

PSIHOLOŠKA OBZORJA

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

Glavna in odgovorna urednica

doc. dr. Anja Podlesek

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Official Journal of the Slovenian Psychological Association

Editor-in-Chief

Assist. Prof. Dr. Anja Podlesek

Izdaja / Published by

Društvo psihologov Slovenije

(Slovenian Psychological Association)

Ljubljana

ISSN 1318-1874

Letnik (Volume) 16, številka (Number) 3, 2007

PSIHOLOŠKA OBZORJA HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Slovenska znanstveno-strokovna psihološka revija
Official Journal of the Slovenian Psychological Association
Letnik (Volume) 16, številka (Number) 3, 2007, 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

ANJA PODLESEK
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Oddelek za psihologijo
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija
Tel. +386 (0)1 241 1184, Fax: +386 (0)1 42 59 301
email: anja.podlesek@ff.uni-lj.si

Uredniški odbor / Editorial Board

VALENTIN BUCIK
LUKA KOMIDAR
DARE KOVAČIČ
TATJANA SAMEC
MOJCA VIZIJK PAVŠIČ
URŠKA ŽUGELJ

Uredniški svet / Scientific Board

TIZIANO AGOSTINI
KARIN BAKRAČEVIČ VUKMAN
GASPER CANKAR
ROBERT CVETEK
DARIJA KOBAL GRUM
BRIGITA KRICAJ KORELC
LIDIJA MAGAJNA

VLADO MIHELJAK
ALJOSCHA NEUBAUER
SONJA PEČIAK
CVETA RAZDEVŠEK PUČKO
ARGIO SABADIN
META SHAWE-TAYLOR

VERA SLODNJAK
GREGOR SOČAN
IRENA ŠINIGOJ BATISTIČ
LEA ŠUGMAN BOHINC
VLADIMIR TAKSIČ
PREDRAG ZAREVSKI
MAJA ZUPANČIČ

Lektoriranje angleških ključnih besed, vsebinska obdelava in razvrstitev besedila: *Maja Furlan*

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

© 2007 Društvo psihologov Slovenije. Revija je zaščitena z zakonom o avtorskih pravicah. Revija v celoti ali katerikoli njen del ne smeta biti razmnoževana ali posredovana na noben način (fotokopije, mikrofili, 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 raziskovalnoempirični in teoretskopregledni prispevki

<i>Melita PUKLEK LEVPUŠČEK and Cirila PEKLAJ</i>	5
<i>Motivation of student teachers in educational psychology course: Its relation to the quality of seminar work and final achievement</i>	
<i>Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Gregor SOČAN in Katja BAJC</i>	27
<i>Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov</i>	
<i>Katja KOŠIR in Sonja PEČJAK</i>	49
<i>Dejavniki, ki se povezujejo s socialno sprejetostjo v različnih obdobjih šolanja</i>	
<i>Mojca HRIBAR</i>	75
<i>Razmejitev anksioznosti (tesnobe) od nekaterih sorodnih fenomenov</i>	
<i>Tomaž ERZAR in Matej TORKAR</i>	89
<i>Razlikovanje med sramom in krivdo ter povezava s stresom, tesnobo in depresivnostjo</i>	
<i>Maša ČERNELIČ BIZJAK</i>	105
<i>Izraženost primarnih dimenzij emocij in obrambna naravnost mladostnikov z izgubo sluha</i>	

Strokovni prispevki

<i>Marjeta ŠARIČ</i>	125
<i>Fokus skupine v psihološkem raziskovanju</i>	

Novi doktorati in magistrski

<i>Cirila PEKLAJ</i>	139
<i>Predstavitve doktorske disertacije "Motivacijski, kognitivni in metakognitivni vidiki samoregulativnega učenja pri nauku o glasbi" (dr. Barbara Smolej Fritz)</i>	
<i>Cirila PEKLAJ in Ljubica MARJANOVIČ UMEK</i>	143
<i>Predstavitve magistrskega dela "Strategije reševanja matematičnih problemov" (mag. Gvido Cigale)</i>	

Mnenja, polemike, razprave, poročila

<i>Darja KOBAL GRUM, Janek MUSEK in Mojca VIZJAK PAVŠIČ</i>	147
<i>V. kongres psihologov Slovenije z mednarodno udeležbo v Ljubljani</i>	
<i>Nagovor predsednika RS dr. Janeza Drnovška ob otvoritvi V. kongresa psihologov Slovenije</i>	153
<i>Predvideni prispevki v številki 4 letnika 16 (2007) PSIHOLOŠKIH OBZORIJ</i>	154
<i>Navodilo avtorjem prispevkov</i>	155

Contents

Scientific papers (empirical research and theoretical papers/reviews)

<i>Melita PUKLEK LEVPUŠČEK and Cirila PEKLAJ</i>	5
<i>Motivation of student teachers in educational psychology course: Its relation to the quality of seminar work and final achievement</i>	
<i>Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Gregor SOČAN and Katja BAJC</i>	27
<i>The effect of psychological factors and parental education on adolescents' academic achievement</i>	
<i>Katja KOŠIR and Sonja PEČJAK</i>	49
<i>Factors related to pupils' social acceptance in different periods of schooling</i>	
<i>Mojca HRIBAR</i>	75
<i>Separation of anxiety (anguish) from other similar phenomena</i>	
<i>Tomaž ERZAR and Matej TORKAR</i>	89
<i>Distinction between shame and guilt and relationship with stress, anxiety and depression</i>	
<i>Maša ČERNELIČ BIZJAK</i>	105
<i>Expression of primary emotions and defence and protective reactions among deaf adolescents</i>	

Technical/professional papers (empirical and theoretical papers/reviews)

<i>Marjeta ŠARIČ</i>	125
<i>Focus groups in research in psychology</i>	

New PhD and MA theses

<i>Cirila PEKLAJ</i>	139
<i>Presentation of the PhD thesis "Motivational, cognitive and metacognitive aspects of self-regulated learning in music theory" (Barbara Smolej Fritz, PhD)</i>	
<i>Cirila PEKLAJ and Ljubica MARJANOVIČ UMEK</i>	143
<i>Presentation of the MA thesis "Mathematical problem solving strategies" (Gvido Cigale, MA)</i>	

Opinions, discussions, essays, reports

<i>Darja KOBAL GRUM, Janek MUSEK and Mojca VIZJAK PAVŠIČ</i>	147
<i>Report from the 5th Congress of Slovenian Psychologists with international participation in Ljubljana</i>	
<i>Presidential address at the opening of the 5th Congress of Slovenian Psychologists (Dr. Janez Drnovšek, the president of the Republic of Slovenia)</i>	153
<i>Content of the next issue, No. 4, Vol. 16 (2007), of HORIZONS OF PSYCHOLOGY</i>	154
<i>Instructions for contributors</i>	157

Motivation of student teachers in educational psychology course: Its relation to the quality of seminar work and final achievement

Melita Puklek Levpušček and Cirila Peklaj*
University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: The study examined various aspects of student teachers' initial motivation for educational psychology course and the effect of motivation on student teachers' engagement in a specific academic activity and on the final course achievement. At the beginning of the academic year 2004/2005 undergraduate student teachers filled in the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Pintrich et al., 1991), the part which assesses students' motivational orientations. During the academic year students prepared and then presented to their colleagues their seminar work in groups. After each presentation, members of the group assessed the quality of their individual preparation, analyzed the quality of group work and assessed their part of the seminar presentation. Students' achievement was measured by an exam after completing the entire educational psychology course. The results showed that those students who had found the educational psychology course interesting and useful, and who had participated in the course because of extrinsic reasons prepared seminar work better and assessed their seminar presentation with higher marks than those with low motivation for the course. Students' engagement in individual study and self-assessment of seminar presentation were related to the final course grade. In addition, students' perception of the course as interesting and useful (task value) independently predicted final course grade, over and above the account of previous academic achievement.

Key words: academic achievement, motivation, educational psychology course, student teachers

Motivacija študentov pedagoških smeri za predmet Psihologija za učitelje ter njena povezanost s kvaliteto seminarskega dela in oceno pri predmetu

Melita Puklek Levpušček in Cirila Peklaj
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: V raziskavi smo preučevali različne vidike motivacije študentov pedagoških smeri za predmet Psihologija za učitelje. Prav tako so nas zanimali učinki začetne motivacije za predmet na kvaliteto dela študentov pri seminarju in na končno oceno. V začetku študijskega leta 2004/2005 so študentje pedagoških smeri na Filozofski fakulteti izpolnjevali Vprašalnik motivacijskih strategij (MSLQ, Pintrich idr., 1991),

* Naslov / Address: Melita Puklek Levpušček, University of Ljubljana, Department of Psychology, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenia. Phone: +386-1-241-11-58; Fax: +386-1-425-93-01; e-mail: melita.puklek@ff.uni-lj.si

in sicer del vprašalnika, ki se nanaša na motivacijske usmerjenosti študentov. Med študijskim letom so študentje pripravljali seminarsko nalogo v skupinah in jo nato tudi skupinsko predstavili ostalim kolegom. Po predstavitvi je vsak član skupine ocenil kvaliteto individualne priprave in skupinskega dela na nalogi ter svojo predstavitev. Znanje študentov smo ugotavljali ob zaključku študijskega leta z izpitom. Rezultati so pokazali, da so študentje, ki so v večji meri poročali o predmetu kot zanimivem in uporabnem, ter študentje, pri katerih je bil višje izražen vidik zunanje motivacije za predmet, bolje pripravili seminarsko delo in tudi bolje ocenili svojo seminarsko predstavitev kot študentje, ki so poročali o nizki motivaciji za predmet. S končno oceno pri predmetu je bila povezana individualna priprava na nalogo ter samoocena kvalitete predstavitve seminarske naloge. Prav tako je zaznana vrednost predmeta kot zanimivega in uporabnega neodvisno napovedovala končno oceno pri predmetu ob nadzoru prejšnjega povprečnega študijskega uspeha.

Ključne besede: učna uspešnost, motivacija, Psihologija za učitelje, študentje pedagoških smeri

CC = 3410

Motivation of student teachers in educational psychology course: Its relation with the quality of seminar work and final achievement

The educational psychology course is the first educational subject at the Faculty of Arts in Ljubljana student teachers have to successfully finish at their undergraduate level of study. At the beginning of the academic year (students' second year of study) most students thus do not have a clear idea about the content and didactic methods of the educational subjects. Many frankly admitted that they did not take pedagogic courses because of their interest in teaching profession but because they had been told that these courses are worthwhile as they provide better employment opportunities in future. At the preliminary stage of this study, students were also asked whether they wanted to work as teachers. The results showed that 18% of the students in our sample reported that they were not willing to work as teachers, another 48% of the students reported that they wanted to be teachers but only for a limited time in their professional career. The important aim of this study was to find out how different aspects of student teachers' motivation for educational psychology course related to the quality of students' course assignment which aimed to develop teaching competencies and to the students' final course grade.

Academic motivation as a multidimensional construct

Motivation plays an important role in students' academic achievement and motivational problems, such as lack of participation, low effort, giving up quickly when facing difficulties, unwillingness to take on challenging tasks etc., can seriously undermine learning. Many motivational scholars agree that academic motivation is a multidimensional construct (Pintrich, 2003; Wiegfield & Eccles, 2001). In order to

investigate how the two aspects of academic motivation (i.e. students' expectancy beliefs and reasons for engaging in an academic activity) and affective component (i.e. students' anxiety, worries) relate to students teachers' academic performance, we followed the socio-cognitive view of academic motivation that was proposed by Pintrich and his collaborators (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). These authors assume that motivation is contextually bound and that students' active processing of information (i.e. one's beliefs and cognitions) play an important mediating role in students' academic engagement (García Duncan & McKeachie, 2005). Students' motivation might thus vary as a function of different courses (e.g., students might prefer an elective course vs. a required course, they perceive their greater self-efficacy and control in courses they had more basic knowledge and experience with), consequently, the same student might report different levels of motivation depending on the course. Within this paradigm the course is the most relevant level of analysis of academic motivation. The course level analysis avoids the inappropriateness of measuring general motivation in all learning situations and measuring every specific motivation within a single course.

Pintrich and his colleagues proposed and operationalized three general motivational components in the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Pintrich et al., 1991), a well-known measure of motivation and learning strategies in university students that was also used in this study. The MSLQ motivational components are: value, expectancy, and affect.

