

Kako poteka pedagoško delo z identificiranimi nadarjenimi učenci v šolah?

V Zakonu o osnovni šoli iz 1996 leta je med osnovnimi cilji osnovnošolskega izobraževanja naveden cilj »razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in umetniško izražanje (2. člen); nadarjeni učenci so obravnavani kot skupina učencev s posebnimi potrebami (11. člen) ter so zanje zato predvidene prilagojene metode in oblike dela, vključevanje v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči v šoli (12. člen). Tudi Bela knjiga (Krek, 1995), ki se v osnovnih načelih sklicuje na Splošno deklaracijo človekovih pravic, sistem vzgoje in izobraževanja koncipira na načelih demokratičnosti, avtonomnosti in načelu enakih možnosti. V slednjem, ki natančneje utemeljuje pravico do izobrazbe, je poudarek na diferencirani ponudbi ter pravici do izbire različnih izobraževalnih poti in vsebin ne glede na stopnjo izobraževanja, torej tudi za nadarjene učence. V bolj eksplicitni obliki pa je skrb za nadarjene učence izražena med cilji osnovne šole, predvsem pri omogočanju celostnega osebostnega razvoja učencev »...v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja...« (prav tam, str. 71) ter v viziji doseganja izobrazbe, ki naj bo »...usmerjena k polnemu razvoju človekove osebnosti...« ter naj »omogoča optimalen razvoj nadarjenih in drugih otrok s posebnimi potrebami« (prav tam, str. 72). Skladno z omenjenima dokumentoma ter s smernicami kurikularne preнове slovenske osnovne šole, ki jih je sprejel Nacionalni kurikularni svet (1996), je leta 1999 Strokovni svet RS za splošno izobraževanje sprejel dokument *Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (v nadaljevanju *Koncept*) (1999), na osnovi *Koncepta* pa je leta 2000 Razširjena programska skupina Zavoda za šolstvo Republike Slovenije (v nadaljevanju ZRSS) za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih potrdila še dokument *Operacionalizacija koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi* (2000). Oba dokumenta je pripravila Razširjena programska skupina ZŠRS za odkrivanje in delo z nadarjenimi, ki se je kasneje preimenovala v preimenovala v Ekspertno skupino za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (Žagar in Bezić, 2005); skupina deluje znotraj ZRSS in je krovna institucija, ki skrbi za uresničevanje izhodišč in ciljev *Koncepta*.

Na tem mestu je pomembno opozoriti tudi na povezanost *Koncepta* z Pravilnikom o štipendiranju (2007) ter Pravilnikom o dodeljevanju Zoisovih štipendij (2008), ki kot enega ključnih kriterijev za pridobitev omenjene štipendije poleg povprečja zaključnih ocen in izjemnih dosežkov kandidata oziroma kandidatke

predpostavljata dokazilo o identifikaciji nadarjenosti po Konceptu. Koncept namreč skuša odkriti toliko nadarjenih učencev, kolikor naj bi jih v resnici tudi bilo, in sicer zaradi optimalnega prilagajanja pedagoškega dela posebnostim učencev, Zakon o Zoisovih štipendijah pa skuša kandidate čimbolj selekcionirati in štipendijo podeliti le najuspešnejšim po izbranih kriterijih, zato je povezanost med obema še na ravni usklajevanja (prim. Bezić, 2009).

Iz delovnega dokumenta *Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe* (Eurodyce, 2006) je razvidno, da sodobno vzgojno-izobraževalno politiko na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci na stopnji osnovne in srednje šole v evropskih državah krojita dve prevladujoči usmeritvi oziroma si na osnovi zakonodaje v teh državah obravnavanje nadarjenih otrok v šoli lahko predstavljamo na kontinuumu, kjer vsak usmeritev predstavlja težnjo k svojemu polu. Nekatere države (Norveška, Finska, Švedska, Islandija in Malta) nadarjenih učencev ne obravnavajo kot posebne skupine učencev oziroma učence s posebnimi potrebami ter zanje tudi nimajo opredeljene posebne terminologije ne metodologije identificiranja; v tem primeru gre za »integracijsko« vzgojno-izobraževalno politiko, ki vsem učencem, ne glede na njihove posebne potrebe, zagotavlja kakovostno učenje in izobraževanje na osnovi diferenciranega pedagoškega dela. Nasprotni pol predstavlja t.i. »seleksijska« usmeritev. Najznačilnejša je za države Češko, Poljsko in Latvijo, v katerih je koncept nadarjenosti natančno opredeljen, prav tako tudi kriteriji in postopki identifikacije nadarjenih učencev, ki so obravnavani kot skupina učencev s posebnimi potrebami. Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci poteka v homogenih skupinah in/ali šolah; v teh šolah, predvsem na srednješolski ravni izobraževanja, spodbujajo razvoj posebnih nadarjenosti oziroma talentov v visoko selektivnem smislu. Večina evropskih držav, med njimi tudi Slovenija, pa je zakonodajno umeščena nekje vmes na kontinuumu med obema ekstremoma, in sicer so nadarjeni učenci integrirani v redno šolo, ob organiziranju nekaterih dodatnih oblik dela z njimi v smislu spodbujanja za hitrejše napredovanje v šoli, pa tudi z vključevanjem v izvenšolske (prostočasne) aktivnosti. Po Eurodyce viru je v obdobju 2005/2006 le približno ena tretjina evropskih držav, sodelujočih v Eurodyce mreži, nadarjene učence obravnavala kot eno izmed skupin učencev s posebnimi potrebami (Škotska, Irska, Latvija, Poljska, Češka, Slovenija, Grčija, Francija, Španija in Portugalska), približno dve tretjini držav pa ne, kljub temu, da so imeli v teh državah zakonodajno opredeljen termin »učenci s posebnimi potrebami«; v Italiji ter na Švedskem pa na zakonodajni ravni termin »učenci s posebnimi potrebami« sploh ni bil opredeljen. Združene države Amerike po podatkih iz obdobja 2006/2007 nimajo enotne vzgojno-izobraževalne politike na področju obravnave nadarjenih otrok; po navedbi iz dokumenta *Policies and Statistics* nacionalne zveze za nadarjene otroke NAGC (National Association for Gifted Children, brez datuma) izhaja, da vsaka država zakon in financiranje samostojno ureja, ponekod je zaslediti celo razhajanja v različnih predelih znotraj iste države. Tako ima na primer država New York liberalnejšo usmeritev, v kateri so podane splošnejše smernice za odkrivanje in

pedagoško delo z nadarjenimi učenci, vendar se za njihovo operacionalizacijo odločajo na lokalni ravni, v Alabami imajo vzgojno-izobraževalno politiko identifikacije in dela z nadarjenimi učenci natančno določeno in poenoteno v vseh predelih države, medtem ko v Južni Dakoti sploh nimajo urejene zakonodaje na tem področju in se s problematiko nadarjenih učencev ukvarjajo izključno na lokalni ravni. Neenotno vzgojno-izobraževalno politiko do nadarjenih učencev je zaslediti tudi v Avstraliji in Rusiji, čeprav v teh državah prevladuje selekcijska usmeritev, v prvi še posebej na športnem področju, v drugi pa na področju matematike (prim. Gross, 2003).

Žagar (2001, str. 4) zaključuje, da se kljub dejstvu, da zanimanje za nadarjene otroke sega že v antično Grčijo ter ima tako v svetu kot tudi pri nas pestro zgodovino, različni strokovnjaki »...do danes niso uspeli poenotiti ne glede terminologije, ki jo uporabljajo za označevanje nadarjenih otrok, niti glede definicije nadarjenosti, niti glede metod in postopka odkrivanja nadarjenih.«, kar je po mnenju Childa (2004) še posebno evidentno na področju raziskovanja ustvarjalnosti kot (hipotetično) pomembne sestavine produktivne nadarjenosti, in sicer v smislu ne dovolj jasnih povezav med rezultati psiholoških merjenj ter ustvarjalnostjo posameznikov v prihodnosti. Colangelo in Davis (2003, str. 3) opozarjata še, da obravnava nadarjenih najbolj kontroverzna izkušnja današnje vzgoje in izobraževanja, saj se je skozi zgodovino do nadarjenih ustvaril nekakšen ambivalenten, »love – hate« odnos; po eni strani so bili nadarjeni obravnavani kot elitna skupina, po drugi strani pa so njihove potrebe ignorirali zaradi egalitarističnih ali anti-intelektualnih razlogov. Avtorja zato v uvodniku Priročnika za vzgojo in izobraževanje nadarjenih poudarjata (prav tam), da danes nadarjeni učenci za svoj razvoj potrebujejo še posebno pozornost in podporo v procesu vzgoje in izobraževanja.

Izobraževanje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev za delo z nadarjenimi učenci

Visokošolski programi, po katerih se v Sloveniji izobražujejo učitelji in šolski svetovalni delavci, ne ponujajo posebnega predmeta ali izobraževanja (na primer specialističnega študija) na temo nadarjenosti oziroma nadarjenih učencev¹, temveč so te vsebine integrirane v različne predmete, predvsem pedagoško psihološke in specialno didaktične. Na Pedagoški fakulteti UL (Razdevšek-Pučko in Juriševič, 2007) so denimo te vsebine vključene v različne predmete na štirih ravneh: (1) na ravni teoretske razlage (teorije sposobnosti, kurikularne teorije), (2) na ravni obravnavanja (psiholoških) značilnosti nadarjenih učencev, (3) na ravni didaktičnih pristopov (modeli, postopki, metode in oblike dela) ter (4) na ravni učnega okolja (razredna klima, vrednote, učni izzivi, organizacija učnega prostora, IKT ...).