Value components refer to reasons for students' engagement in an academic task and include intrinsic goal orientation, extrinsic goal orientation, and task value. These components originate from theoretical and empirical foundations of the two achievement motivation theories: the normative achievement goal theory and the expectancy-value theory. The authors of the normative achievement goal theory proposed two general orientations in an achievement setting: mastery and performance achievement goals (Ames, 1992; Dweck and Leggett, 1988; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). Students with mastery goals are directed towards learning and understanding, mastery of task content, and improvement of the current competence in an individual activity, whereas students with performance goals are primarily concerned with proving their abilities, being more successful than others in the class and avoiding the negative social perception of being unable. More recent multiple goals perspective suggested approach-avoidance distinction within the domain of performance goals (Elliot, 1997, 1999). Students with performance-approach goals engage in an activity in order to achieve at higher level than others and to prove their high ability. Students with performance-avoid goals, on the other hand, are concerned with avoiding the demonstration of low ability. The intrinsic goal orientation in the MSLQ refers to the mastery approach in learning, while the extrinsic goal orientation refers to performance-approach in learning (i.e. focusing on grades and external approval). The task value is the third MSLQ value component that explains whether students care about the task or consider it important (Pintrich, 2003). The expectancy-value

theory by Eccles and Wigfield defines task value beliefs in terms of students' intrinsic interest in a specific activity or task, perceptions of the usefulness of the task, importance (or centrality) of the task for an individual and perceptions of the negative consequences (costs) of engaging in the task (Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 2001).

Expectancy component in the MSLQ refers to students' beliefs about their ability to accomplish a task and beliefs about their success in task performance (i.e. self-efficacy) as well as to students' perception of the internal control over academic outcomes (i.e. control of learning beliefs). Students consistently judge their intellectual capabilities, curriculum demands and value of school tasks, and this information determines their effort, persistence, cognitive engagement and performance at the task (Pintrich, 2003; Pintrich & Schunk, 2002). Many studies showed that academic self-efficacy was one of the most powerful predictors of students' achievement at different levels of education (Bandalos, Finney, & Geske, 2003; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk, 1984, 1989, 1996; Zohar, 1998). From a developmental perspective it is also important to note that students' beliefs about their academic capabilities gradually become an inner resource of their academic engagement and performance. This thesis can be supported by the fact that Puklek Levpušček and Zupančič (2007) found that Slovenian eighth graders' academic self-efficacy in math directly affects achievement in math, even after controlling the effects of parental pressure and support of child's education and math teachers' academic pressure and mastery goals in the classroom.

The *affective component* refers to the affective part of motivation: students' distress and negative thoughts experienced during an exam (i.e. test anxiety). Test anxiety is an affective variable most frequently related to students' performance and achievement. The research results consistently show negative effects of anxiety on academic performance (Pintrich & Schunk, 2002; Zeidner, 1998). Particularly those performance situations that are perceived as a threat elicit various negative cognitions or intrusive thoughts: thoughts about one's inferiority, inadequacy, anticipation of failure, negative evaluation, humiliation in front of a group and anticipation of negative self-presentation in a group. Some studies showed that intrusive thoughts of negative self-evaluation and social comparison impaired task achievement (e.g., Mikulincer, 1989; Sarason, 1984).

Academic motivation and achievement in higher education

In previous studies academic motivation was mainly investigated in relation to university students' final or midterm course grades. It is difficult to make a firm and consistent conclusions on the basis of these studies because they varied in the course under consideration and in characteristics of students' learning environment. Furthermore, authors used different measures of academic motivation and different

conceptualization of specific components of motivation, they included and controlled different dimensions of learning environment and personality that influence achievement, and they measured motivation at different time points within an academic year. The power of explained variance of academic achievement thus varied as a function of the research design. However, even if the correlations were positive, they were mostly negligible. Students' goal orientation and value beliefs (or interest) for the course showed the lack of correlation or a positive but low correlation with students' final course grades (Pintrich et al., 1991; Senko & Harackiewicz, 2005). More specifically – if studies include the mastery and performance approach goal orientation, the performance goal orientation usually better predicts the exam performance, while the mastery goals predict more successfully long-term educational outcomes, such as course interest, high intrinsic motivation, better learning strategies, cognitive engagement, and students' subsequent enrolment in advanced classes (Elliot & Church, 1997; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997; Senko & Harackiewicz, 2005). Senko and Harackiewicz (2005) also found that the effects of mastery and performance goals on the final exam performance disappear if the early exam performance is controlled. As achievement goals can be influenced by competence feedback during academic year, Senko and Harackiewicz (2005) propose to “measure goals early in the semester to help avert spurious goal-outcome relationships when using correlational methods” (p. 328).

Another motivational component is students' belief about their self-efficacy. Students' perception of competence and expectancy of success at academic tasks shows a substantial relation with course grades (e.g., Bandalos et al., 2003; Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Pintrich et al., 1991). Self-efficacy plays a significant role in achievement since confident students use better learning and problem solving strategies, work harder, persist longer and have higher academic expectations (Chemers et al., 2001). Chemers and his collaborators (2001) found that academic self-efficacy is directly related to academic performance even after accounting for university students' past performance on academic tasks (i.e. high school GPA). Yet Bandalos and his collaborators (2003), who investigated the relations between achievement goals, strategy use, test anxiety and academic performance in an introductory statistics course, showed that academic self-efficacy directly affects students' midterm examination scores, but the path from self-efficacy to the final examination scores was no longer significant. The indirect effect of self-efficacy on achievement through its impact on effective use of study strategies nonetheless remained significant even after control of midterm achievement.

The inverse relationship between negative affect and cognitions experienced during tests and other performance situations and course grades has been a consistent finding in the literature (Chapell et al., 2005; Hembree, 1988; McClendon, 1996; Seipp, 1991). In our previous study we found that student teachers' verbal performance as observed and assessed by university teacher according to the given criteria was affected by negative cognitions experienced during presentation (Peklaj & Puklek,

2001). The most detrimental intrusive thoughts that were related to verbal performance were anticipations of colleagues' negative opinion, student's thoughts about the poor impression on their teacher and colleagues, and comparison of their presentations with those of others. Some studies, however, also report an insignificant relation between test anxiety and university students' achievement at tests (e.g., Bandalos et al., 2003). Accordingly, the researchers who used large samples of undergraduate students could not prove large discrepancy in academic results of undergraduates even between the lowest and the highest 5% of test anxiety scores (e.g., Chapell et al., 2005; low-test-anxious averaged the grade B+, whereas high-test-anxious students averaged the grade B). The relationship between test anxiety and lower achievement might be spurious because of their common cause: inefficient study strategies. Students who lack adequate study strategies may experience high test anxiety and at the same time show poor performance.

Less is known about how the initial motivation for the course is related to students' engagement in specific course assignments during the academic year which university teachers arrange for students in order to develop their professional competencies. In our case, educational psychology course is the first educational course that student teachers have to accomplish at their undergraduate level of study. At the time when they take this course they do not yet have an opportunity to develop their teaching competencies in real situations (in the classroom). The aim of their course assignment (seminar work) is therefore to start developing and reflecting on their teaching competencies in the available setting (in the seminar class). By leading students through preparation and presentation of seminar work we try to develop their teaching competencies, such as self-initiative, individual study skills, group work skills, skills of preparing a relevant lecture, managing time limits, using examples to illustrate the theory, motivating colleagues in the audience by using active teaching methods, self-reflecting on their own work etc. We think that students might perceive this kind of academic activity as useful because it focuses on developing their future professional competencies. In this study we thus proposed that various aspects of students' initial academic motivation for the course might better relate to the quality of students' work in a specific academic activity than to the final course assessment, which is usually a traditional written exam.

The aims of the study

1. As there has been no study that used the MSLQ – college version (Pintrich et al., 1991) in Slovenia before, we examined its factor structure and reliability in a Slovenian university student teachers sample.
2. We examined the relation between student teachers' initial motivation for educational psychology course and their engagement in seminar work and the final course grade.
3. We wanted to find out how the quality of seminar preparation (at individual and

group work level) and student teachers' anxious symptoms (i.e. negative intrusive thoughts) relate to the quality of seminar presentation.

4. At the end we investigated motivation for educational psychology course and students' engagement in seminar work as possible predictors of the final course achievement.

Speaking more generally – this kind of field study might be an example of how university teachers could obtain information about students' level of motivation in a specific course, as well as of how we might evaluate the usefulness of different tasks that university teachers arrange for students during an academic year in order to promote their self-initiative, individual study, group work and more specific professional competencies.

Method

Participants

The sample consisted of 245 second-year undergraduate student teachers at the Faculty of Arts in Ljubljana (193 females and 52 males). Female students prevailed in the sample; however, such sample composition in regard to sex represents the actual proportion of females and males at the studies of social sciences, humanistics and linguistics at the faculty. In the sample, 50.2% of the students were studying linguistics, 25.7% were students of social sciences or humanistic studies, and 24.1% were students who combined the majors in linguistics, social sciences or humanistic studies.

Measures

The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Pintrich et al., 1991) is a self-report questionnaire. It assesses university students' motivational orientations and different learning strategies which students use in a particular academic course. The questionnaire contains a motivation section (6 scales) and a learning strategies section (9 scales). Students rate themselves on a 7-point Likert scale from 1 (*not at all true of me*) to 7 (*very true of me*). In this study we used only a motivation section which consists of 31 items. It measures a value component of motivation (goals and value beliefs for a course), an expectancy component (beliefs that one's skills are successful in a course), and test anxiety. The items in the motivational part of the MSLQ were reworded in a manner so as to express students' motivation for the educational psychology course. The only exceptions were the test anxiety items, which in the current study described student's affective arousal and negative thoughts experienced at any exam. We decided not to ask students about

their test anxiety in the educational psychology course as they at the time when they completed the MSLQ (at the beginning of the academic year) did not have any experience with assessment in the course.

The value component of motivation is represented by the three MSLQ subscales: Intrinsic Goal Orientation, Extrinsic Goal Orientation and Task Value. *Intrinsic Goal Orientation* consists of 4 items and refers to students' mastery goals in the course and other internal reasons for participating in the course, such as challenge and curiosity. An example of this kind of item: "*In a psychology course I prefer course material that really challenges me so I can learn new things.*" *Extrinsic Goal Orientation* consists of 4 items and measures various external reasons for participating in a course, such as grades, rewards, competition and evaluation by others. The main concern of students is thus not to engage in the task for the sake of its accomplishment and the development of one's mastery – engaging in a learning task is the means of obtaining external rewards and approval. An example of this kind of item: "*If I can, I want to get better grades in the psychology course than most of the other students.*" *Task Value* consists of 6 items. While the goal orientation refers to reasons for participating in the task, the task value refers to students' expressed interest in the course and their evaluation of the importance and usefulness of the learning material in the course. An example of this kind of item: "*I think I will be able to use in other courses what I learn in a psychology course.*"

The two MSLQ scales measure the expectancy component: the Control of Learning Beliefs and Self-Efficacy for Learning and Performance. *The Control of Learning Beliefs* consists of 4 items and measures students' belief that learning outcomes are the result of one's own effort. It is the belief that a student may control his/her academic performance and that his/her efforts to study will result in positive outcomes. An example of this kind of item: "*If I try hard enough, then I will understand the course material.*" *Self-Efficacy for Learning and Performance* consists of 8 items. It measures expectancy of success and self-efficacy. The expectancy of success refers to the anticipated success in a task performance, while self-efficacy refers to perception of one's ability to accomplish a task and one's confidence in his/her skills to understand the course material and accomplish the course assignments and tests. An example of this kind of item: "*I'm confident I can do an excellent job on the assignments and test in a psychology course.*"

The third motivational construct is affect. The Test Anxiety scale consists of 5 items and contains cognitive and emotionality aspects. The cognitive component refers to worries or negative thoughts about the test performance and the emotionality component refers to the affective and physiological arousal when taking a test. An example of this kind of item is: "*When I take test I think of the consequences of failing.*"

Seminar Work: Preparation and Presentation (SWPP; Peklaj & Puklek Levpušček, 2005) is a self-assessment questionnaire that measures students' individual and group preparation of seminar work, students' self assessment of their seminar presentation and the presence of intrusive thoughts during presentation. In

the first part of the questionnaire students assess their *individual study strategies* which they use while preparing an individual part of their seminar work. The 7 items describe: the use of different material resources (i.e. literature), studying with understanding, connecting the theory with the teacher's practice in the classroom, connecting the literature with one's own previous school experiences, integrating the readings into a meaningful whole, anticipating the seminar presentation and simultaneously thinking about how to motivate the colleagues in the "audience". An example of this kind of item: "*When I read the material for my seminar work, I tried to connect it with the examples from teachers' work in a classroom.*" For the first part of the questionnaire, Cronbach's coefficient alpha was .64. In the second part students assess the quality of their group work in the seminar paper. The 7 items describe: the group's planning of how to synthesize individual contributions into a group product (i.e. seminar paper), dividing tasks among the group members, compromising and decision making, problem solving, effectiveness of the group work, providing help to other members of the group during the seminar presentation. An example of this kind of item is: "*When we prepared the seminar work in the group, we planned together how to synthesize our individual contributions into a meaningful whole.*" For the second part of the questionnaire, Cronbach's coefficient alpha was .80. In the third part of the questionnaire students assess their part of the seminar presentation. There are 7 items which describe self-perceived quality of performance: focusing on the presentation's content, presenting the theme clearly, using examples to illustrate the theory, motivating colleagues in the 'audience' to join discussion, managing time limits. An example of this kind of item is: "*During my part of presentation I was completely focused on the content of my speech.*" For the third part of the questionnaire, Cronbach's coefficient alpha was .65. For the three scales (individual study, group work and self-assessment of presentations) students rate themselves on a 4-point scale, from 1 (*not true*) to 4 (*completely true*). In the last part of the questionnaire students report the frequency of negative (intrusive) thoughts during the seminar presentation. Intrusive thoughts include thoughts about one's own inferiority, inadequacy and the anticipation of failure, negative social evaluation and humiliation in front of a group. Students indicate on a 5-point scale how often an intrusive thought was present during their presentation (1 – *never*, 5 – *all the time*). The two intrusive thought scales—Intrusive Thoughts of Negative Self-Evaluation (6 items; $\alpha = .82$) and Intrusive Thoughts of Social Comparison and Social Evaluation (8 items; $\alpha = .86$)—were adapted from the Questionnaire of Distractive Factors and Intrusive Thoughts (QDFIT; Puklek, 1997). The examples of the two kinds of intrusive thoughts are: "*I'm not relaxed*" and "*The colleagues who are listening to me are bored.*"

Achievement. The student's final course grade was taken as an indicator of their academic achievement. Students obtained the final grade in the educational psychology course by a written examination. The exam was composed of different types of questions: 30 short-answer questions, 20 multiple-choice questions and 2 essays. It mainly covered their knowledge and understanding as well as the applica-

tion level of their learning outcomes. The last part of the exam (i.e. the essay) required the students to reflect on the theory and teaching practice. The students achieved grades 5 (negative) and 6 to 10 (positive). By the time the study was accomplished, 78.8% of the students ($N = 193$) took the exam. By the time the study was completed, all of them received a passing grade in one of the exam terms. Students' previous academic achievement (i.e. the cumulative average grade which they had at the entry of the current academic year) was used as a control variable in predicting the final course grade, while the previous academic achievement and the final grade in educational psychology course correlated substantially ($r = .42$).

Procedure

At the beginning of the academic year 2004/2005 student teachers obtained general information about the contents of the educational psychology course. The professor presented them the activities of the course (lectures, seminars, practical work), requirements for the accomplishment of the course and teaching competencies they would develop during the participation in the course. Afterwards, they had an introductory meeting in the form of a seminar where they were informed of the preparation and presentation of seminar work. At the end of the introductory meeting, they filled in the MSLQ, the part which assesses students' motivational orientations. During the academic year students prepared their seminar work in groups of 3 students. A group had to decide on the seminar theme and each member had to assume an individual responsibility for his/her particular task in the group. At the beginning of the academic year the teacher presented the criteria for the group presentation. They covered skills required for presenting an informative, topical and interactive lecture. Specifically – the criteria covered the two aspects of presentation: the quality of presentation of the seminar theme (e.g. clear presentation, good structure, use of different audio-visual tools, use of examples etc.) and the stimulation of interaction with the group (e.g. maintain and direct attention with alternating different methods, stimulate activity by discussion or work in groups etc.). Each group presented their seminar work to their colleagues (one group per one seminar session), members of the group had to take equal parts in the presentation. This activity was part of the students' educational psychology course work which was formally not assessed by the teacher. After each presentation the group of presenters self-reflects on their presentation and received feedback from their colleagues and the teacher. At the end of a seminar session the group of presenters filled in the three self-report scales. Each student assessed the quality of his/her individual study, analyzed the quality of group work and assessed his/her part of the oral presentation. The students also reported the intensity of intrusive thoughts during their presentation. The students' final achievement was measured by a written examination after completing the entire educational psychology course.

Results

Factor structure and reliability of the MSLQ

A principal-components analysis using Varimax rotation was performed on 31 items of the motivational part of the MSLQ and yielded a five-factor solution. The five factors explained 52% of the total variance. According to the magnitude of explained variance the factors appeared in the following order: (1) task value (19.01%), (2) self-efficacy for learning and performance (13.09%), (3) test anxiety (8.68%), (4) extrinsic goal orientation (6.16%) and (5) control of learning beliefs (5.05%). The factor loadings of the items that belong to the particular scale were higher than .45. We could not confirm the intrinsic goal orientation as a separate motivational component. The items of the original Intrinsic Goal Orientation scale loaded on task value (3 items) and self-efficacy (1 item) components and were thus excluded from further analysis. The Cronbach's coefficient alpha was satisfactory for three scales: Task Value ($\alpha = .84$), Self-Efficacy for Learning and Performance ($\alpha = .85$) and Test Anxiety ($\alpha = .77$). The internal consistency was somewhat lower for two scales: Extrinsic Goal Orientation ($\alpha = .65$) and Control of Learning Beliefs ($\alpha = .60$). The correlations between motivational components ranged between .01 and .30. The only negative correlation was found between Self-Efficacy and Test Anxiety scale ($r = -.23$).

Descriptive statistics and correlations between motivation for educational psychology course, students' engagement in seminar work and final achievement

Table 1 shows the number of students, range (possible and observed), means and standard deviations for all variables.

The students assessed the value and expectancy components of their motivation for the course quite favourably. Although frequency distributions are not reported, the means in Table 1 show some evidence that the scores on most of the motivation scales tend to be negatively skewed (except for Test Anxiety scale). Similarly, most of the students assessed positively their individual study and group work while preparing their seminar work and seminar presentation. On the other hand, most of the students did not experience frequent intrusive thoughts during their seminar presentation.

Table 2 presents the relations of students' motivation for the course with students' engagement in seminar work and the final course achievement.

Those students who reported higher extrinsic goal orientation and perceived the psychology course as interesting, important and useful also better assessed their

Table 1. *Summary descriptive statistics.*

	<i>N</i>	Observed range	Possible range	<i>M</i>	<i>SD</i>
Motivation scales					
Value components					
Extrinsic goal orientation	217	1.00–7.00	1.00–7.00	4.28	1.22
Task value	216	2.83–7.00	1.00–7.00	5.69	0.86
Expectancy components					
Control of learning beliefs	216	2.00–7.00	1.00–7.00	5.50	0.97
Self-efficacy	214	2.00–7.00	1.00–7.00	5.43	0.82
Affective component					
Test anxiety	213	1.00–6.80	1.00–7.00	3.62	1.28
Seminar work					
Individual preparation	209	2.00–4.00	1.00–4.00	3.33	0.39
Group work	208	1.86–4.00	1.00–4.00	3.59	0.40
Intrusive thoughts					
Negative self-evaluation	205	1.00–5.00	1.00–5.00	2.21	0.72
Social evaluation	205	1.13–5.00	1.00–5.00	2.36	0.77
Self-assessment					
Seminar presentation	208	1.71–4.00	1.00–4.00	3.05	0.44
Final course achievement					
Final grade in educational psychology course	193	6.00–10.00	6.00–10.00	8.23	1.27

Note. The score of each scale was computed by taking the mean of the items that make up the scale.

individual study and the group work done during the seminar preparation. Considering expectancy component of academic motivation, the students' perceived self-efficacy for learning and performance was significantly positively associated with better individual study strategies, but not with the efficiency of the students' group work. Test anxiety was positively associated with the student's individual study while preparing their seminar work. In regard to seminar presentation – those students who perceived more self-efficacy for learning and performance in the psychology course experienced less intrusive thoughts of negative self- and social evaluation during their seminar presentation. Test anxiety, on the other hand, was positively related to the frequency of intrusive thoughts during the seminar presentation. The value components of academic motivation were positively related to the quality of their seminar presentation (as assessed by the students). Those students who reported more extrinsic goal orientation and higher task value also better assessed the quality of their part of seminar presentation. The students' test anxiety was, contrary to our expectations, positively related to the self-perceived quality of their seminar presentation. None of the academic motivation components was in the end significantly related to the final course grade.

Table 2. Correlations between motivation for educational psychology course, and students' engagement in seminar work and final achievement.

Motivation for psychology course	Seminar work				Final achievement	
	Preparation		Presentation		Grade	Course grade
	Individual	Group	IT negative SE	IT social	Self-assessment	
Value components						
Extrinsic goal orientation	.35***	.15*	-.06	-.02	.30***	-.03
Task value	.36***	.21**	-.10	-.05	.20**	.12
Expectancy components						
Control of learning beliefs	.05	.04	.02	.03	-.01	-.01
Self-efficacy	.17*	.07	-.48***	-.44***	.05	-.04
Affective component						
Test anxiety	.17*	.09	.34***	.33***	.25***	.03

Note. IT = intrusive thoughts; SE = self-evaluation.
 * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Table 3. Correlations between students' engagement in seminar work and achievement.

Seminar work	Achievement	
	Seminar presentation	Course grade
Preparation		
Individual	.60***	.19*
Group	.21**	.06
Presentation		
IT negative self-evaluation	-.17*	-.04
IT social evaluation	-.05	.03

Notes. IT = intrusive thoughts; r between seminar presentation and final course grade = .19*; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Table 3 shows the correlations between students' engagement in a seminar work, the quality of seminar presentation and the final achievement. Students who better prepared the seminar work (on the individual as well as on the group level) also reported better quality of their seminar presentation. Intrusive thoughts of negative self-evaluation, on the other hand, were negatively related to the quality of their seminar presentation. Students' engagement in individual study and students' perceived quality of seminar presentation were related to the final course grade (positively, with low correlation).

Motivation for educational psychology course and the students' engagement in seminar work as predictors of achievement

In the last part of data analyses a hierarchical multiple regression analysis was conducted to predict the two achievement variables (the quality of seminar presentation and the final course grade). In predicting the quality of seminar presentation, the value components of academic motivation (extrinsic goal orientation and task value) were entered first, the affective component (test anxiety) second, and students' engagement in the seminar work preparation (the sum of individual study and group work scales and the sum of two kinds of intrusive thoughts) third. We did not include the expectancy components as predictors in the model because no expectancy scales (control of learning beliefs, self-efficacy for learning and performance) were related to any of the two achievement variables (see Table 2). As shown in Table 4, each set of predictors predicted a significant amount of variance in the students' self-perceived quality of their seminar presentation. The value component of academic motivation was found to predict the quality of seminar presentation better than the affective component. The students' engagement in seminar work significantly predicted the quality of seminar presentation, after accounting for the academic motivation. In prediction of the final course grade, the previous cumulative average achievement

Table 4. Motivation for educational psychology course and students' engagement in seminar work as predictors of achievement: Results of hierarchical multiple regression.

Predictors	Seminar presentation		Course grade	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Step 1: Previous achievement	/	/	.49***	.18***
Step 2: Value components		.15***		.08**
Extrinsic goal orientation	.16*		-.16	
Task value	.05		.26**	
Step 3: Affective component		.03**		.00
Test anxiety	.19*		.09	
Step 4: Students' engagement in seminar work		.13***		.01
Preparation (individual + group)	.38***		.07	
Presentation (intrusive thoughts)	-.06		-.05	
R^2	.29		.27	

Notes. Standardized β weights are shown. ΔR^2 represents the increment to R^2 associated with each block of variables when they are entered into the equation. For seminar presentation, $N = 178$, and for course grade, $N = 144$.

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

was entered first, the value components of academic motivation second, the affective component third, and the students' engagement in seminar work preparation last. As shown in Table 4, previous academic achievement was the most significant predictor of the final course grade. The value components of academic motivation also significantly added to the prediction of final course grade, over and above the account of previous academic achievement. Task value was the only significant independent motivational predictor of the final course grade. The other motivational components and students' engagement in seminar work did not appear as significant predictors of the final achievement.