¹Izjema je izbirni predmet »Didaktika dela z nadarjenimi učenci« na programu Razredni pouk Pedagoške fakultete UL (Razdevšek-Pučko in Juriševič, 2007).

Z bolonjsko prenovno visokošolskih študijskih programov so bili na področju izobraževanja učiteljev opravljani še dodatni razmisleki o aktualnosti vsebin o nadarjenih učencih in o vključitvi teh vsebin v prenovljene, kompetenčno zasnovane študijske programe. Prve analize so pokazale, da se kljub zmanjšanemu obsegu nekaterih predmetov vsebine (vključene so predvsem v temeljno pedagoške in specialno didaktične predmete) s področja o nadarjenih v študijskih programih niso bistveno zožile ter da se tudi v prihodnje ohranja integrirani model izobraževanja učiteljev na tem področju. Razdevšek-Pučko in Juriševič (2007) ugotavljata, da v študijskih programih Pedagoške fakultete v Ljubljani UL temo nadarjenosti pokriva slaba petina vseh kompetenc prve stopnje študija, dodatno pa še generične in predmetno-specifične kompetence, predvidene za drugo in tretjo stopnjo². Poleg tega se v naboru izbirnih predmetov na vseh treh stopnjah študija študenti lahko odločijo za enega od predmetov, ki obravnava vsebine o nadarjenih učencih; na prvi stopnji je to predmet »Nadarjeni učenci v osnovni šoli«, na drugi stopnji »Nadarjenost v učnem kontekstu«, na tretji pa predmet »Učenje in individualne razlike«. Nenazadnje velja poudariti, da tematika nadarjenih učencev postopno pridobiva na pomenu tudi v sklopu različnih raziskovalnih del študentov pedagoške fakultete; v obdobju 1992–2009 je na Pedagoški fakulteti UL tako nastalo 54 diplomskih in 5 magistrskih del, ki segajo na področje psiholoških značilnosti nadarjenih učencev, iskanja najustreznejših didaktičnih pristopov ter pomenu okoljskih spodbud za razvoj nadarjenih učencev.

Dodatna izobraževanja oziroma usposabljanja na področju dela z nadarjenimi učenci za učitelje v praksi ter za šolske svetovalne delavce od leta 1996 organizira Zavod RS za šolstvo. Prvotno ponudbo seminarjev so na Zavodu v podporo uvajanju Koncepta za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli od leta 1999 dalje še razširili in posodobili, tako je danes učiteljem, svetovalnim delavcem na šoli in šolskim kolektivom v celoti na razpolago več vrst izobraževanj, ki jih vodijo bodisi akademski strokovnjaki bodisi strokovnjaki iz pedagoške prakse. Izobraževanje šolskih svetovalnih delavcev za uporabo testov sposobnosti v postopku identifikacije nadarjenih vodi Zavod za psihodiagnostična sredstva.

Po evropskih državah je po podatkih Eurodyceove študije (Eurodyce, 2006) za izobraževanje učiteljev različno poskrbljeno; v približno polovici evropskih držav prevladuje v dodiplomskem izobraževanju integrativni pristop, podobno kot v Sloveniji, ponekod, na primer v Nemčiji, na Slovaškem in v Avstriji, pa imajo študenti na izbiro poseben predmet z vsebinami o nadarjenih učencih. Podobno kot pri nas je tudi drugod po Evropi poskrbljeno za izobraževanje učiteljev v praksi; v večini evropskih držav imajo učitelji na razpolago različne seminarje, kjer se lahko

²Primeri kompetenc na prvi stopnji študija: poznavanje in razumevanje razvojnih zakonitosti, razlik in potreb posameznika, uporaba specialno pedagoških znanj za delo z otroki s posebnimi potrebami, organiziranje aktivnega in samostojnega učenja, usposabljanje učencev za učinkovito učenje, komuniciranje s strokovnjaki iz različnih vzgojno-izobraževalnih področij, sodelovanje s starši in oblikovanje celovite ocene potreb posameznika oz. skupine, njihovih močnih in šibkih področij ob upoštevanju okoljskih dejavnikov (fizičnih, socialnih, kulturnih) z ustreznimi postopki in instrumenti.

dodatno usposobijo za delo z nadarjenimi učenci. Ti so lahko organizirani na državni ravni ali pa jih ponujajo privatne inštitucije. Izjeme so Malta, Švedska, Norveška, Danska, Grčija, Latvija, Litva, Luksemburg, Finska in Islandija, kjer učitelji nimajo posebnih izobraževanj za delo z nadarjenimi učenci. V Združenih državah Amerike je situacija podobna (National Association for Gifted Children, brez datuma); zakonske podlage, ki narekujejo izobraževanje učiteljev, so predpisane na nacionalni ravni, vendar se po različnih državah učitelji za delo z nadarjenimi učenci izobražujejo različno, odvisno od vzgojno-izobraževalne politike posamezne države, večinoma integrativno. Izjemoma, na primer v državi New York, so za to področje pedagoškega dela predvideni posebni programi za izobraževanje učiteljev.

Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli

Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (v nadaljevanju Koncept) je nacionalni dokument, na osnovi katerega se ureja obravnava nadarjenih učencev v šoli (Žagar, 2006, 2001; Žagar in Bezić, 2006); primarno je bil namenjen osnovni šoli, vendar je prenosljiv tudi na področje srednješolskega izobraževanja. Glavne sestavine dokumenta so: (1) teoretske podlage: opredelitev nadarjenosti, značilnosti nadarjenih učencev, izhodišča za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, (2) postopek odkrivanja nadarjenih učencev: evidentiranje učencev, identifikacija nadarjenih učencev, seznanitev in mnenje staršev, (3) načela za delo z nadarjenimi učenci ter (4) predlagane oblike dela z nadarjenimi učenci v vseh treh triadah osnovne šole. V dodatnem dokumentu *Operacionalizacija koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*, so natančneje predvideni in opredeljeni koraki uvajanja in izvajanja Koncepta ter predstavljene osnovne aktivnosti, ki jih vsebujejo, in sicer (Bezić, 2006): (1) priprava na uvajanje Koncepta na posamezni šoli, (2) odkrivanje nadarjenih učencev, (3) delo z nadarjenimi učenci in (4) analiza izvajanja programov, evalvacija uresničevanja Koncepta ter dopolnjevanje in načrtovanje novih programov.

Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi v okviru ZRSŠ spremlja in usmerja uvajanje oziroma izvajanje Koncepta ter išče in predlaga rešitve za ugotovljene probleme v praksi.

Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli – ključni poudarki

Teoretski okvir Koncepta (Koncept za Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ, 1999) in osnovo za izvajanje postopka odkrivanja nadarjenih učencev v šoli predstavlja Renzullijev trikrožni model nadarjenosti, po katerem je nadarjenost, tako šolska kot ustvarjalno-produktivna, interaktivni produkt med posameznikovimi intelektualnimi sposobnostmi, ustvarjalnostjo ter drugimi osebnostnimi lastnostmi, predvsem motivacijskimi (predanost učnim nalogam

oziroma problemom). Model predpostavlja, da so posamezniki lahko nadarjeni na različnih področjih, zato je pričakovani odstotek nadarjenih učencev višji od tradicionalnih 3–5 % (Horowitz in O'Brien, 1985), in sicer se giblje med 15–20 % nadarjenih učencev v populaciji. Renzullijev teoretski model dobro operacionalizira Marlandova opredelitev nadarjenosti, ki predpostavlja, da so »nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji bodisi v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali skrite potenciale na intelektualnem področju, na področju ustvarjalnosti, na specifičnih šolskih področjih, v vodenju ali v vizualnih ali izvajalskih umetnostih (vključno s psihomotoričnih področjem) in ki potrebujejo poleg rednega učnega programa tudi posebej prilagojene programe in aktivnosti« (Marland, po Žagar, 2006, str. 72).

V Konceptu je nadarjenost opredeljena širše (ne strogo v psihometričnem smislu), sega lahko na različna področja učenčevega udejstvovanja, v obliki izjemnih dosežkov ali potenciala, za katerega je potrebno zagotoviti optimalno prilagojene metode in oblike dela. Postopek odkrivanja nadarjenih učencev je stopenjski in poteka v časovnem sosledju treh korakov: evidentiranje, identificiranje in seznanitev in pridobitev mnenja staršev (Žagar, 2006, Žagar in Bezić, 2005). Vsi koraki so skrbno načrtovani, postopek evidentiranja ter identifikacije sta kompleksna, saj predpostavljata več vrst podatkov za pridobitev čim bolj verodostojne ocene o učenčevi nadarjenosti. Tako se v postopku evidentiranja upošteva prisotnost vsaj ene od naslednjih mer: visok učni uspeh učenca, izjemnost dosežkov, visoko učiteljevo mnenje glede vedenjskih znakov učenčevih nadpovprečnih sposobnosti, najvišji rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih, izjemnost na področju izbranih interesnih dejavnosti (hobiji) ter pozitivno mnenje oz. predlog šolske svetovalne službe. Evidentirane učence se nato vključi v postopek identifikacije – poglobljene obravnave, ki vključuje tri vrste merjenja (Boben, 2006): učiteljevo oceno učenčeve nadarjenosti oziroma nadarjenega vedenja na osnovi ocenjevalnega inštrumentarija OLNAD07³, testa sposobnosti (WISC – Wechsler Intelligence Scale for Children ali RPM – Ravnove progresivne matrice) ter testa ustvarjalnosti (TTCT – Torrance Tests of Creative thinking). Učenci, ki vsaj na enem od teh meritev dosežejo zahtevani nadpovprečni rezultat, so identificirani kot nadarjeni učenci. Nato se v tretjem koraku pridobi tudi mnenje staršev o otrokovi nadarjenosti ter se jih seznanji z pridobljenimi rezultati identificiranja. Končno oceno o učenčevi nadarjenosti potrdi oddelčni učiteljski zbor v sodelovanju s šolsko svetovalno službo in koordinatorjem za delo z nadarjenimi učenci na šoli.