A non-expected relation between test anxiety and the students' perceived quality of seminar presentation lead us to perform the additional analyses of possible interaction effects between test anxiety and other motivational scales on performance. Each of the five motivational scores was split at its median to create two groups, a low and a high group, and 2×2 ANOVAs were performed afterwards to reveal possible interaction effects between test anxiety (TA) and other motivational variables (TA \times extrinsic goal orientation, TA \times task value, TA \times self-efficacy, TA \times control of learning beliefs). The only significant interaction effect was found between test anxiety and task value, $F(1, 178) = 4.12, p < .05$. Students who experienced high test anxiety and at the same time highly valued the importance of the educational psychology course presented their seminar work better than the students in the other three groups (low TA/low task value, low TA/high task value, high TA/low task value).

Discussion

The examination of the factor structure of the MSLQ-a motivational part (Pintrich et al., 1991) showed that five factors from the original scale appear as coherent and reliable measures of students' academic motivation. In the sample of Slovenian second-year student teachers, who reported about their motivation in educational psychology course, we confirmed the internal structural validity of the following MSLQ scales: Extrinsic Goal Orientation, Task Value, Control of Learning Beliefs, Self-Efficacy and Test Anxiety. The original Intrinsic Goal Orientation scale, contrary to our expectations, did not prove as a separate motivational construct in the study. Most of the original 'intrinsic goal' items loaded on the task value component. We found some conceptual reasons as well as drawbacks of the study that might explain this result. As has already been argued by some theorists, expressed interest in the course and intrinsic (or mastery) goal pursuit may represent the two overlapping constructs (e.g., Hidi & Harackiewicz, 2000). Students who participate in a course for reasons such as mastery, challenge and curiosity usually perceive the course and tasks in this course as interesting, important and useful. Indeed, Senko and Harackiewicz (2005) found strong positive correlations between students' mastery goal and expressed initial and later ('hold') interest in the introductory psychology course (both constructs were measured twice during the semester). Although the authors confirmed the independence of the mastery goal and the course interest measures, and the same holds true for the studies where the MSLQ motivational scales were used (e.g., Pintrich et al., 1991; studies reported in Garcia Duncan & McKeachie, 2005), our study highlights the need to further examine the distinctiveness of the mastery goal and the course interest constructs. As first it has to be noted that most studies of achievement goals, expectancy beliefs and task value were done in the USA academic environment. Garcia Duncan and McKeachie (2005) listed 52 studies that used the MSLQ (college or junior high school version) in the period of 2000 to 2004. Thirty-five of them were studies with undergraduate college students in a sample. Only six studies using the MSLQ with undergraduate students were done in the countries others than the USA (i.e. Canada, Hong Kong, Australia, Finland, Iran). Four of them did use the MSLQ in its entirety while two used only the learning strategy subscales. Further research replicated in other cultural settings is thus needed to reveal whether the well-known motivational constructs, as were operationalized in the MSLQ, prove their cross-cultural validity. More attention should be also given to the question whether the motivational constructs relate similarly or differently to students' engagement and learning in different cultural contexts.

There were also some limitations of the study that might influence the found overlap between the intrinsic goal orientation and the interest in a course. Student's reports of motivation are context dependent and the characteristics of context (e.g. perceived classroom environment, competence valuation, performance feedback)

influence students' responses in regard to their motivation in a specific course (Church, Elliot, & Gable, 2001; Senko & Harackiewicz, 2005). In our study students reported on their motivation for the educational psychology course at the beginning of the academic year when they just started to get acquainted with the course contents, the teaching methods used and the requirements to complete the course. The student teachers at the Faculty of Arts in Ljubljana often enter the educational psychology course with little past experience and pedagogical knowledge. They focus on their major subject and often choose the educational courses for practical purposes (e.g. having a bachelor degree in teacher education provides better employment opportunities). Their lack of experience with the course might thus be the reason that they did not differentiate between their intrinsic reasons for participating in the course and perceived importance and utility of the course.

The important result of our study for teaching practice is that higher initial academic motivation (extrinsic goal orientation, task value) was related to higher engagement and performance in a specific academic activity (seminar work) later in the academic year. This result offers some practical implications for teaching in higher education. If university teachers want to develop or sustain students' motivation for the course, it is important that they create meaningful tasks during the academic year that develop students' professional competencies. In the case of student teachers education it is important to start developing students' teaching competencies already at the beginning of their professional education and to continuously make connections with their teaching practice. When students take an educational psychology course at the Faculty of Arts in Ljubljana, they do not yet have an opportunity to develop their teaching competencies in a real situation (in the classroom). We try to compensate this deficiency by simulating a teaching (classroom) context in students' seminar work. During the preparation of seminar work students have to plan their presentation as 'a lesson in the average high-school classroom' and during presentation they have to take a role of a teacher that gives a lesson and regulate 'classroom' activity at the same time. Students thus have an opportunity to start developing many of the required teaching competencies; skills for preparing a lecture, managing time limits in the classroom, using examples to illustrate the theory, motivating colleagues in the audience by using active teaching methods, team work skills, self-reflecting about one's own work etc. This kind of academic activities that focus on developing professional competencies have a potential to sustain the initial motivation for the course or even change the initially extrinsic motivation into a more intrinsic one. It has to be noted, however, that we only examined the initial motivation for the course and therefore we cannot make any firm conclusion about the stability or change of motivation for the course as a function of students' experience with a specific academic task. Future studies should therefore examine more thoroughly the stability and change of academic motivation at different time points within an academic year as a function of various assignments and evaluative feedbacks on students' developing professional competencies.

None of the motivation components correlated with the final course grade. There are different explanations for this result. One of them refers to the research design used in the study. The study was a prospective one and we used two informants (i.e. students' self-reports during the academic year and teachers' grade obtained by written exam at the end of the academic year). Thus we reduced the danger of a method variance error (i.e. single informant who simultaneously gives information on different topics of interest). We measured the initial motivation for the course as students at that time did not have any feedback about their competence. Thus we excluded the possible covariation of competence feedback information and motivation on the final grade (Senko & Harackiewicz, 2005). If we measured motivation later in the academic year, there would be higher possibility of getting a significant relation with the final course grade.

The results of the hierarchical multiple regression analysis showed that value and affective component of academic motivation as well as students' engagement in seminar work significantly contributed to the prediction of the quality of seminar presentation. On the other hand, previous cumulative average grade was the best predictor of student teachers' final course grade. An important finding for educational theory and practice is that value components of academic motivation contribute significantly to the prediction of the final course grade, but only after control of previous achievement. Of the two value components, task value was the only significant independent motivational predictor of the final grade. This result leads us to the conclusion that student teachers who proved to be high achievers in academic setting also successfully accomplished the educational psychology course. However, academically successful students who evaluated the educational psychology course as interesting, important and useful performed even better. Students' goal orientation and value beliefs (or interest) for the course usually show none or positive but low correlation with the final course grades (Pintrich et al., 1991; Senko & Harackiewicz, 2005). This study thus highlights the importance of taking into consideration the moderating role of previous academic achievement when researchers investigate the relation between academic motivation and current achievement. We speculate that academic motivation by itself cannot explain students' academic success substantially but its effect depends on students' cognitive capacities and previous feedback about one's academic competence.

Test anxiety was unexpectedly positively related to better quality of students' seminar presentation. This result contradicts many of the previous studies that found negative relation between test anxiety and academic achievement (Chapell et al., 2005; Hembree, 1988; McClendon, 1996; Seipp, 1991). A possible explanation is that highly test anxious students put more effort in their preparation of specific types of academic activity (e.g. presentations in front of others) because they are aware of the possibility that their anxious symptoms could impede their performance. However, we also found the interaction effect of test anxiety and task value on seminar performance. Those students who simultaneously experience high test anxiety and

high interest in the course reported the highest quality of their seminar presentation among the four groups of students (high in test anxiety and task value, low in both components, low in one component and high in other component). The results also showed that the students who reported higher test anxiety at the beginning of the academic year reported higher frequency of intrusive thoughts during their seminar presentation. Negative intrusive thoughts negatively influence academic performance, especially the presentation in front of others, as we have already found in the similar study with student teachers (Peklaj & Puklek, 2001). In future we should scrutinise the role of test anxiety in academic performance; with different kinds of task, in combination with other cognitive processes and emotional states that relate to performance, the possible cross-cultural differences in the meaning of test anxiety in academic setting etc.

The final course achievement was explained mostly by previous achievement. Students' engagement in a specific academic activity that develops their teaching competencies did not predict the final course grade. We cannot deny the fact that previous achievement usually serves as one of the best predictors of future achievement. This result nonetheless poses an important question. Does the final course assessment, which traditionally strives to be an objective measure of students' course knowledge and understanding, really cover all domains of objectives and specific competencies that are written in academic curricula? Affective-motivational goals and complex professional skills (e.g. effective communication, problem solving skills, presentation skills), which are often declared as important learning goals, cannot be measured, like knowledge, by the traditional assessment methods. Alternatively, more process-oriented assessment techniques have to be used in the assessment of these goals. Investigating the relation between academic motivation, specific academic activities and different types of academic assessments that does not merely cover course knowledge but also includes problem-based tasks, critical thinking, team work skills etc. thus seems to be a promising area of future research in the domain of academic motivation and achievement in higher education.

References

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- 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.
- 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.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*, 55–64.

- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43–54.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the ‘classic’ and ‘contemporary’ approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 243–279). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169–189.
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218–232.
- García Duncan, T., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist, 40*(2), 117–128.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1284–1295.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*, 47–77.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70*, 151–170.
- McClendon, R. C. (1996). Motivation and cognition of preservice teachers: MSLQ. *Journal of Instructional Psychology, 23*, 216–221.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77–86.
- Mikulincer, M. (1989). Cognitive interference and learned helplessness: The effects of off-task cognitions on performance following unsolvable problems. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 129–135.
- Peklaj, C., & Puklek, M. (2001). Coping with stress and cognitive interference in student teachers performance as important factors influencing their achievement. *Horizons of Psychology, 10*(2), 7–20.
- Peklaj, C., & Puklek Levpušček, M. (2005). *Seminar Work: Preparation and Presentation (SWPP)*. Unpublished questionnaire.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667–686.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (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 applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Technical Report No. 91-B-004. Ann Arbor: University of Michigan.
- Puklek, M. (1997). *Sociocognitive aspects of social anxiety and its developmental trend in*

- adolescence. Unpublished doctoral dissertation, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia.
- Puklek Levpušček, M., & Zupančič, M. (2007). *Parental and teachers' behavior, motivational beliefs, and academic achievement in early adolescence*. Manuscript submitted for publication.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929–938.
- Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviours. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159–1169.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviours. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359–382.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27–41.
- Senko, C., & Harackiewicz, J.M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97, 320–336.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2001). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.
- Zohar, D. (1998). An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educational Psychology*, 90, 330–340.

PANIKA

Š I R I M O P S I H O L O Š K A O B Z O R J A

Osrednja tema

Prehod v odraslost

Anja Vidmar

Zgodnja odraslost: nekje po zaključku formalnega izobraževanja in ob oddaji prve davčne napovedi

Katja Bobovnik

Starševstvo in/ali kariera?

Janja Kolar

Predporodne priprave: anksioznost v nosečnosti

Eva Bošjančič

Nova generacija na pohodu

Marta Sečnik

Glasbena pomoč deklicam z Rettovim sindromom

Andraž Banfi

Fetalni alkoholni sindrom (FAS) ali "Don't drink and be pregnant!"

Maja Tajnšek

Didaktična prenova gimnazije ali pomembno je biti profesor

Intervju z asistentko Katjo Košir, s klinično psihologinjo Vidko Ribičič, bralna značka s profesorjem Markom Poličem, pogled v Indijo in potep po Sardiniji...

Ne pustite, da bi vam spolzela med prsti!

PANIKA je časopis študentov psihologije. Izdaja ga skupina za časopis v okviru Društva študentov psihologije Slovenije.

društvo
študentov
psihologije
slovenije



Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov

Ljubica Marjanovič Umek, Gregor Sočan in Katja Bajc
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

Povzetek: V raziskavi smo želeli preveriti predpostavljen model vzročnih povezav med nekaterimi psihološkimi značilnostmi mladostnika (govorno kompetentnostjo, splošno inteligentnostjo, osebnostnimi dimenzijami), izobrazbo staršev in mladostnikovo učno uspešnostjo. V vzorec smo vključili 427 mladostnikov (225 deklet in 202 fanta), ki so v šolskem letu 2005/2006 obiskovali deveti razred osnovne šole, in njihove starše. Kot mero mladostnikove učne uspešnosti smo uporabili njihove dosežke na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike, učiteljeve ocene pri slovenščini in matematiki ter mladostnikov splošni učni uspeh. Rezultati strukturnega modeliranja kažejo, da je prileganje modela vzročnih povezav ustrezno, če le-ta vključuje neposreden vpliv mladostnikovih psiholoških značilnosti in izobrazbe staršev na mladostnikovo učno uspešnost in posredni vpliv izobrazbe staršev ter treh dimenzij osebnosti (vestnost, ekstravertnost in odprtost/intelekt), ki poteka preko mladostnikove govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti. Prileganje modela empiričnim podatkom je ustrezno, ne glede na to, ali je bila učna uspešnost mladostnikov ocenjena z nacionalnimi preizkusi znanja ali učiteljevimi ocenami, in ne glede na spol udeležencev. Najmočnejši napovednik učne uspešnosti so mladostnikova govorna kompetentnost, splošna inteligentnost ter osebnostni dimenziji vestnost in odprtost/intelekt. S predpostavljenim modelom vzročnih povezav skupno pojasnimo od 53 % do 63 % razlik v učni uspešnosti mladostnikov.

Ključne besede: učna uspešnost, mladostniki, govorna kompetentnost, splošna inteligentnost, osebnostne dimenzije, izobrazba staršev

The effect of psychological factors and parental education on adolescents' academic achievement

*Ljubica Marjanovič Umek, Gregor Sočan and Katja Bajc
University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia*

Abstract: The aim of our research was to check the assumed path model of causal relationships between adolescent's psychological characteristics (language competence, intellectual ability, and personality dimensions), parental education, and adolescent's academic achievement. Adolescents ($N = 427$; among them 225 girls and 202 boys), who were attending the ninth grade of elementary school in the school year 2005/2006, and their parents participated in the study. Adolescent's academic achievement was assessed by the results of national examinations in Slovene and mathematics, teachers' marks in Slovene and mathematics, and adolescent's general school success. The results of structural equation modelling

* Naslov / address: red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si.

showed a good fit of the assumed path model if it included the direct effect of adolescent's psychological characteristics and parental education on adolescent's academic achievement and also the indirect effect of parental education and three personality dimensions (Conscientiousness, Extraversion, and Openness/Intellect) through the adolescent's language competence and general intelligence. The fit of the adopted path model was acceptable regardless of the way in which academic achievement was assessed and regardless of the sex of the participants. The most important predictors of the academic achievement were language competence, general intelligence, and personality dimensions Conscientiousness and Openness/Intellect. With the assumed path model of casual relationships we could explain between 53% and 63% of differences in adolescents' academic achievement.

Key words: academic achievement, adolescents, language competence, general intelligence, personality traits, parent educational background

CC = 3550

Rezultati raziskav kažejo, da je učna uspešnost oz. neuspešnost relativno stabilna v času osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (npr. Gutman, Sameroff in Cole, 2003), kot tudi to, da so že zgodnje izkušnje, pridobljene v predšolskem obdobju, pomembne za otrokovo oz. mladostnikovo kasnejšo uspešnost v šoli (npr. Hoover, 2003).

Raziskovalci (npr. Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta in Howes, 2002; Machin, 2006; Marjanovič Umek, Bajc in Lešnik, 2006; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006a; Martin, Mullis, Gregory, Hoyle in Shen, 2000; Mullis, Martin, Gonzalez in Chrostowski, 2004), ki so preučevali, zakaj se nekateri učenci dobro prilagodijo na šolo in so učno uspešni, medtem ko se drugi učenci slabo prilagodijo na šolo in so učno manj ali neuspešni, navajajo kot najpogostejše dejavnike, s katerimi lahko pojasnijo individualne razlike v učni uspešnosti med učenci, psihološke značilnosti otrok oz. mladostnikov (npr. intelektualne sposobnosti, govorno kompetentnost, motiviranost za šolsko delo) in dejavnike družinskega (npr. socialnoekonomski status družine, odnos staršev do učnih dosežkov svojih otrok) ter širšega družbenega okolja (npr. šolsko klimo, izobraževalno politiko). Avtorji vedenjsko genetskih raziskav (npr. Bartels, Rietveld, Van Baal in Boomsma, 2002; Thomson, Detterman in Plomin, 1991) pa posebej poudarjajo, da je potrebno del razlik v učni uspešnosti učencev pripisati učinku genetskih dejavnikov.

V pričujoči raziskavi se bomo pri pojasnjevanju mladostnikove učne uspešnosti osredotočili na neposredni in posredni vpliv nekaterih psiholoških značilnosti mladostnika in njegovega družinskega okolja. Raziskovalci (npr. Laidra, Pullmann in Allik, 2007; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006b) ocenjujejo, da se z učno uspešnostjo visoko povezujejo zlasti sledeče individualne oz. psihološke značilnosti mladostnikov: intelektualne sposobnosti, govorna kompetentnost in osebnostne značilnosti. Izmed družinskih spremenljivk pa ima, kot kažejo rezultati več raziskav (npr. Laidra idr., 2007; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006b), pomemben, bodisi neposreden ali posreden učinek na šolsko uspešnost izobrazba otrokovih/mladostnikovih staršev.

Učna uspešnost in individualne značilnosti otrok/mladostnikov

Nizozemski raziskovalci (Bartels idr., 2002) so v vzdolžni študiji dvojčkov preučevali, kako se intelektualne sposobnosti otrok/mladostnikov, ki so jih ocenjevali, ko so bili le-ti stari 5, 7, 10 in 12 let, povezujejo z njihovimi dosežki na nacionalnem preizkusu znanja pri 12 letih (dosežki na nacionalnem preizkusu so bili uporabljeni kot merilo za vpis na srednjo šolo). Rezultati so pokazali, da se otrokove/mladostnikove intelektualne sposobnosti zmerno do visoko (koeficienti povezanosti med intelektualnimi sposobnostmi, ocenjenimi pri 5, 7, 10 in 12 letih in dosežki na nacionalnem preizkusu znanja so: 0,41; 0,50; 0,60; 0,63 – navedeni so zaporedno) povezujejo z učno uspešnostjo mladostnikov pri 12 letih. Avtorji nadalje ocenjujejo, da so povezanosti med otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi in njihovo učno uspešnostjo v veliki meri genetsko posredovane, pomembno vlogo pa imajo tudi dejavniki deljenega okolja (gre za okolje, ki si ga posamezniki delijo in deluje na skupinski ravni, npr. socialnoekonomski status družine, šolska politika); pri 12-letnikih imajo pomembno vlogo tudi dejavniki nedeljenega okolja (gre za okolje, ki deluje na individualni ravni, oz. za specifične izkušnje posameznika). Tako lahko 57 % variance v dosežkih na nacionalnem preizkusu znanja pri mladostnikih, starih 12 let, pripišejo genetskim razlikam med posamezniki, 27 % dejavnikom deljenega okolja in 16 % dejavnikom nedeljenega okolja. Delež, ki ga lahko pri pojasnjevanju razlik v učni uspešnosti pripišejo genetskim dejavnikom, je podoben deležu, ki ga lahko pripišejo genetskim dejavnikom pri pojasnjevanju razlik v intelektualnih sposobnostih mladostnikov.

L. A. Thomson in sodelavca (1991) na osnovi rezultatov raziskave, v katero so vključili dvojčke, stare od 6 do 12 let (povprečna starost je bila 9;8 let), poročajo o drugačnih rezultatih kot navedeni nizozemski raziskovalci. Kot mero otrokove/mladostnikove učne uspešnosti so uporabili dosežke na preizkusu učnih spretnosti, ki vključuje področja matematike, branja in govora, kot mero otrokovih/mladostnikovih intelektualnih sposobnosti pa dosežke na bateriji preizkusov specifičnih sposobnosti, in sicer besednih, prostorskih in spominskih ter hitrost zaznavanja. Ugotovili so, da se učna uspešnost učencev zmerno povezuje z njihovimi intelektualnimi sposobnostmi ter da se vse specifične intelektualne sposobnosti ne povezujejo enako visoko z učno uspešnostjo (spominske sposobnosti so se z dosežki na preizkusu učnih spretnosti povezovale najnižje). Ocenili so tudi, da je povezanost med intelektualnimi sposobnostmi otrok/mladostnikov in njihovo učno uspešnostjo posredovana predvsem genetsko ter da so genetske razlike med učenci sicer pomemben vir variabilnosti v njihovi učni uspešnosti, vendar pa imajo ključno vlogo pri pojasnjevanju razlik v učni uspešnosti dejavniki deljenega okolja (z dejavniki deljenega okolja so pojasnili več kot 60 % razlik v učni uspešnosti, z genetskimi dejavniki pa okrog 20 %). Pri pojasnjevanju razlik v intelektualnih sposobnostih otrok/mladostnikov so imeli dejavniki deljenega okolja zelo nizko pojasnjevalno moč (pojasnili so manj kot 10 % variabilnosti), genetski dejavniki pa visoko, in sicer so z njimi pojasnili od 37 % do 70 % razlik v intelektualnih sposobnostih (najmanj pri spominskih sposobnostih in največ pri hitrosti zaznavanja). Z dejavniki

nedeljenega okolja so lahko pojasnili od 24 % do 56 % razlik v intelektualnih sposobnostih otrok/mladostnikov.

Tudi W. Johnson, McGue in Iacono (2006) ugotavljajo, da se pri mladostnikih, starih 11 let, intelektualne sposobnosti, ki so jih ocenili z *Wechslerjevo lestvico inteligentnosti za otroke – revidirana verzija – WISC-R*, zmerno do visoko povezujejo (koeficienti povezanosti so od 0,39 do 0,59) z njihovo učno uspešnostjo (učno uspešnost so ocenjevali učenci sami, učitelji in starši, in sicer tako, da so na 5-stopenjski lestvici ocenili, ali je učenčevo znanje pri različnih predmetih zelo pod povprečjem, pod povprečjem, povprečno, nad povprečjem, zelo nad povprečjem; za vsakega učenca so najprej izračunali povprečje ocen pri različnih predmetih in nato sestavljeni dosežek preko različnih ocenjevalcev). Kot kažejo rezultati raziskave, so učenčeve intelektualne sposobnosti v interakciji s kakovostjo družinskega okolja (kot kazalce kakovosti družinskega okolja so vključili: izobrazbo staršev, etničnost, velikost družine, zaposlenost staršev, selitve, prisotnost stresnih dogodkov, alkohol in droge v družini, starševski slog) in delujejo kot zaščitni dejavnik. Učenci z visokimi intelektualnimi sposobnostmi so učno uspešni, čeravno prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, medtem ko učenci, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja in imajo nizke intelektualne sposobnosti, izkazujejo nižjo raven učne uspešnosti. L. Gutman in sodelavca (2003) so dobili nekoliko drugačne rezultate. Menijo, da se otrokove intelektualne sposobnosti pozitivno povezujejo z učno uspešnostjo le v spodbudnem družinskem okolju (torej, če gre za odsotnost rizičnih dejavnikov). Avtorji rezultate raziskav o interaktivnem učinku intelektualnih sposobnosti in družinskega okolja na učno uspešnost, ki v različnih raziskavah niso vselej enaki, razlagajo tudi v povezavi z razvojnimi obdobji oz. starostjo otrok/mladostnikov, ki so vključeni v raziskave. Tako lahko npr. otrokove intelektualne sposobnosti v obdobju srednjega otroštva delujejo kot zaščitni dejavnik učne uspešnosti, medtem ko so v obdobju mladostništva pozitivno povezane s šolsko uspešnostjo samo pri tistih mladostnikih, ki prihajajo iz spodbudnega družinskega okolja. Zato visoke intelektualne sposobnosti ne morejo kompenzirati negativnega učinka manj spodbudnega družinskega okolja v celotnem obdobju izobraževanja – s posameznikovo starostjo se večja učinek drugih dejavnikov, kot so npr. učne navade, vrstniški odnosi, menjave učiteljev.