Iz dokumentacije je razvidno, da je postopek odkrivanja nadarjenih učencev po Konceptu sistematično urejen. Njegova kakovost je najprej v tem, da za oceno učenčeve nadarjenosti na osnovi njegovih dejanskih nadpovprečnih dosežkov ali

³OLNAD07 – Ocenjevalna lestvica za nadarjene (Ocenjevalne lestvice za nadarjene učence, izpopolnjena oblika 2007, Navodila za svetovalne službe, 2008); vsebuje 11 lestvic za merjenje 11 področij učenčeve nadarjenosti: splošno intelektualno, učno, ustvarjalno, voditeljsko, tehnično, gibalno in umetniško področje, znotraj katerega pa glasbeno, literarno, likovno, dramsko in filmsko področje.

potencialov upošteva več vrst podatkov, ki se zbirajo v daljšem časovnem obdobju. Prav tako je pomembno, da imajo v procesu odkrivanja nadarjenih učencev veliko večjo oziroma pomembnejšo vlogo kot doslej učitelji, ki učence poznajo iz različnih vsakodnevnih učnih situacij in tako s svojim mnenjem prispevajo k verodostojnosti postopka, prav tako pa tudi starši učencev, ki se jih evidentira kot nadarjene. Nenazadnje velja poudariti, da je koristno, da so v Konceptu natančneje opredeljene tudi aktivnosti za optimalno prilagojeno pedagoško delo z nadarjenimi učenci, in sicer za vsako vzgojno-izobraževalno obdobje posebej, skladno z Zakonom o osnovni šoli (1996, 40. člen), in sicer od različnih oblik notranje diferenciacije do fleksibilne in v zadnjem triletju delne zunanje diferenciacije.

Spremljanje uvajanja Koncepta za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli

Pomemben korak operacionalizacije Koncepta je spremljanje uvajanja Koncepta na osnovnih šolah, ki ga izvaja ZRSS v sodelovanju z Ekspertno skupino za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci, in sicer na treh ravneh: (1) a ravni študijskih skupin, (2) na ravni mentorskih šol in (3) na ravni empirične analize. Na ravni empirične analize so bile izvedene tri deskriptivne raziskave⁴ (2001/2002, 2004/2005, 2007/2008), v katerih so bili ocenjeni posamezni elementi oziroma ključne točke uvajanja Koncepta.

Iz Tabele 1 razberemo, da se je Koncept uvajal postopoma, skladno z uvajanjem devetletne osnovne šole (75 % osnovnih šol je začelo z devetletnim programom leta 2003/2004). Največ šol (26 %) je učence tretjega razreda evidentiralo v šolskem letu 2005/2006, leto kasneje pa učence četrtega razreda (13 % šol); v sedmem razredu pa je bilo največ učencev evidentiranih v šolskih letih 2003/2004 in 2004/2005 (20 % oziroma 22 % šol). Postopek identifikacije je v šolah stekel v časovnem sosedstvu, na večini šol od leta 2004 dalje. Primerjava za prvo identificiranje učencev devetega razreda med šolskima letoma 2007/2008 (22,85 % učencev) in 2008/2009 (26, 25 %) pokaže na porast v odstotku identificiranih učencev, in sicer za 3,4 % , ki ga je mogoče pripisati izpopolnjeni metodologiji v postopku identifikacije (prim. Bezić, 2009).

Glavni poudarki iz spremljave Koncepta v šolskem letu 2001/2002(Poročilo o sprotne spremljanju uvajanja Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (šol. leto 2001/2002)

V spremljavi na osnovi anonimnega anketnega vprašalnika, pripravljenega za namen spremljave, je sodelovalo 52 od 100 za sodelovanje v raziskavi zaprosenih

⁴Kot merski instrument je bil v raziskavah uporabljen anketni vprašalnik, pripravljen za namen spremljanja Koncepta v določenem šolskem letu.

osnovnih šol (52 %) iz prvega in drugega kroga devetletke. Analiza je pokazala, da so bili na šolah večinoma dobro informirani o Konceptu ter da so ga dobro razumeli; najboljše so Koncept razumeli šolski svetovalni delavci. S Konceptom so se po odgovorih respondenčnih osnovnih šol seznanjali na različne načine: na študijskih skupinah, pripravah ravnateljev za izvajanje devetletke, različnih seminarjih ZRSS, v okviru strokovnega usposabljanja na šolah ter na osnovi individualnega študija. Pokazalo se je, da starši niso bili najboljše seznanjeni s Konceptom ter da večina šol še ni imela izdelanega načrta za strokovno spopolnjevanje na področju dela z nadarjenimi učenci (potreba se je pokazala predvsem na področju prepoznavanja nadarjenih učencev in priprave individualiziranih načrtov), prav tako načrt izvajanja Koncepta na več kot polovici v raziskavi sodelujočih šol še ni bil umeščen v letne delovne načrte osnovnih šol. Koordinatorje za uvajanje Koncepta je v obdobju raziskave imenovala približno polovica šol. Posebnih težav v zvezi z evidentiranjem šole v anketnih odgovorih niso navajale, čeprav je bilo iz odgovorov razbrati, da je učiteljem težje prepoznavati učence iz posebnih skupin (učno neuspešni, učenci s specifičnimi učnimi težavami, učenci iz socialno prikrajanega okolja). Prav tako je za obdobje spremljave relativno tekoče stekel proces identifikacije, bolje na osnovnih šolah, kjer imajo zaposlene psihologe (psihodiagnostiko izvajajo izključno diplomirani psihologi). Na respondenčnih šolah so se aktivnosti za identificirane nadarjene učence najpogosteje udeleževale v obliki interesnih dejavnosti, dodatnem pouku, notranji diferenciaciji nalog, pripravah na različna tekmovanja, raziskovalnem delu in drugih oblikah skupinskega (sodelovalnega) učenja; izvajalci so bili praviloma učitelji in svetovalni delavci na šolah. Največjo težavo šolam je šolam v tistem obdobju predstavljala izdelava individualiziranih programov za identificirane nadarjene učence ter interna evalvacija uvajanja Koncepta. Poleg tega je približno polovica respondenčnih šol v anketnih odgovorih navedla, da pričakuje finančne težave v zvezi z izvedbo testiranj, in sicer v primerih, ko psihodiagnostiko izvaja zunanji psiholog, ter zaradi povečanega obsega in strokovne zahtevnosti dela, povezanega z uvajanjem Koncepta. Večina v raziskavi sodelujočih šol ni navedla posebnih predlogov ali pripomb glede izvajanja Koncepta, nekatere šole pa so posebej izpostavile strokovno in izvedbeno zahtevnost Koncepta v času siceršnje osnovnošolske prenove ter potrebo po novih kadrih (psihologi v okviru šolskih svetovalnih služb, šolski koordinatorji za delo z nadarjenimi učenci). Zato je večina šol tudi eksplicitno izrazila pričakovanje do večje podpore od zunanjih inštitucij, predvsem ZRSS.

Glavni poudarki iz spremljave Koncepta v šolskem letu 2004/2005 (Poročilo o spremljanju uvajanja Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (šol. leto 2004/2005))

V spremljavi na osnovi anonimnega anketnega vprašalnika, pripravljenega za namen tekoče spremljave, je sodelovalo 42 od 84 za sodelovanje zaprošenih mentorskih osnovnih šol (50 %), praviloma iz prvega in drugega kroga devetletke. Na

veliki večini šol (95 %) so za uvajanje Koncepta že imenovali koordinatorja (večinoma svetovalni delavci), ki je tudi izpolnil anketni vprašalnik. Strokovni delavci na šolah so bili večinoma dobro seznanjeni s Konceptom ter so ga dobro razumeli, prav tako tudi starši – odstotek staršev, ki so bili po oceni respondentov dobro informirani, se je po podatkih analize povečal iz 50 % (na osnovi ankete 2001/2002) na 64 %. Vprašanja staršev so se največkrat navezovala na povezanost postopka identifikacije z možnostjo pridobitve Zoisove štipendije ter s koristjo, ki naj bi jo identificirani učenci zaradi imeli v šoli svoje nadarjenosti. Analiza je pokazala tudi, da se je v primerjavi z izsledki analize iz šolskega leta 2001/2002 povečalo število šol, ki so izdelale načrt strokovnega spopolnjevanja učiteljev o značilnostih in potrebah nadarjenih učencev in o vzgojno-izobraževalnem delu z njimi (izobraževanje za učiteljski zbor, pedagoške konference, seminarji ZRSS ...); vrzeli v strokovnem znanju za delo z nadarjenimi šole so v tistem obdobju zaznale predvsem na področju dela z nadarjenimi učenci (priprava individualiziranih programov, posebne oblike in metode dela, predvsem z različnimi skupinami nadarjenih učencev, kot na primer z učno neuspešnimi nadarjenimi učenci). Pomembna ugotovitev raziskave je bila tudi povečana sistematičnost uresničevanja Koncepta, saj je večina respondenčnih šol uvajanje Koncepta v tistem obdobju že uvrstila v letni delovni načrt šole.