O zmerni do visoki, vendar pomembni povezanosti med splošno inteligentnostjo in učno uspešnostjo poročajo tudi Pind, E. Gunnardottir in Johannesson (2003). Avtorji so v okviru islandske standardizacijske študije *Ravenovih standardnih progresivnih matric – SPM* preučevali, kakšna je povezanost med splošno inteligentnostjo in dosežki učencev na nacionalnih preizkusih znanja (NPZ) v 4., 7. in 10. razredu obveznega izobraževanja (v 4. in 7. razredu so učenci reševali preizkusa iz islandščine in matematike, v 10. razredu pa še preizkusa iz dveh tujih jezikov, in sicer angleščine in danščine). Rezultati kažejo, da sta bili povezanosti med splošno inteligentnostjo in učno uspešnostjo v 4. razredu najnižji, in sicer pri islandščini 0,38, pri matematiki pa 0,50; v 7. razredu sta bili povezanosti višji kot v 4. razredu: pri islandščini 0,64, pri matematiki pa 0,75. Koeficienti povezanosti med splošno inteligentnostjo in dosežki

na nacionalnih preizkusih znanja so bili v 10. razredu ponovno nekoliko nižji: pri materinščini 0,53, pri danščini 0,59, pri angleščini 0,48, pri matematiki pa 0,64. Učna uspešnost je pomembno povezana tudi z dosežki otrok/mladostnikov na *Wechslerjevi lestvici inteligentnosti za otroke – tretja izdaja, WISC-III* (Wechsler, Boben in Bucik, 2001). Rezultati standardizacijske študije WISC-III, ki je bila izvedena na vzorcu ameriških otrok/mladostnikov, starih od 6 do 16 let, kažejo, da so povezanosti med dosežki otrok/mladostnikov na preizkusu WISC-III in dosežki na več standardiziranih preizkusih učnih dosežkov (iz matematike, branja in pisnega jezika) višje (koeficienti povezanosti so bili 0,68 pri matematiki; 0,66 pri branju in 0,57 pri pisnem jeziku) kot med dosežki otrok/mladostnikov na WISC-III in učiteljevimi ocenami (koeficienti povezanosti so bili 0,41 pri matematiki; 0,40 pri angleščini; 0,48 pri branju in 0,36 pri črkovanju) (Wechsler idr., 2001).

Učenčevo uspešnost v šoli pomembno določa tudi otrokova/mladostnikova govorna kompetentnost. Hammil in Larsen (1996) sta v okviru standardizacijske študije *Preizkusa pisnega sporočanja TOWL-3*, v katero sta vključila 76 učencev, ki so obiskovali osnovno šolo, ugotavljala povezanosti pisnega sporočanja (gre za sledeče delne rezultate: pisno sporočanje, tvorjenje stavkov izven konteksta in pisanje zgodbe) z učno uspešnostjo. Rezultati kažejo, da gre za zmerne povezanosti (mediana koeficientov povezanosti je bila 0,51) z učno uspešnostjo pri matematiki, branju in splošnem znanju naravoslovja in družboslovja (oceno učne uspešnosti so s pomočjo ocenjevalnih lestvic podali učitelji), če se upošteva delne rezultate oz. rezultate na posameznih lestvicah. Koeficienti povezanosti med skupnim dosežkom na TOWL-3 (obliki A in B) in učno uspešnostjo pa so bili višji, in sicer pri matematiki 0,63 (za obliko A) in 0,66 (za obliko B), pri branju 0,62 (za obliko A) in 0,67 (za obliko B), in pri splošnem znanju naravoslovja in družboslovja 0,66 (za obliko A) in 0,70 (za obliko B). Avtorja sta na vzorcu 52 dijakov, ki so obiskovali srednjo šolo, ugotavljala tudi povezanosti med dosežki na TOWL-3 in preizkusu neverbalne inteligentnosti. Rezultati kažejo, da gre za zmerni povezanosti, in sicer 0,56 (pri obliki A) in 0,50 (pri obliki B).

Učno uspešnost otrok/mladostnikov lahko, ob splošni inteligentnosti in govorni kompetentnosti, relativno dobro pojasnimo tudi z osebnostnimi značilnostmi. Barbaranelli, Caprara, Rabasca in Pastorelli (2003) ugotavljajo, da se med petimi robustnimi dimenzijami osebnosti po modelu *Velikih pet*, ki vključuje dimenzije vestnost, ekstravertnost, sprejemljivost, intelekt/odprtost in nevroticizem, z učno uspešnostjo učencev (v vzorec so bili vključeni učenci 4. in 5. razreda, ki so bili v povprečju stari 10;1 let) najvišje povezuje dimenziji intelekt/odprtost in vestnost. Eysenck (1996) je na osnovi pregleda več empiričnih raziskav (npr. Leith in Davis, 1972; Elliot, 1972; Entwistle, 1972; vse v: Eysenck, 1996) predpostavil vzročni model odnosov med osebnostjo učencev in njihovo učno uspešnostjo. Leith in Davis (1972, v: Eysenck, 1996) navajata, da je povezanost med nevroticizmom in učno uspešnostjo pri mladostnikih, starih od 12 do 13 let, pozitivna, pri mladostnikih, starih od 13 do 14 let povezanosti ni, pri študentih pa je povezanost negativna. Eysenck (1996) meni, da bi do obrata v smeri povezanosti lahko prišlo, ker je na višjih stopnjah izobraževanja

šolski sistem zahtevnejši in bolj formalen, čustveno nestabilni mladostniki pa se nanj odzivajo bolj negativno. Nekateri drugi raziskovalci (npr. Elliot, 1972, v: Eysenski, 1996; Entwistle, 1972, v: Eysenski, 1996) opisujejo podobne smeri povezanosti med učenčevu učno uspešnostjo in ekstravertnostjo: povezanost je na primarni stopnji izobraževanja pozitivna, na sekundarni in terciarni pa negativna.

Estonski raziskovalci (Laidra idr., 2007) so v prečni raziskavi ugotavljali, ali se povezanosti med splošno inteligentnostjo (ocenjeno s pomočjo SPM), robustnimi osebnostnimi dimenzijami v modelu *Velikih pet* in učno uspešnostjo (učna uspešnost je bila izračunana kot povprečje ocen, ki so jo učenci dobili pri učiteljevem ocenjevanju iz različnih predmetov) spreminjajo s starostjo otrok/mladostnikov. V vzorec so vključili več kot 3500 otrok/mladostnikov na primarni stopnji izobraževanja (učence 2., 3. in 4. razreda) in sekundarni stopnji izobraževanja (učence/dijake 6., 8., 10. in 12. razreda). Rezultati so pokazali, da so povezanosti med otrokovo/mladostnikovo splošno inteligentnostjo in učno uspešnostjo višje (koeficienti povezanosti so se gibali od 0,50 do 0,65) kot povezanosti med otrokovimi/mladostnikovimi osebnostnimi dimenzijami in njihovo učno uspešnostjo (koeficienti povezanosti so od $-0,11$ do $-0,25$ pri dimenziji nevroticizem; od 0,11 do 0,28 pri dimenziji odprtost/intelekt; od 0,14 do 0,33 pri dimenziji vestnost; od 0,00 do 0,29 pri dimenziji sprejemljivost; pri dimenziji ekstravertnost pa okoli 0), vendar skupaj ne pojasnijo več kot 30 % variabilnosti v učnih dosežkih učencev oz. dijakov. Povezanosti, ki so bile sicer nizke do zmerne, so bile v vseh razredih najvišje z dimenzijami vestnost, odprtost/intelekt in nevroticizem (ta je bila negativna). Upoštevajoč rezultate predhodnih raziskav (npr. De Raad in Schouwenburg, 1996, v: Laidra idr., 2007) so avtorji pričakovali, da se bo s starostjo otrok/mladostnikov smer povezanosti pri osebnostnih dimenzijah ekstravertnost in nevroticizem spremenila. Njihovi rezultati pa so pokazali, da se je dimenzija nevroticizem pri učencih/dijakih vseh starosti pomembno negativno povezovala z učno uspešnostjo, koeficienti povezanosti med dimenzijo ekstravertnosti in učno uspešnostjo pa so bili nizki in, razen v 6. razredu, statistično nepomembni.

Povezanosti med družinskimi dejavniki in individualnimi značilnostmi otrok/mladostnikov ter učno uspešnostjo

Povezanosti med otrokovimi/mladostnikovimi intelektualnimi sposobnostmi, govorno kompetentnostjo in učno uspešnostjo so lahko neposredne (glej raziskave v prejšnjem poglavju) ali pa posredne, kar pomeni, da gre za interakcijo med otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi, govorno kompetentnostjo in dejavniki družinskega okolja (npr. Brody, 1996; Gutman idr., 2003; Johnson idr., 2006). Enako se lahko z učno uspešnostjo otrok/mladostnikov neposredno ali posredno povezujejo dejavniki družinskega okolja (npr. Boyle, Georgiades, Mustard in Racine, 2007; Davis-Kean, 2005; Hango, v tisku).

P. E. Davis-Kean (2005) ocenjuje, da se izobrazba staršev povezuje z učnimi dosežki učencev neposredno in posredno, in sicer preko pričakovanj, ki jih imajo starši o učnih dosežkih svojih otrok/mladostnikov. Rezultati raziskave, v katero je vključila otroke/mladostnike, stare od 8 do 12 let, kažejo, da se število let zaključene formalne izobrazbe staršev zmerno pozitivno povezuje s pričakovanji staršev o učni uspešnosti otrok/mladostnikov (koeficient povezanosti je 0,42), pričakovanja staršev pa se zmerno pozitivno povezujejo z učenčevo uspešnostjo (koeficient povezanosti je 0,44). Zanimalo jo je tudi, ali se izobrazba staršev in njihova pričakovanja povezujejo še z drugimi značilnostmi družinskega okolja (npr. s številom knjig, ki jih ima otrok doma, kakovostjo socialnih interakcij med otrokom in staršem, vključenostjo staršev v otrokove prostočasne in igralne dejavnosti) ter ali gre za morebitno povezanost med navedenimi kazalci kakovosti družinskega okolja in učno uspešnostjo. Ugotovila je, da se izobrazba in pričakovanja staršev o učnih dosežkih otrok/mladostnikov pomembno pozitivno povezuje s številom knjig, ki jih ima otrok doma, vključenostjo staršev v otrokove prostočasne in igralne dejavnosti ter kakovostjo socialnih interakcij med staršem in otrokom (npr. pozitivnimi čustvi, izkazano toplino v odnosu do otroka, odzivnostjo staršev). Kazalci kakovosti družinskega okolja so bili sicer pomembno pozitivno povezani tudi z učno uspešnostjo otrok/mladostnikov (koeficienti povezanosti so bili od 0,10 do 0,30), vendar so bili nižji, kot so bile povezanosti med izobrazbo staršev in učno uspešnostjo (koeficient povezanosti je bil 0,38).

L. Marjanovič Umek in sodelavca (2006b) so na reprezentativnem vzorcu slovenskih mladostnikov, ki so obiskovali deveti razred osnovne šole, ugotovili, da lahko s psihološkimi značilnostmi mladostnikov – govorno kompetentnostjo, splošno inteligentnostjo in osebnostnimi dimenzijami – ter nekaterimi značilnostmi družinskega okolja (izobrazbo mladostnikovih staršev, starševskim vplivanjem na mladostnikovo učenje, številom knjig doma, željo staršev o nadaljevanju mladostnikovega šolanja) pojasnijo od 37 % do 63 % razlik v učni uspešnosti učencev, ko je bilo njihovo znanje ocenjeno z nacionalnimi preizkusi znanja (pri predmetu biologija so lahko pojasnili 37 %, pri predmetu matematika 58 % in pri predmetu slovenščina 63 % razlik v učni uspešnosti), in od 56 % do 62 % individualnih razlik v učni uspešnosti učencev, ko je bilo njihovo znanje ocenjeno z učiteljevimi ocenami (pri predmetu biologija so lahko pojasnili 56 %, pri predmetu matematika 57 % in pri predmetu slovenščina 62 % razlik v učni uspešnosti). Med psihološkimi značilnostmi mladostnika so bili najvišji napovedniki učenčeve učne uspešnosti njihova govorna kompetentnost, splošna inteligentnost ter dimenziji osebnosti: vestnost in odprtost/intelekt; med značilnostmi družinskega okolja pa so bili najvišji napovedniki učne uspešnosti izobrazba mladostnikovih staršev in dve komponenti starševskega vpliva na delo v šoli: starševski pritisk za delo v šoli in pomoč pri šolskem delu.