Med redkimi težavami, na katere so šole opozorile v zvezi z uvajanjem Koncepta, so bile v anketnih odgovorih najpogosteje izpostavljene dve: (1) negotovost učiteljev v procesu odkrivanja nadarjenih v primerih, ko še ne poznajo dobro učencev in (2) organizacija testiranja v primerih, ko šola ni imela svojega psihologa ter so ga zato morali najeti od drugod (iz druge šole ali inštitucije) ter dodatno plačati. Med oblikami in metodami dela, s katerimi so na šolah še dodatno spodbujali nadarjene učence, so šole najpogosteje navajale, podobno kot v analizi iz šolskega leta 2001/2002, interesne dejavnosti, notranjo diferenciacijo pouka in dodatni pouk. Polovica v raziskavo vključenih šol je do takrat tudi že pripravila individualizirane programe za nadarjene učence, za katere se je odločilo dobrih 65 % učencev in njihovih staršev; po navedbah respondentov sta bila glavna razloga za zavrnitev individualiziranih programov strah pred preobremenjenostjo učencev ter stigmatizacijo zaradi identificirane nadarjenosti. 17 % šol je poročalo, da so na šoli razvili tudi posebne, nove oblike dela z nadarjenimi učenci (tabore in različne delavnice). Približno polovica šol (42,9 %), podobno kot v analizi iz šolskega leta 2001/2002, je predvidela predvsem težave na področju financiranja izvajanja Koncepta, poleg tega pa so zaznali tudi nevarnost preobremenjenosti nadarjenih učencev zaradi dodatnih, posebej zanje pripravljenih aktivnosti. Nekatere šole (11,9 %) so opozorile na problem ocenjevalne lestvice za učitelje, in sicer v smislu, da bi jo bilo potrebno na določenih mestih izpopolniti oziroma izboljšati. Glede pričakovanj do zunanje pomoči šolam v izvajanju Koncepta pa se je delež šol, ki bi potrebovale tovrstno pomoč, od analize iz šolskega leta 2001/2002 po podatkih iz ankete skorajda preploivil; šole so predlagale sistematičnejšo za delovno mesto koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci na šoli.

Nenazadnje je pomembno poudariti tudi izsledek, da so respondenti na šolah opazili pretežno pozitivno naravnost učencev do izvajanja različnih korakov Koncepta.

Glavni poudarki iz spremljave Koncepta v šolskem letu 2007/2008 (Bezić in Deutch, 2008)

V spremljavi na osnovi anketnega vprašalnika, katerega verodostojnost oziroma podatke v njem so potrdili ravnatelji, je sodelovalo 406 od 450 osnovnih šol, na katere so bili anketni vprašalniki poslani. Zelo pomemben izsledek te raziskave je, da se je odstotek učencev z izdelanimi individualiziranimi programi za razliko od prejšnjih let (analizi 2001/2002 in 2004/2005), povišal; od petega razreda naprej se giblje med 63 % in 74 % . Največ osnovnih šol je v anketnih odgovorih poročalo o manjših težavah pri evidentiranju in identificiranju nadarjenih učencev; med njimi so kot težave pogosto navedli finančne težave v zvezi s testiranjem (v primerih ko šole nimajo zaposlenega psihologa), preobremenjenost svetovalnih služb (izvajanje Koncepta šolski svetovalni službi prinaša dodaten obseg dela) ter težave pri izpolnjevanju ocenjevalnih lestvic za učitelje (bodisi učitelji ne poznajo dovolj dobro učencev bodisi so v ocenjevalnih lestvicah nekateri opisi vedenj nejasni). Največja potreba po dodatnem strokovnem usposabljanju se je po mnenju respondentov pokazala na področju izdelave individualiziranih programov za nadarjene učence, predvsem v obliki tematskih konferenc za učiteljske zборе.

Tabela 1. *Vključevanje osnovnih šol (N = 406) v izvajanje Koncepta – prvo evidentiranje (E) in prva identifikacija (I) nadarjenih učencev – kronološki pregled*

šolsko leto	3. razred		4. razred		5. razred		6. razred		7. razred		8. razred		9. razred	
	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I
2001/02	16	-	3	1	0	1	0	0	3	1	1	1	2	1
2002/03	24	-	10	14	5	4	0	0	11	4	5	2	2	2
2003/04	42	-	25	29	12	14	4	2	82	11	12	18	2	3
2004/05	62	-	31	50	16	16	10	10	91	29	58	88	3	4
2005/06	107	-	38	71	23	13	19	14	38	25	40	81	24	17
2006/07	17	-	53	102	16	17	5	10	16	13	22	24	16	25
2007/08	14	-	13	11	12	18	5	5	19	8	27	13	33	16

Opombe: Kronološki pregled je povzet po *Analiza uresničevanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ - identificirani nadarjeni v devetem razredu osnovne šole: Poročilo o anketni raziskavi*, T. Bezić in T. Deutch, 2008, str. 5. Z dovoljenjem avtorjev.

Poleg ocen šol oziroma odgovornih koordinatorjev, ki so izpolnjevali vprašalnike za spremljavo Koncepta v letih 2001/2002, 2004/2005 in 2004/2005, bi bilo za natančnejši vpogled v stanje dela z nadarjenimi učenci smiselno izvedeti več

o uvajanju Koncepta tudi od nadarjenih učencev samih ter od njihovih staršev. Glede na to, da je to zagotovo ena od pomanjkljivosti dosedanjih spremljav Koncepta kaže temu področju nameniti več raziskovalne pozornosti v prihodnje.

Za ilustracijo si na tem mestu lahko ogledamo najpomembnejše ugotovitve diplomske raziskave (Pangerčič, 2006), v kateri smo ugotavljali mnenje identificiranih nadarjenih učencev v šolskem letu 2005/2006 o tem, kaj jih v šoli najbolj motivira za učenje. V omenjeni raziskavi je sodelovalo 72 identificiranih nadarjenih učencev iz drugega triletja devetletne osnovne šole, 273 njihovih sošolcev ter 49 učiteljev. Raziskovalni rezultati so pokazali, da se percepcija in/ali zaželenost nadarjenih učencev ter njihovih učiteljev glede spodbudnih (motivirajočih) oblik in metod šolskega dela v marsičem podobna, se pa tudi razlikuje, prav tako pa se je pokazalo, da nadarjene učence za učenje v šoli bolj motivirajo določeni tipi učnih nalog, metod oz. oblik dela, kot njihove sošolce. Nadarjeni učenci navajajo, da jih za šolsko učenje najbolj motivira raziskovalno, terensko in eksperimentalno delo, prav tako so jih pomembne pohvale, ki jih dobijo od učiteljev ter prisotnost humorja pri pouku. Po zaželenosti humorja se nadarjeni učenci tudi statistično pomembno razlikujejo od svojih sošolcev, saj ga vrednotijo bistveno višje. Indikativna ugotovitev je tudi, da nadarjeni učenci najraje rešujejo avtentične naloge, statistično pomembno različno pa učitelji mislijo, da nadarjeni učenci najraje rešujejo naloge iz učbenika; te so bolj pisane na kožo sošolcem, ki se tudi pogosteje od nadarjenih učencev najraje učijo izključno iz šolskega zvezka.

Ugotovitve, identificirani problemi, odprta vprašanja ter smernice na področju obravnavanja nadarjenih učencev v šoli

Obravnava nadarjenih učencev v šoli zahteva posebno vsebinsko, organizacijsko in sistemsko pozornost strokovne javnosti, pa tudi lokalne ter širše družbene in politične skupnosti. V vsebinskem pogledu je najprej izjemnega pomena, da je strokovna javnost enotna na ravni konceptualizacije nadarjenosti, saj ta pogojuje metodologijo odkrivanja nadarjenih učencev in operacionalizacijo sistematičnega pristopa za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli. Organizacijski vidik je tesno povezan z operacionalizacijo oziroma z načrtovanjem in izvajanjem posameznih korakov odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci, pri čemer je pomembno tako usklajevanje znotraj šole (notranja organizacija) kot tudi med šolo in drugimi institucijami (šolami, ZRSŠ, fakultetami, Ministrstvom za šolstvo ...). Sistemski vidik kot nujnost izpostavlja zakonodajne, kadrovske in finančne izboljšave na področju obravnave nadarjenih učencev v šoli.

Na osnovi prikazanega stanja v poročilu je mogoče zaključiti, da se je v Sloveniji z oblikovanjem ter nato z uvajanjem Koncepta začelo novo obdobje obravnave nadarjenih učencev, za katerega je značilna stabilnejša konceptualna osnova in sistematično načrtovana operacionalizacija. Pomembna novost in hkrati vsebinska pridobitev, ki jo Koncept prinaša, je vključitev Koncepta kot pomembne

sestavine v letni delovni načrt osnovne šole; odkriti nadarjeni učenci imajo danes možnost individualiziranega učnega programa ter vključevanja v vrsto drugih aktivnosti, ki se optimalno prilagajajo njihovim posebnim potrebam, med poukom in izven. Pomembno je tudi, da je med uvajanjem Koncepta vseskozi potekalo seznanjanje šol s Konceptom ter izobraževanje za čim boljše strokovno usposobljenost učiteljev in svetovalnih delavcev, ki se vsakodnevno ukvarjajo z nadarjenimi učenci; poudariti velja, da so bili na osnovi ugotovitev iz analiz spremljanja v letih 2001/2002, 2004/2005 in 2007/2008 ustrezno sproti dopolnjeni oziroma prilagojeni različni izobraževalni programi zanje. Prav tako je bila v okviru uvajanja Koncepta pozornost usmerjena na področje sodelovanja s starši, in sicer kot informiranje oziroma seznanjanje staršev z izvajanjem Koncepta.

Zavod za šolstvo RS in še posebno Ekspertna skupina, ki vsa leta uvajanja Koncepta deluje znotraj njega, ter osnovne šole so do danes opravile izjemno obsežno ter strokovno zahtevno delo. Predstavljeni rezultati navajajo k oceni, da je bilo to uspešno.

Iz izsledkov spremljanja uvajanja oziroma izvajanja Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli izhajajo tudi nekateri zaznani problemi ter odprta vprašanja, ki se jim bo potrebno posvetiti v prihodnje; med njimi so še posebno pereči naslednji:

- 1) **Ozaveščenost širšega in ožjega socialnega okolja** o pomenu spoštovanja človekovih pravic oziroma načel demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti, predvsem pravice do izobraževanja oziroma obravnavanja nadarjenih učencev ne glede na stopnjo izobraževanja kot učencev s posebnimi potrebami; v ospredju je tako ustrezno prepoznavanje posebnosti učencev (nasproti zanemarjanju, izogibanju ali podcenjevanju posebnosti) kot tudi pedagoško delo z njimi (v smislu individualizacije, ne stigmatizacije ali elitizacije) – vizija je razvoj vrednotnega sistema ali »kulture spodbujanja potencialov«, ki optimalno spodbuja učni razvoj različnih učencev ter nadarjenost na ravneh različnih javnosti razume kot osrednje gibalno družbenega napredka.
- 2) **Izobraževanje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev** za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, in sicer v smislu poglobljanja in/ali specializacije določenih znanj za višjo strokovno usposobljenost tako na ravni programov stalnega strokovnega spopolnjevanja kot na ravni prvostopenjskega univerzitetnega študija za pedagoške študijske programe. Poleg tega bi bilo potrebno in smiselno pripraviti študijski program druge stopnje za koordinatorje, ki na šolah skrbijo oziroma organizirajo izvajanje Koncepta, ter za učitelje, ki poučujejo nadarjene učence, po zgledu podobnih študijev v tujini, na primer pridobitev ECHA diplome (European Council for High Ability, brez datuma)..
- 3) **Kadrovanje in financiranje** v zvezi z obravnavo nadarjenih učencev, ki bi na šolah rešilo stisko glede statusa »koordinatorja za delo z nadarjenimi učenci«,

in sicer v dopolnjevanju števila ur in dodatnem plačilu ali v sistematizaciji delovnega mesta, ki bi na tem področju tudi razbremenilo siceršnje delovne naloge, ki jih izvajajo šolske svetovalne službe. Prav tako so nove rešitve potrebne tudi na (1) področju organizacije dela Zavoda RS za šolstvo za svetovanje šolam glede pripravljanja individualiziranih programov ter razširjanja Koncepta na srednje šole, (2) virov financiranja psihologov, ki opravljajo psihodiagnostiko v primerih, ko šole nimajo zaposlenih psihologov, ter (3) na področju financiranja dejavnosti, ki so predvidene za nadarjene učence (materiali, pripomočki, vključevanje v lokalno skupnost, ekskurzije ...).

- 4) **Nadaljnje razvijanje in/ali optimizacija psihodiagnostičnega inštrumentarija** za odkrivanje nadarjenih učencev, predvsem ocenjevalnih lestvic za učitelje, za katere se je v dosedanjih analizah pokazala potreba po izboljšavah.
- 5) **Sodelovanje šole z lokalno skupnostjo in/ali drugimi organizacijami ali institucijami** (športne, kulturne, tehniške...) pri pripravi in izvajanju individualiziranih programov za nadarjene učence, ki bi časovno in vsebinsko razbremenile tako učitelje kot tudi nadarjene učence in s tem še povišale smiselnost oziroma življenjskost individualiziranih programov.
- 6) **Ustanovitev posebnega raziskovalno-izobraževalnega centra** za raziskovanje nadarjenosti v Sloveniji in mednarodno ter spremljanje izvajanja ter učinkov dela po Konceptu; iz dosedanjih analiz je namreč razvidna potreba po konceptualno in metodološko natančnejših in obsežnejših raziskovalnih ugotovitvah za kakovostno delo z nadarjenimi učenci v šoli. Prav tako bi bilo smiselno okrepiti izmenjavo izkušenj dobre prakse ter tako spodbuditi raven strokovne refleksije pedagoških strokovnjakov na področju dela z nadarjenimi učenci, ter sproti seznanjati strokovno javnost z dogajanjem na področju obravnave nadarjenih učencev v mednarodnem kontekstu.
- 7) Diseminacija ugotovitev za delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli na predšolsko stopnjo ter srednješolsko in univerzitetno raven, ter **oblikovanje celostnega koncepta: Koncept obravnave nadarjenih učencev na področju vzgoje in izobraževanja**.
- 8) Nenazadnje velja poudariti, da bo v prihodnje potrebno ponovno premisliti o selektivnosti kriterijev za pridobitev **Zoisove štipendije**, s katerimi bodo bolje pokrita različna področja nadarjenosti, zlasti umetniška (prim. Bezić, 2009).

Literatura

Bezić, T. (2006). Operacionalizacija Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. V T. Bezić, A. Blažič, D. Boben, M. Brinar-Huš, M.

- Marovt, M. Nagy, D. Žagar (Ur.), *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi* (str. 20-43). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezić, T. (2009). *Poročilo o analizi stanja o identificiranih nadarjenih učencih devetih razredov OŠ za šol. leto 2008/2009 in 2007/2008*. Ljubljana: Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, T. in Deutsch, T. (2008). *Analiza uresničevanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ - identificirani nadarjeni v devetem razredu osnovne šole: Poročilo o anketni raziskavi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Boben, D. (2006). Identifikacija po Konceptu in pripomočki zanjo. V T. Bezić, A. Blažič, D. Boben, M. Brinar-Huš, M. Marovt, M. Nagy, D. Žagar (Ur.), *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi* (str. 54-69). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Child, D. (2004). *Psychology and the teacher*. London: Continuum.
- Colangelo, N. in Davis, G. A. (2003). Introduction and Overview. V N. Colangelo in G. A. Davis (Ur.), *Handbook of gifted education, third edition* (str. 3-10). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- ECHA – European Council for High Ability (brez datuma). Dostopno 21.7.2009 na <http://www.echa.info/modules/news/>
- Gross, M. U. M. (2003). International perspectives. V N. Colangelo in G. A. Davis (Ur.), *Handbook of gifted education, third edition* (str. 547-557). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Horowitz, F. D. in O'Brien, M. (1985). Perspectives on research and development. V F. D. Horowitz, M. O'Brien (Ur.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (str. 437-454). Washington, DC: American Psychological Association.
- Keogh, B. K. in MacMillan, D. L. (1996). Exceptionality. V D. C. Berliner, R. C. Calfee (Ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 313-330). New York: MacMillan.
- Koncept za Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (1999). Dostopno 3.7.2009 na: http://www.zrss.si/pdf/SSD_nadarjeni%20koncept.pdf
- Krek, J. (Ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Nacionalni kurikularni svet (1996). Dostopno 2.7.2009 na http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/nks/uvod.html
- National Association for Gifted Children. (brez datuma). Dostopno 21.7.2009 na <http://www.nagc.org/index2.aspx?id=976> (21. 7. 2009)
- Ocenjevalne lestvice nadarjenosti učenca, izpopolnjena oblika 2007*: Navodila za svetovalno službo. (2008). Ljubljana: Ekspertna skupna za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, Zavod RS za šolstvo.
- Operacionalizacija koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi* (2000). Dostopno 3.7.2009 na http://www.zrss.si/doc/SSD_SSD_SSD_Nadarjeni%20operacionalizacija%20koncepta.doc
- Poročilo o spremljanju uvajanja Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (šol. leto 2004/2005)* (2005). Ljubljana: Razširjena programska skupina za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, Zavod RS za šolstvo.
- Poročilo o sprotne spremljanju uvajanja Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi*

- učenci v devetletni OŠ (šol. leto 2001/2002)* (2002). Ljubljana: Razširjena programska skupina za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, Zavod RS za šolstvo.
- Pravilnik o dodeljevanju Zoisovih štipendij* (2008). Dostopno 2.7.2009 na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200851&stevilka=2165>
- Pravilnik o štipendiranju* (2007). Dostopno 2.7.2009 na <http://www.ess.gov.si/slo/Dejavnost/Stipendije/ZOIS/pravilnik2003.htm>
- Razdevšek-Pučko, C. in Juriševič, M. (2007, september). *Izobraževanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci*. Predavanje na 3. srečanju predstavnikov držav regionale na temo Edukacija nadarjenih učencev in dijakov – Izobraževanje učiteljev in financiranje programov, Brdo pri Kranju.
- Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe, Working document* (2006). Brussels: Eurodyce.
- Zakon o osnovni šoli* (1996). Dostopno 2.7.2009 na http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO448.html
- Žagar, D. (2001). Kdo so nadarjeni učenci? *Vzgoja in izobraževanje*, 2, str. 3-7.
- Žagar, D. (2006). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli: zakaj tako. V T. Bezić s sod. (Ur.), *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno izobraževalno delo z njimi* (str. 10-19). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žagar, D. in Bezić, T. (2005). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. V M. Vizjak Pavšič, M. Salobir in M. Jeraj (Ur), *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost*, Zbornik razprav – 5. dnevi slovenskih psihologov, Bled, 16. – 17. 4. 2004 (str. 91-102). Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.