Namen pričujoče raziskave je preučiti, na kakšen način se psihološke značilnosti mladostnikov in izobrazba njihovih staršev povezujejo z individualnimi razlikami v učni uspešnosti mladostnikov v devetem razredu osnovne šole. Predpostavljamo, da lahko

razlike v učni uspešnosti mladostnikov, ne glede na to, ali je le-ta ocenjena z nacionalnimi preizkusi znanja ali učiteljevimi ocenami, v pomembnem deležu pojasnimo z neposrednim vplivom mladostnikovih psiholoških značilnosti, to je govorne kompetentnosti, splošne inteligentnosti in osebnostnih dimenzij (vestnosti, ekstravertnosti, nesprejemljivosti, intelekta/odprtosti in nevroticizma). Hkrati predpostavljamo, da lahko del vpliva mladostnikovih psiholoških značilnosti na njihovo učno uspešnost pojasnimo s posrednim vplivom izobrazbe staršev. Ustreznost predpostavljenega modela bomo preverili z analizo poti.

Metoda

Udeleženci

V vzorec smo vključili 427 mladostnikov (225 deklet in 202 fanta) ter njihovih staršev. Mladostniki so v šolskem letu 2005/2006 obiskovali deveti razred osnovne šole. Vključeni so bili v 32 oddelkov na 13 osnovnih šolah, ki so bile izbrane naključno iz vseh slovenskih regij. Na vseh šolah smo pridobili pisna soglasja vodstev šol in staršev mladostnikov za sodelovanje v raziskavi.

Pripomočki

Za ocenjevanje mladostnikove splošne inteligentnosti smo uporabili *Ravenove standardne progresivne matrice* (*The Raven's Standard Progressive Matrices Test – SPM*; Raven, Raven in Court, 1999b). Preizkus je v slovenskem prostoru široko uporabljen in predstavlja mero splošnega (*g*) faktorja, ki se nanaša na zmožnost posameznika, da ustvari nove, v glavnem nebesedne konstrukte, s pomočjo katerih ugotavlja odnose med elementi (Raven, Raven in Court, 1999a). Otrok/mladostnik mora med šestimi alternativami izbrati pravilen odgovor, testni dosežek pa predstavlja število pravih odgovorov (za vsak pravilni odgovor dobi eno točko). Standardizacija *SPM* je bila v Sloveniji izvedena leta 1998 (Boben, 2003), in sicer na vzorcu 1620 otrok/mladostnikov, starih od 7;6 do 18 let (koeficienti α za posamezne starostne podskupine so od 0,89 do 0,93). Na voljo so norme za otroke in mladostnike, stare od 8 do 18 let.

Govorno kompetentnost mladostnikov smo ocenjevali s *Preizkusom pisnega sporočanja* (*Test of Written Language – Third Edition, TOWL-3*; Hammill in Larsen, 1996), ki je namenjen otrokom/mladostnikom, starim od 7 do 17 let. Preizkus je sestavljen iz dveh delov. Z nalogami v prvem delu ocenjujemo mladostnikovo funkcionalno zmožnost pisanja. Mladostnik na osnovi ilustracije napiše zgodbo, ki jo ocenimo na osnovi sledečih meril: pravopisnih pravil, slovnične strukture stavkov in zgodbe ter besedilne strukture zgodbe. Pravopisna pravila zajemajo rabo ločil ter velikih začetnic in črkovanje, slovnična struktura stavkov in zgodbe se nanaša na

strukturo stavkov v zgodbi ter raznolikost besednjaka, besedilna struktura zgodbe pa se nanaša na vsebinsko povezanost (koherentnost) zgodbe. Z nalogami v drugem delu preizkusa ocenjujemo mladostnikovo zmožnost oblikovanja pisnih sporočil izven konteksta. Gre za štiri podteste, ki vključujejo rabo danih besed v stavkih, pisanje stavkov po nareku (ocenimo črkovanje in pravopis), tvorjenje sestavljenih stavkov iz enostavnih stavkov ter iskanje nelogičnih prvin v stavkih in oblikovanje smiselnih stavkov. Splošna ocena otrokove/mladostnikove govorne kompetentnosti je seštevek dosežkov na obeh delih preizkusa. *TOWL-3* je bil v slovenskem prostoru ustrezno vsebinsko prirejen; na vzorcu 167 mladostnikov, starih približno 15 let, so bile izračunane tudi merske značilnosti (koeficient α je 0,94) (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006).

Za ocenjevanje mladostnikovih osebnostnih značilnosti smo uporabili starostno in kulturno decentriran *Vprašalnik individualnih razlik med otroki, VIRO (Inventory of Child Individual Differences – ICID)*, Halverson idr., 2003; priredba Zupančič in Kavčič, 2004), ki so ga rešili starši mladostnikov. Vprašalnik vključuje 108 trditve (npr. *Moj otrok je vedoželjen; Moj otrok je družaben*). Starši pri vsaki trditvi na 7-stopenjski lestvici ocenijo, v kolikšni meri le-ta opisuje njihovega mladostnika v primerjavi z njegovimi vrstniki (ocena 1 pomeni, da je značilnost za mladostnika značilna v mnogo manjši meri kot pri večini vrstnikov ali sploh ne; ocena 7 pa, da je značilna v mnogo večji meri kot pri večini vrstnikov). M. Zupančič, A. Gril in T. Kavčič (2006) so z analizo glavnih komponent z rotacijo varimax na vzorcu slovenskih otrok/mladostnikov, starih od 2 do 14 let, pokazale, da gre za 15 lestvic srednje ravni, ki se združijo v pet komponent oz. robustnih dimenzij osebnosti (v oklepajih navajamo vrednosti koeficienta α za mladostnike, stare od 11;1 do 13,5 let, za vsako dimenzijo): vestnost (0,79), ekstravertnost (0,87), nesprejemljivost (0,74), odprtost/intelekt (0,85) in nevroticizem (0,84). Posamezne robustne dimenzije osebnosti vključujejo naslednje lestvice srednje ravni: (i) vestnost: organiziranost, usmerjenost k dosežku, odkrenljivost (vrednoteno obrnjeno), ugodljivost; (ii) ekstravertnost: sociabilnost, raven dejavnosti, pozitivna čustva, obzirnost; (iii) nesprejemljivost: močno voljo, antagonizem, negativna čustva; (iv) odprtost/intelekt: inteligentnost, odprtost za izkušnje; (v) nevroticizem: strah/negotovost, socialno plašnost (Zupančič idr., 2006).

Kot mero učne uspešnosti mladostnikov smo uporabili njihove dosežke na nacionalnih preizkusih znanja pri predmetih slovenščina in matematika (učenci so jih pisali ob zaključku devetega razreda), učiteljeve ocene pri matematiki in slovenščini ob zaključku devetega razreda ter splošni učni uspeh v devetem razredu.

Podatke o izobrazbi mladostnikovih staršev smo zbrali s pomočjo posebnega demografskega vprašalnika. Starši so, ločeno za mamo in očeta, napisali število let zaključenega formalnega izobraževanja.

Postopek

Ocenjevanje mladostnikov s preizkusoma *SPM* in *TOWL-3* je potekalo skupinsko. V času testiranja je bilo v skupinah največ 25 mladostnikov, testiranje pa sta skupaj

izvajala dva posebej usposobljena testatorja. Ob koncu reševanja preizkusov so testatorji mladostnikom razdelili kuverte za starše z vprašalnikom *VIRO* in demografskim vprašalnikom. Rešene vprašalnike so mladostniki vrnilo šolskim koordinatorjem, ti pa so jih posredovali/poslali raziskovalcem. Podatke o učni uspešnosti mladostnikov pri posameznih predmetih smo ob pomoči šolskih koordinatorjev pridobili na šolah, podatke o dosežkih mladostnikov na nacionalnih preizkusih znanja pa na Državnem izpitnem centru.

Rezultati

Pregled opisnih statistik kaže, da sta porazdelitvi učenčevih dosežkov na preizkusu govorne kompetentnosti in preizkusu splošne inteligentnosti levo asimetrični in koničasti, zato smo pri nadaljnjih analizah upoštevali normalizirane dosežke. Porazdelitve učiteljevih ocen, splošnega uspeha in dosežkov učencev na nacionalnih preizkusih znanja so večinoma nekoliko levo asimetrične in sploščene, vendar na osnovi velikosti koeficientov asimetričnosti in sploščenosti ter grafičnih prikazov pogostnostne porazdelitve ocenjujemo, da porazdelitve spremenljivk ne odstopajo pomembno od normalne. Porazdelitev števila let izobrazbe mame je nekoliko desno asimetrična in sploščena, porazdelitev števila let izobrazbe očeta pa desno asimetrična in koničasta, vendar se porazdelitvi obeh spremenljivk približujeta normalni porazdelitvi. Dosežki na *Vprašalniku individualnih razlik med otroki (VIRO)* so izračunani kot standardizirane spremenljivke.

Kot mero povezanosti med spremenljivkami smo izračunali Pearsonove koeficiente korelacije.

Rezultati v tabeli 1 kažejo, da je mladostnikova govorna kompetentnost statistično pomembno in zmerno visoko povezana z njegovo splošno inteligentnostjo. Med osebnostnimi dimenzijami so z govorno kompetentnostjo in splošno inteligentnostjo statistično pomembno (višina povezanosti je nizka do zmerna) povezane dimenzije vestnost, odprtost/intelekt in nevroticizem; navedene osebnostne dimenzije se višje povezujejo z mladostnikovo govorno kompetentnostjo kot s splošno inteligentnostjo. Statistično pomembni so tudi vsi koeficienti povezanosti med osebnostnimi dimenzijami: večinoma so zmerni do visoki. Izobrazba mladostnikovih staršev je statistično pomembno povezana z njihovo govorno kompetentnostjo, splošno inteligentnostjo in dimenzijama osebnosti vestnost in odprtost/intelekt. Višina povezanosti je nizka do zmerna. Tudi med izobrazbo mame in očeta je povezanost statistično pomembna in srednje visoka.

Rezultati v tabeli 2 kažejo, da je mladostnikova učna uspešnost pri slovenščini in matematiki najvišje povezana z mladostnikovo govorno kompetentnostjo, splošno inteligentnostjo ter dimenzijami osebnosti vestnost, odprtost/intelekt in nevroticizem, pri čemer so povezanosti med različnimi merami učne uspešnosti in mladostnikovo govorno kompetentnostjo ter splošno inteligentnostjo zmerne do visoke, povezanosti

Tabela 1. Pearsonovi koeficienti povezanosti med psihološkimi značilnostmi mladostnika in izobrazbo njihovih staršev.

	Izob_mama	Izob_oče	TOWL	SPM	VIRO 1	VIRO 2	VIRO 3	VIRO 4
Izob_oče	0,51**							
TOWL	0,14*	0,15**						
SPM	0,21**	0,33**	0,39**					
VIRO 1 – vestnost	0,15**	0,12*	0,39**	0,19**				
VIRO 2 – ekstravertnost	0,08	0,02	0,10	0,01	0,58**			
VIRO 3 – nesprejemljivost	-0,00	-0,00	-0,06	-0,02	-0,47**	-0,24**		
VIRO 4 – odprtost/intelekt	0,19**	0,22**	0,38**	0,28**	0,67**	0,62**	-0,14*	
VIRO 5 – nevroticizem	-0,02	-0,07	-0,22**	-0,19**	-0,52**	-0,46**	0,47**	-0,51**

Opombe. Izob_mama: število let zaključene formalne izobrazbe mame; Izob_oče: število let zaključene formalne izobrazbe očeta; TOWL: rezultat na *Preizkusu pisnega sporočanja*; SPM: rezultat na *Ravenovih standardnih progresivnih matricah*; VIRO 1 – Vestnost: dimenzija osebnosti vestnost; VIRO 2 – Ekstravertnost: dimenzija osebnosti ekstravertnost; VIRO 3 – Nesprejemljivost: dimenzija osebnosti nesprejemljivost; VIRO 4 – Odprtost/Intelekt: dimenzija osebnosti odprtost/intelekt; VIRO 5 – Nevroticizem: dimenzija osebnosti nevroticizem.

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

Tabela 2. Pearsonovi koeficienti povezanosti med mladostnikovo učno uspešnostjo pri slovenščini in matematiki ter splošno inteligentnostjo, govorno kompetentnostjo, dimenzijami osebnosti in izobrazbo staršev.