Ocena priročnika “Kritično mišljenje pri pouku psihologije”

Barbara Šteh*
Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Review of the manual “Critical thinking in teaching psychology”

Barbara Šteh
Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia

Ključne besede: poučevanje, psihologija, kritično mišljenje, recenzije

Key words: teaching, psychology, critical thinking, reviews

CC = 3530

Rupnik Vec, T., Kompare, A., Debeljak Rus, B., Logonder, M., Vuradin Popović, J., Krošel, N., Košir, M., Krajnc, M., Čebulj, M. (2009). *Kritično mišljenje pri pouku psihologije [Critical thinking in teaching psychology]*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Spomladi 2009 je izšel priročnik »Kritično mišljenje pri pouku psihologije« devetih avtorjev, ki se profesionalno ukvarjajo s poučevanjem psihologije. Prvenstveno je torej namenjen učiteljem psihologije na srednjih šolah, dobrodošel pa za vsakega učitelja, ki se sprašuje, kako bi svoje učence spodbudil h kritičnemu razmišljanju o določenih pojavih. Priročnik je logično in pričakovano nadaljevanje monografije avtoric Tanje Rupnik Vec in Alenke Kompare »Kritično mišljenje v šoli« iz leta 2006, ki jo je prav tako izdal Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Razvijanje kritičnega mišljenja je bilo izpostavljeno kot ena izmed poglavitnih nalog prenove šolskega sistema, ki se je v slovenskem prostoru začela v letih 1995–1996 ter se na nek način nadaljuje še sedaj. Delo je še kako aktualno, saj postavitve visokih ciljev nikakor ne zadostuje za njihovo uresničevanje, kar nam kažejo tudi mnoge empirične in evalvacijske študije zadnjega desetletja v našem šolskem

*Naslov / Adress: doc. dr. Barbara Šteh, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, E-mail: barbara.steh@guest.arnes.si

prostoru. Eden izmed ključnih dejavnikov uspešne prenovе so seveda usposobljeni učitelji. Ko gre za razvijanje kritičnega mišljenja v šoli, je seveda bistveno, kako si učitelji odgovarjajo na vprašanje, kaj je kritično mišljenje, ali se zavedajo, da je razvijanje kritičnega mišljenja eden od temeljnih ciljev izobraževanja tudi v okviru njihovih specifičnih predmetnih področij ter ali tudi sami uporabljajo veščine kritičnega mišljenja in jih znajo načrtno razvijati tudi v okviru svojega poučevanja. Ta priročnik se loteva predvsem slednjega – odkrivanja in iskanja možnih poti razvijanja kritičnega mišljenja v okviru poučevanja in lahko tako pomeni pomemben prispevek k kakovostnejšemu poučevanju.

Priročnik je sestavljen is kratkega teoretičnega uvoda »Kako učiti učence misliti kritično?« in daljšega praktičnega dela, ki vključuje natančne učne priprave, ki prikazujejo, kako lahko razvijamo kritično mišljenje oz. posamezne veščine tega v okviru zelo raznolikih vsebinskih področij psihologije, ki jih zajema gimnazijski učni načrt.

V kratkem teoretičnem uvodu avtorica Tanja Rupnik Vec selektivno predstavi izmed množice modelov veščin kritičnega mišljenja – ki lahko predstavljajo temelj načrtovanja pouka – le tri:

- enostaven model osmih veščin kritičnega mišljenja po Carol Wade (1995), ki bi ga priporočila učiteljem začetnikom oz. vsem tistim, ki se v dosednji praksi poučevanja niso osredotočali na načrtno in eksplicitno razvijanje veščin kritičnega mišljenja;
- kompleksen model strategij kritičnega mišljenja Paula in sodelavcev (1989), ki je predstavljal referenčen okvir načrtovanju učnih strategij v pričujočem priročniku in zahteva kritičnega bralca, ki ima mnoge pojme v zvezi s kritičnim mišljenjem že razjasnjene in tudi nekaj lastnih izkušenj pri poučevanju ter
- model P. Facioneja, katerega odlika je v tem, da je rezultat konsenza številnih strokovnjakov s področja kritičnega mišljenja.

Avtorica v nadaljevanju izpostavi pomen in primer eksplicitnega poučevanja kritičnega mišljenja ter temeljne principe poučevanja za doseganje trajnejšega znanja in transfera, ki jih osmisli v kontekstu poučevanja za kritično mišljenje. Jasni opisi veščin kritičnega mišljenja in izpostavljeni principi poučevanja so lahko pomembne smernice pri načrtovanju učnih ur učiteljem na vseh predmetnih področjih – ne le pri pouku psihologije – pa tudi na različnih nivojih poučevanja. Na učitelju pa je, da se samostojno odloča, v koliki meri in na kakšen način se bo posvetil tudi razvijanju veščin kritičnega mišljenja v okviru posameznih vsebinskih sklopov in v povezavi z drugimi učnimi cilji ter kakšna bo zahtevnost izbranih veščin kritičnega mišljenja, saj mora upoštevati številne okoliščine, od značilnosti svojih učencev (predznanja, že ne/osvojenih veščin kritičnega mišljenja ...), zahtev učnega načrta, časovnih omejitev do značilnosti in oblik zaključnega ocenjevanja.

Vrednost pričujočega priročnika je torej v tem, da se loteva vprašanja

»KAKO«, namenjen pa je zelo kritičnemu bralcu, ki ima že nekaj izkušenj s poučevanjem, naravnanim na razvoj veščin kritičnega mišljenja, in ne bo skušal le prenesti »recepte« v prakso.

Priročnik jasno pokaže, da razvijanje različnih veščin kritičnega mišljenja ni vezano na točno določene vsebinske teme ter podaja paletu primerov prav iz vseh vsebinskih sklopov, ki jih vključuje Učni načrt za psihologijo v okviru gimnazijskega programa. Pomembna odlika vseh podanih primerov obravnava različnih vsebinskih tematik je, da avtorji na začetku poleg vsebinskih in procesnih ciljev izpostavijo tudi relevantna bistvena vprašanja, na katera v nadaljevanju skupaj z učenci iščejo odgovore. To slednje je morda bolj ključno kot natančno razčlenjevanje posameznih veščin kritičnega mišljenja v okviru procesnih učnih ciljev. Opisane strategije poučevanja prikazujejo obravnavo znanstvenih teorij, a avtorji pri tem pokažejo veliko izvirnosti pri vključevanju za dijake zelo aktualnih in življenjskih vprašanj, nalog in primerov. Mnoge priprave, ki jih podajajo, zrealijo tudi njihove številne izkušnje s poučevanjem, saj je razvidno, da so določene strategije poučevanja že večkrat uporabili, jih tudi že modificirali na osnovi refleksije lastnega poučevanja in nakazujejo različne variante izpeljave.

Priročnik torej priporočam vsem učiteljem – ne le učiteljem psihologije, ki so začeli razmišljati o tem, da je razvijanje kritičnega mišljenja pomemben cilj izobraževanja in da imajo pri tem tudi sami pomembno vlogo. Našli bodo lahko veliko smernic in dobrih idej v zvezi s tem, kako se sploh lahko lotijo razvijanja različnih veščin kritičnega mišljenja, pa ne le-teh, temveč tudi, kako lahko na primer spodbudijo ustvarjalno mišljenje in razvijajo sodelovalne veščine pri učencih. Ponovno pa poudarjam, da gre za zahtevno čtivo in bi bilo dobro organizirati tudi spremljajoča izpopolnjevanja, na katerih bi lahko učitelji v varnih okoliščinah izvedli določene strategije poučevanja, izmenjevali svoje izkušnje v zvezi z razvijanjem veščin kritičnega mišljenja ob obravnavi različnih vsebinskih tematik in diskutirali o različnih variantah, ovirah, na katere so naleteli, in uspešnem premagovanju teh. Pomembno je namreč, da se kot učitelji zavedamo, da moramo vedno znova samostojno načrtovati in prilagajati strategije poučevanja aktualnim učnim ciljem (vsebinskim in procesnim), značilnostim čisto določenih učencev in drugim spremenljivim okoliščinam.

Recenzenti v letu 2009

- Arnejčič Beno, Urad za razvoj šolstva, MŠŠ, Ljubljana
- Avsec Andreja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Bajec Boštjan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Bakračević Karin, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru
- Cugmas Zlatka, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru
- Čačinovič Vogrinčič Gabi, Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani
- Čoderl Sana, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Faria Luisa, Faculty of Psychology and Education, University of Porto, Portugal
- Habe Katarina, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru
- Havelka Mladen, Zdravstveno veleučilište, Zagreb, Hrvaška
- Juriševič Mojca, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
- Kavčič Tina, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Kobal Leonida, Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani
- Komidar Luka, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Koren Andrej, Šola za ravnateljce, Brdo pri Kranju
- Lesar Irena, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
- Maja Rus Makovec, Psihiatrična klinika Ljubljana
- Marjanovič Umek Ljubica, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Matjan Polona, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Molander Bo, Department of Psychology, Umeå University, Umeå, Sweden
- Musek Janek, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Pavlovič Zoran, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana
- Pečjak Sonja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Pergar Kuščer Marjanca, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
- Podlessek Anja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Pogačnik Vid, Kranj
- Polič Marko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Potočan Vojko, Ekonomsko-poslovna fakulteta Univerze v Mariboru
- Puklek Melita, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Razdevšek Pučko Cveta, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
- Roškar Saška, Inštitut za varovanje zdravja RS, Ljubljana
- Starovašnik Barbara, Ljubljana
- Šarič Marjeta, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Šteh Kure Barbara, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Takšič Vladimir, Faculty of Science and Arts, University of Rijeka, Croatia
- Toyota Hiroshi, Department of Psychology, Nara University of Education, Japan

- Vogrinc Janez, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
- Zupančič Maja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
- Žagar Drago, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani



zavod za fair play in strpnost v športu

SPORTIKUS



športna morala

Maja Smrdu
Stanislav Pinter
Milan Hosta



Navodilo avtorjem prispevkov

Opredelevitev prispevkov

V Psiholoških zbornikih so objavljeni prispevki, napisani v slovenskem ali angleškem jeziku (izjemoma, po presoji uredniškega sveta, še v kakšnem drugem svetovnem jeziku). Znanstveni in strokovni prispevki morajo biti napisani v jedrnatem, razumljivem, jasnem in logičnem ter jezikovno ustreznem slogu. Avtorji morajo sami poskrbeti za jezikovno lekturo prispevkov. *Empirični članek* avtor napiše kot poročilo o raziskavi. Vsebovati mora vse značilne dele, ki odlikujejo korake raziskovalnega procesa: *uvod, metodo* (s podpoglavji *udeleženci, pripomočki oziroma instrumenti ter postopek*), *rezultate, razpravo in literaturo*. Za *teoretski članek* se predvideva, da v podrobnostih preuči in kritično analizira določene modele ali teorije. Empirični podatki so predstavljeni le, če so v neposredni zvezi s teorijo. *Pregledni članek* kritično ovrednoti na različnih mestih že objavljene prispevke. Značilni deli preglednega članka so opredelitev in razlaga problema, povzetek predhodnih raziskav, pojasnitev medsebojnih odnosov, protislovij, pomanjkljivosti in na koncu predlogi za nadaljnje raziskovanje.

Struktura prispevka

Prispevek mora vsebovati v slovenskem in angleškem jeziku napisane: *naslov* prispevka, *ključne besede* (okrog pet), ki najbolje opredeljujejo vsebino, in *povzetek* prispevka, ki vsebuje bistvene informacije o prispevku. Povzetek naj obsega do 300 besed (če je članek po dogovoru napisan v katerem od drugih svetovnih jezikov, morajo biti navedene informacije v tem, a tudi nujno v slovenskem in angleškem jeziku). V besedilu naj (zaradi postopka slepe recenzije) ne bo navedeno ime in/ali naslov avtorjev. Empirični prispevek naj v nadaljevanju sledi naslednjim splošnim pravilom:

1. Uvodni del ne sme biti preobširen, vendar mora ponuditi glavno teoretično ali konceptualno ogrodje, v katerega je vpet raziskovalni problem.
2. Raziskovalni problem mora biti jasno formuliran, predstavljati mora logično nadaljevanje uvodnega dela prispevka. Problem mora biti relevanten in v zastavljeni obliki še neraziskan. Poudarjeno mora biti, katere nove dileme odpira.
3. Raziskovalne hipoteze in spremenljivke morajo biti operacionalizirane in postopki opazovanja in merjenja morajo biti natančno opisani. Kratek, a natančen opis izbire udeležencev, uporabljenih psiholoških inštrumentov in raziskovalnega načrta je nujen.
4. Uporabo statističnih postopkov in rezultate morajo avtorji opisati s potrebno natančnostjo. Tabele morajo vsebovati le nujne informacije. Če je potrebno, so podrobnosti lahko predstavljene v dodatku (prilogi).
5. Razprava in interpretacija izsledkov se mora nanašati na znane koncepte in teorije, ne glede na to, ali jih dobljeni rezultati podpirajo ali ne.
6. Trditve ali dognanja drugih avtorjev so v besedilu potrjena z referenco. Na koncu prispevka je priložen seznam literature, na katero se besedilo sklicuje.

Za druge vrste sestavkov se ta struktura ustrezno in smiselno prilagodi.

Tehnična navodila za predložitev prispevkov

APA standardi

Obrlika poslanih rokopisov naj sledi standardom in priporočilom, opisanim v priročniku za pisanje raziskovalnih poročil, ki ga je izdalo Ameriško združenje psihologov (APA Publication Manual, 5. izd., 2001). Vsak rokopis, ki bo prispel v objavo v revijo Psihološka zbornika, ki bo ustrezal tehničnim (oblikovnim) zahtevam in bo sodil v okvir "namena in ciljev revije", bo po postopku dvojne slepe recenzije poslan v oceno dvema kompetentnima ocenjevalcema.

Oblikovni izgled

Avtorji besedilo prispevka pripravijo v enem od standardnih računalniških programov za obdelavo besedil (npr. Word za Windows) in ga shranijo v datoteki standardnega formata, npr. .doc ali .rtf. Besedilo naj bo napisano s dvovrstičnim ali 1,5 vrstičnim razmikom, z različnimi naslovi, podnaslovi in oštevilčenimi stranmi. Napisano naj bo z eno osnovnih oblik pisave (Times Roman, Arial, Helvetica, Courier) velikosti 12, besedilo naj bo levo poravnano. Začetki odstavkov naj ne bodo umaknjeni navznoter, pač pa naj bo pred vsakim novim odstavkom, naslovom, podnaslovom, predvidenim mestom za sliko ali tabelo vrinjena prazna vrstica. Prispevek naj ne bo daljši od dveh avtorskih pol (32 strani po 32 vrstice z okoli 60 znaki v vrstici oziroma 60.000 znakov, vključno z razmiki).

Tabele, slike, opombe

Za vsako tabelo in sliko mora biti v prispevku nakazano približno mesto, kjer je predvidena (npr. 'vstaviti sliko 1' ali 'vstaviti tabelo 1'). Tabela in sliko avtorji ne vstavljajo v besedilo, pač pa jih pripravijo v ločeni datoteki, v katero najprej vstavijo vse tabele in nato vse slike, vsak prikaz na svoji strani (če je potrebno, lahko slike shranijo tudi v več ločenih datotekah).

Zaporedna številka slike in besedilo, ki sliko opisuje, naj bosta v besedilo vstavljena takoj za mestom, kjer je označen predvideni položaj slike (npr. najprej v svoji vrstici podamo informacijo: 'vstaviti sliko 1', pod njo pa ime in za piko naslov slike: 'Slika 1. Odnos med X in Y ...'). Slike morajo biti izdelane brezhibno in z dovolj velikimi črkami, številkami in ostalimi znaki (nabora Arial ali podobno), ki omogočajo pomanjševanje brez večje izgube preglednosti. Avtorji ne uporabljajo barv, pač pa, če je potrebno, različne dobro razločljive raste, sivine in/ali vzorce. Avtorji naj grafe v datoteko s tabelaričnimi in grafičnimi prikazi prilepijo v taki obliki, da jih bo možno urejati v izvornem programu (npr. Excelov grafikon naj prilepijo kot predmet in ne kot sliko ali metadatoteko). Fotografije z visoko ločljivostjo (> 300 dpi) naj bodo shranjene v kar najboljši kakovosti grafičnega formata JPG, TIF ali PNG. Sheme in diagrami naj bodo iz izvornega programa prilepljene v datoteko kot predmet, izjemoma kot slike navedenih grafičnih formatov z visoko ločljivostjo. V primeru posebnih zahtev (npr. pri uporabi manj običajnih programov za generiranje slik ali če se določene slike ne da izdelati računalniško), naj se avtorji o načinu priprave slik predhodno posvetujejo s tehničnim urednikom revije (e-naslov: luka.komidar@ff.uni-lj.si).

Tabele naj bodo natipkane z enojnim razmikom. Nad tabelo naj bo (v datoteki s tabelaričnimi in slikovnimi prikazi) izpisana zaporedna številka tabele in za piko njen naslov (npr. Tabela 1. *Korelacije med ...*). Tabela mora biti informativna brez posebnega sklicevanja na

besedilo, torej opremljena s potrebnimi informacijami in po potrebi z opombami. Avtorji se v besedilu sklicujejo na sliko ali tabelo (npr. z "glej sliko 1", "v tabeli 2" ...), saj prikaz ne bo nujno na mestu, ki ga je predvidel avtor.

V poglavju o rezultatih naj bo isti podatek vedno prikazan le enkrat. Avtorji naj se odločijo, kateri način (slika, tabela ali prikaz v vezanem besedilu) je najbolj primeren in informativen. Opombe pod črto naj bodo vključene v prispevek le izjemoma.

Citiranje, literatura

Uporabljene reference drugih avtorjev naj bodo v besedilu citirane po harvardskem sistemu: npr. Rostohar (1952) ali (Rostohar, 1952). Kadar je citiranih več avtorjev, so navedeni v abecednem redu, npr. (Bujas, 1953; Rostohar, 1952; Trstenjak, 1953). Citati posameznih referenc so ločeni s podpičjem, npr. (Petrič, 1970; Petrovič, 1969). Kadar sta citirano delo napisala dva avtorja, se ves čas v prispevku navaja priimka obeh avtorjev (npr. Schutz in Gessaroli, 1993). Kadar so citirano delo napisali trije, štirje ali pet avtorjev, so pri prvem citiranju vedno navedena imena vseh soavtorjev, npr. (Toličič, Šebek, Pečjak in Zorman, 1957), pri morebitnih naslednjih citatih pa le ime prvega avtorja, za druge pa je dodano le "idr."; drugi citat bi se tako glasil (Toličič idr., 1957). Kadar je citirano delo napisalo šest avtorjev ali več, se v vsem prispevku navaja le ime prvega avtorja in doda "idr.". Kadar je citiranih več del istega avtorja, napisanih v istem letu, so letnicam dodane male črke po abecednem redu, npr. (Peršič, 1968a, 1968b).

V seznamu literature na koncu prispevka so navedena po abecednem redu avtorjev (in brez zaporednih števil) vsa v besedilu citirana dela (in samo ta). Celoten seznam literature mora biti napisan v skladu z APA standardi citiranja. Pri navedbi vira so vedno izpisana imena vseh avtorjev prispevka, ne glede na to, koliko jih je.

Navedki prispevkov v revijah morajo vsebovati priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov prispevka, polno (neokrajšano) ime revije (v poševnem tisku), letnik (v poševnem tisku), če se v vsakem zvezku znotraj istega letnika število strani začne z 1, tudi številko zvezka (v oklepaju, stičnim z letnikom, v navadnem tisku), in navedbo strani, na katerih je natisnjen prispevek (pri tem uporabljamo pomišljaj –, ne vezaj –). Paziti je potrebno na ločila, ki ločijo posamezne enote navedka. Primer navedbe:

Plomin, R. in Caspi, A. (1998). DNA and personality. *European Journal of Personality*, 12, 387–407.

Navedba avtorske knjige vsebuje priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov knjige (v poševnem tisku), kraj izdaje in založbo. Primer navedbe:

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.

Navedba poglavja avtorja v knjigi z urednikom vsebuje priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov poglavja v knjigi, začetnice imena ter priimek urednikov, označbo, da gre za urednike, naslov knjige (v poševnem tisku), strani, na katerih je natisnjeno poglavje, kraj izdaje in založbo. Primer navedbe:

Schutz, R. W. in Gessaroli, M. E. (1993). Use, misuse and disuse of psychometrics in sport psychology research. V R. N. Singer, M. Murphey in L. K. Tennant (ur.), *Handbook of research in sport psychology* (str. 901–917). New York: Macmillan.

Vsaka navedba prispevka, katerega naslov ni v angleščini, mora imeti v seznamu referenc v oglatem oklepaju (v enakem tisku kot naslov prispevka) dodan tudi angleški prevod naslova prispevka. Primera navedbe:

Pogačnik, V. (1995). *Pojmovanje inteligentnosti [Conceptions of intelligence]*. Radovljica: Didakta.

Tušak, M. (1998). Barvne preference, simbolika barv in osebnost [Colour preferences, colour symbolism and personality]. *Psihološka obzorja*, 7(4), 67–79.

Ooddajanje prispevkov

Avtorji besedilo in druge dele prispevka pripravijo v elektronski obliki. Datoteke, ki naj bodo poimenovane s priimkom prvega avtorja in dodano specifično oznako (npr. novak-besedilo.doc; novak-tabeleslike.doc), avtorji pošljejo glavni in odgovorni urednici na elektronski naslov cveta.pucko@pef.uni-lj.si.

Ob prvem pošiljanju prispevka avtorji pripravijo dodatno datoteko (npr. novak-kontaktnipodatki.doc) z osnovnimi podatki o prispevku in avtorjih: izpišejo naslov prispevka, ime in priimek avtorjev, strokovne nazive, ime inštitucije, v kateri so zaposleni (v slovenščini in angleščini), in natančen naslov tistega avtorja, s katerim bo uredništvo revije komuniciralo (tudi elektronski naslov, številko telefona in, če je možno, telefaksa ter URL naslov).

Če bo potrebno (npr. v primeru, da prispevek vsebuje veliko simbolov, ki jih računalniki recenzentov ne bi ustrezno interpretirali, ali v primeru, da recenzenti želijo pregledovati natisnjeno obliko prispevka), bo urednica naknadno zпросila še za natisnjeno obliko prispevka.

Po končanem redakcijskem postopku in strokovnih recenzijah bo avtor prejel recenziji prispevka in kratko mnenje urednice glede sprejetja besedila v objavo. V primeru, da je prispevek sprejet v objavo, avtorji upoštevajo vse prejete pripombe, popravke in sugestije ter pripravijo končno verzijo prispevka. V končni verziji naj bo prva stran besedila takoj za naslovom prispevka dopolnjena še z imenom in priimkom avtorjev, imenom in krajem inštitucije, kontaktnimi podatki in morebitnimi dodatnimi informacijami o financerju studije, o tem, da je bil prispevek predstavljen na kakšnem od kongresov, ali zahvalo. Za angleškim naslovom naj bodo dodani imena in priimki avtorjev ter ime, kraj in država njihovih institucij v angleščini.

Avtorji tudi končno verzijo prispevka oddajo glavni in odgovorni urednici v elektronski obliki. Če je potrebno, natisnejo en izvod prispevka in ga pošljejo na naslov urednice (v tem primeru bodo tipkopis in slike mesec dni po objavi uničeni, če avtorji ne bodo posebej pisno zahtevali vrnitve originalnih gradiv).

Zaključne opombe

Poslana končna verzija rokopisa pomeni tudi potrditev avtorjev, da prispevek v enaki ali podobni obliki ni bil objavljen v kateri drugi domači ali tuji publikaciji in da tudi v bodoče ne bo brez poprejšnjega soglasja izdajatelja Psiholoških obzorij. S spletnih strani <http://psy.ff.uni-lj.si/i/Guests/Obzorja/Avtorjem/avtorjem.html> avtorji natisnejo, izpolnijo in podpišejo Obrazec za odstop avtorskih pravic ter ga po navadni pošti pošljejo urednici. Uredniški odbor, uredniški svet ter izdajatelj ne prevzemata odgovornosti za strokovna mnenja in trditve oziroma zaključke, ki so jih podali avtorji v posameznih prispevkih.

Instructions for Authors

Papers should be written either in Slovenian or English language (occasionally, the Scientific Board might also accept for publication papers in other languages). Scientific and technical papers should be written in economic, intelligible, clear and concise style. An *empirical paper* should report original research, presenting all the standard elements of scientific investigation (introduction, method — including *participants, instruments and procedure* - results, discussion, references). A *theoretic paper* is expected to examine in detail and critically analyse selected models and/or theories, and empirical data are described only if they are directly related to the theory. A *review paper* is expected to evaluate previously published work and it is typically composed of the following sections: problem definition, summary of previous research, explanation of subject matter inter-relations, contradictions, problems, and suggestions for further research. *Meta-analytic study* is a particular type of article, based on the established meta-analysis methodology, comparing different empirical investigations addressing a common problem.

The manuscript must contain the English and Slovenian version of the *title, keywords* (about five, defining the contents) and *abstract* in up to 300 words (the authors that do not speak Slovene should ask the Editor for help). If the paper is written in some other world language, the title, keywords, and abstract must be provided in that language in addition to the English and Slovenian version.

A typical empirical paper should be written in accordance with the following guidelines:

1. Introduction should not be too extensive, yet it should provide the necessary conceptual framework.
2. The problem should be clearly and consistently defined, following logically from the introduction. It should be of sufficient relevance and novelty, whereby the new dilemmas opened should be emphasised.
3. Research hypotheses and variables of interest should be concisely defined; the observation and measurement procedures should be precisely described. A short but accurate description of psychological instruments applied and of the methodology in general (research design, selection of participants) is mandatory.
4. Application of statistical techniques should be described in sufficient detail. The tables and figures may only contain essential information (if necessary, details can be presented separately in appendix).
5. Discussion and interpretation of the findings should refer to the established concepts and theories, regardless of whether they are supported by the findings or not.

The Editorial and Scientific Board assume no responsibility for the expert opinions, claims, and conclusions stated by the authors in their papers.

Technical Aspects of Manuscript Preparation

The manuscripts should be prepared in accordance with the *APA Publication Manual* (Fifth Edition, 2001). Each manuscript, meeting the technical standards and falling within the aims and scope of the journal, will be subject to double-blind review by two reviewers.

The manuscript must be typeset in a standard font (Times Roman, Arial, Helvetica, or Courier, 12 pt size), with left justification and double spacing. Titles and subtitles must be clearly indicated and pages must be numbered (no other header/footer information is allowed). The paragraphs must not be indented and they must be separated by a blank line. The paper should normally not exceed 32 standard pages (32 rows by 60 characters) in length. The main text, without author(s) name(s) and institution(s), should be saved in a .doc or .rtf file (e.g., in MS Word – if non-Windows software is used, the author must perform the necessary conversion to assure seamless operation on the Windows platform). Tables and figures should not be included in the text (but indicate their position). They should be added as separate files in a standard graphics format (EPS, JPG, PDF, PS, BMP, GIF, TIF etc.). Another separate file must be added containing the basic information on the paper – name(s) of the author(s), title(s), institution(s), title of the paper and exact address of the author. The Editorial Board will contact for further correspondence (including telephone number, fax number, e-mail address, home page URL if possible etc.). The files should be named by the first author's surname and a short description of the file (e.g. socan-text.doc, socan-figure1.jpg, socan-about_authors.doc). All the files should be sent by e-mail to cveta.pucko@pef.uni-lj.si.

On request, the printed version (three copies) of the manuscript should be sent to Editor-in-Chief. Each table and/or figure with the proper caption should be provided on a separate sheet. Provide figures in camera-ready format without excessively small details. The manuscript will be destroyed one month after publication unless the author submits a request in writing for the originals to be returned to her/him.

After editorial consideration and review process a copy of the manuscript will be returned to the author together with the two reviews and editorial opinion on acceptability. In case the manuscript is accepted for publication, the author must take into account all the suggestions (including language and style changes) while preparing the final version. For all other aspects of the final version the instructions for the initial version apply, except that the authors' names and institutions should be added into the text and contact information should be added in a footnote. Additional information on funding and/or congress presentation and acknowledgements should be entered in a footnote, which will be attached to the paper's title.

Submission of the final version implies author's declaration that the paper has not been published in any other Slovenian or foreign publication in its present (or similar) form. At the same time it implies author's consent that the paper or its parts can only be reproduced in any other publication by permission of the publisher of the *Horizons of Psychology*. The 'Consent to Publish & Transfer of Copyright' form available at <http://psy.ff.uni-lj.si/Guests/Obzorja/Instructions/instructions.html> should be printed, signed and posted to Editor-in-Chief.

For any additional correspondence please make use of e-mail.