	NPZ_SLO	SLO_učit. ocena	NPZ_MA	MA_učit. ocena	Splošni uspeh
TOWL	0,68**	0,68**	0,53**	0,58**	0,61**
SPM	0,47**	0,45**	0,55**	0,51**	0,51**
VIRO 1 – vestnost	0,42**	0,47**	0,37**	0,42**	0,45**
VIRO 2 – ekstravertnost	0,00	0,08	-0,02	0,04	0,08
VIRO 3 – nesprejemljivost	-0,07	-0,03	-0,02	-0,06	-0,07
VIRO 4 – odprtost/intelekt	0,41**	0,44**	0,40**	0,40**	0,43**
VIRO 5 – nevroticizem	-0,22**	-0,20**	-0,16**	-0,19**	-0,23**
Izob_mama	0,25**	0,32**	0,27**	0,28**	0,30**
Izob_oče	0,32**	0,32**	0,37**	0,37**	0,36**

Opombe. NPZ_SL: dosežek na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine; SLO_učit. ocena: učiteljeva ocena pri slovenščini v 9. razredu; NPZ_MA: dosežek na nacionalnem preizkusu znanja iz matematika; MA_učit. ocena: učiteljeva ocena pri matematiki v 9. razredu; Splošni uspeh: splošni uspeh učenca v 9. razredu. Glej tudi opombe pod tabelo 1.

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

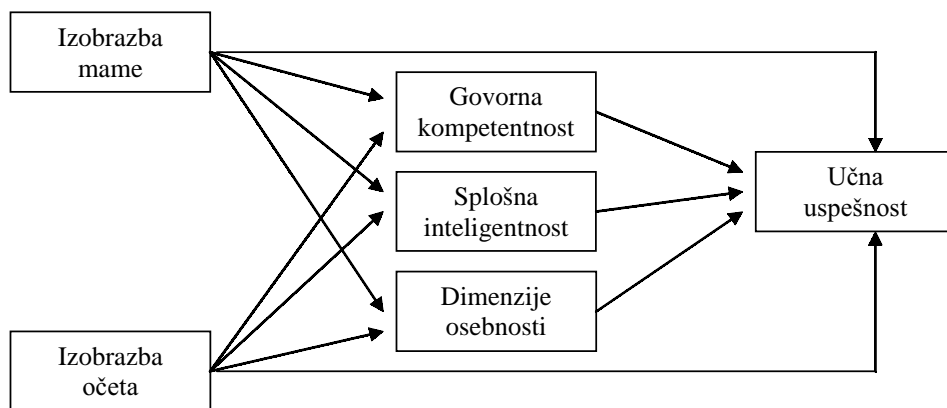
med merami učne uspešnosti ter dimenzijami osebnosti pa nizke do zmerne. Nizke do zmerne, vendar statistično pomembne so tudi povezanosti med izobrazbo mladostnikovih staršev in merami učne uspešnosti.

V nadaljevanju smo želeli preveriti, ali lahko potrdimo model, ki vključuje vzročne povezanosti med mladostnikovimi psihološkimi značilnostmi (govorno kompetentnostjo, splošno inteligentnostjo, osebnostnimi dimenzijami), izobrazbo njihovih staršev in mladostnikovo učno uspešnostjo. Predpostavili smo tudi, da del vpliva mladostnikove govorne kompetentnosti, splošne inteligentnosti in osebnostnih dimenzij na učno uspešnost lahko pojasnimo s posrednim učinkom izobrazbe staršev. Predpostavljeni vzročni model odnosov med navedenimi spremenljivkami torej vključuje:

- neposredni učinek mladostnikove govorne kompetentnosti, splošne inteligentnosti in osebnostnih dimenzij (vestnosti, ekstrevertnosti, nesprejemljivosti, odprtosti/intelekta, nevroticizma) ter izobrazbe staršev na mladostnikovo učno uspešnost in
- posredni učinek izobrazbe staršev na učno uspešnost, in sicer preko mladostnikove govorne kompetentnosti, splošne inteligentnosti in osebnostnih dimenzij (vestnosti, ekstrevertnosti, nesprejemljivosti, odprtosti/intelekta, nevroticizma).

Shematski prikaz predpostavljenega modela odnosov je prikazan na sliki 1.

Model odnosov med spremenljivkami smo preverili s pomočjo strukturnega modeliranja, ki omogoča, da ugotovimo prileganje predpostavljenega modela empiričnim podatkom. Analizo smo izvedli s programom Lisrel 8.7. Prileganje predpostavljenega



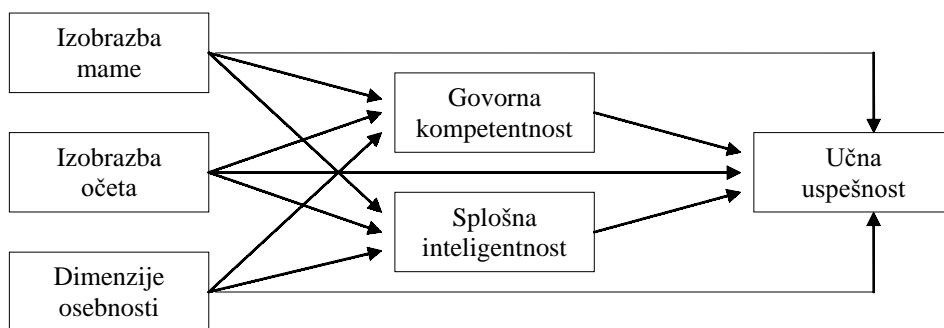
Slika 1. Predpostavljen model vpliva izobrazbe staršev in mladostnikovih psiholoških značilnosti na učno uspešnost mladostnika.

modela smo preverili pri vseh petih merah učenčeve učne uspešnosti: dosežkih na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike, učiteljevi oceni znanja iz slovenščine in matematike in splošnem učnem uspehu, in sicer ločeno za dekleta in fante.

Ugotovili smo, da prileganje predpostavljenega modela ni bilo ustrezno pri nobeni od mer učne uspešnosti. Zaradi nizkih in statistično nepomembnih koeficientov poti med izobrazbo staršev in osebnostnimi dimenzijami smo vpliv izobrazbe staršev na mladostnikove osebnostne dimenzije izključili iz modela. Pokazalo se je tudi, da se prileganje modela izboljša, če v model vključimo še posredni učinek treh osebnostnih dimenzij (vestnosti, ekstravertnosti in odprtosti/intelekta) na učno uspešnost ter povezanost med tistima deloma govorne kompetentnosti mladostnika in njegove splošne inteligentnosti, ki ju ne moremo pojasniti z vplivom izobrazbe staršev ter treh osebnostnih dimenzij. Shematski prikaz končnega modela poti, ki vključuje navedene spremembe, je prikazan na sliki 2.

Kazalci prileganja modela so bili pri vseh preučevanih spremenljivkah učenčeve učne uspešnosti ustrezni, kar pomeni, da modeli odnosov zadovoljivo opisujejo dejanske odnose med spremenljivkami. Podatki niso statistično pomembno odstopali od modela; $\chi^2(4) = 8,767$, $p = 0,067$, vrednost *RMSEA* je bila 0,06 (vrednosti med 0,05 in 0,08 se običajno štejejo kot zadovoljive), vrednosti indeksov *CFI* (0,997) in *AGFI* (0,929) pa sta bili nad 0,90. Ker so se posamezni modeli razlikovali le v eni spremenljivki (učna uspešnost), so bile vrednosti vseh kazalcev prileganja, ki jih navajamo, enake na prvih treh decimalnih mestih.

Zanimalo nas je tudi, ali je prileganje modela še ustrezno, če koeficiente poti izenačimo preko spola. Napovedna moč posameznih napovednikov se pri dekletih in fantih ni razlikovala v tolikšni meri, da bi izenačitev koeficientov poti preko spola statistično pomembno poslabšala prileganje modela.



Slika 2. Končni model vpliva spremenljivk učenca in izobrazbe staršev na mladostnikovo učno uspešnost.

Z modelom, ki se prilega podatkom, lahko pojasnimo 53 % razlik v dosežkih učencev na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike in 61 % iz slovenščine; 62 % razlik med učenci v učiteljevi oceni iz slovenščine in 53 % iz matematike ter 57 % razlik med učenci pri splošnem učnem uspehu.

Iz slike 2 je razvidno, da je del učinka izobrazbe staršev in treh osebnostnih dimenzij na učenčevo učno uspešnost neposreden, del pa posreden, in sicer preko učenčeve govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti. Izračuni kažejo, da lahko od 14 % do 24 % skupnega vpliva izobrazbe mame na učenčevo učno uspešnost (odvisno od mere učne uspešnosti) pripišemo posrednemu vplivu preko učenčeve govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti, in od 76 % do 86 % neposrednemu učinku izobrazbe (delež neposrednega učinka smo izračunali tako, da smo od 100 % odšteli delež posrednega učinka). Pri izobrazbi očeta so deleži posrednega vpliva na učno uspešnost višji kot pri izobrazbi mame in znašajo od 34 % do 43 %, deleži neposrednega učinka pa od 57 % do 66 %. Pri osebnostnih dimenzijah lahko posrednemu vplivu pripišemo od 21 % do 63 %, neposrednemu pa od 37 % do 79 %. Posredni vpliv je najvišji pri dimenziji odprtost/intelekt (od 39 % do 63 %), najnižji pa pri dimenziji vestnost (od 21 % do 38 %).

Ko smo ocenjevali, ali je posredna pot vpliva izobrazbe staršev in osebnostnih dimenzij močnejša preko učenčeve govorne kompetentnosti ali splošne inteligentnosti, smo ugotovili, da je posredni vpliv izobrazbe mame močnejši preko govorne kompetentnosti kot preko splošne inteligentnosti, posredni vpliv izobrazbe očeta pa je višji preko učenčeve splošne inteligentnosti kot govorne kompetentnosti. Osebnostne dimenzije imajo močnejši posredni vpliv preko govorne kompetentnosti kot preko splošne inteligentnosti pri vseh merah učne uspešnosti, razen pri dosežkih na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike, kjer je bila velikost obeh posrednih učinkov zelo podobna.

Izračunali smo tudi napovedno moč posameznih napovednikov pri pojasnjevanju učne uspešnosti.

Iz rezultatov v tabeli 3 vidimo, da je pri pojasnjevanju učiteljevih ocen, splošnega učnega uspeha in dosežkov na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine mladostnikova govorna kompetentnost močnejši napovednik kot njegova splošna

Tabela 3. *Učinek govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti na učno uspešnost.*

	TOWL	SPM
NPZ_SLO	0,44*	0,17*
SLO_učit. ocena	0,44*	0,14*
NPZ_MA	0,16*	0,32*
MA_učit. ocena	0,28*	0,26*
Splošni uspeh	0,30*	0,26*

Opomba. Glej opombe pod tabelama 1 in 2.

* $p < ,05$.

Tabela 4. Učinek izobrazbe staršev in osebnostnih dimenzij na učno uspešnost, govorno kompetentnost in splošno inteligentnost.

	Izob_mama	Izob_oče	VIRO 1 – vestnost	VIRO 2 – ekstraverznost	VIRO 3 – nesprejemljivost	VIRO 4 – odprtost/intelekt	VIRO 5 – nevrotizem
NPZ_SLO	0,08	0,09*	0,27*	-0,31*	0,03	0,18*	-0,01
TOWL	0,05	0,03	0,35*	-0,30*	--	0,33*	--
SPM	0,03	0,25*	0,08	-0,24*	--	0,32*	--
SLO_učit. ocena	0,15*	0,06	0,36*	-0,21*	0,12*	0,11	0,02
TOWL	0,05	0,03	0,35*	-0,30*	--	0,33*	--
SPM	0,03	0,25*	0,08	-0,24*	--	0,32*	--
NPZ_MA	0,05	0,14*	0,30*	-0,33*	0,07	0,25*	0,05
TOWL	0,05	0,03	0,35*	-0,30*	--	0,33*	--
SPM	0,03	0,25*	0,08	-0,24*	--	0,32*	--
MA_učit. ocena	0,07	0,14*	0,34*	-0,24*	0,06	0,13	0,04
TOWL	0,05	0,03	0,35*	-0,30*	--	0,33*	--
SPM	0,03	0,25*	0,08	-0,24*	--	0,32*	--
Splošni učni uspeh	0,09*	0,13*	0,33*	-0,20*	0,07	0,12*	0,01
TOWL	0,05	0,03	0,35*	-0,30*	--	0,33*	--
SPM	0,03	0,25*	0,08	-0,24*	--	0,32*	--

Opomba. -- : učinek ni bil vključen v model. Glej tudi opombe pod tabelama 1 in 2.

* $p < ,05$.

inteligentnost. Le pri dosežkih na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike je mladostnikova splošna inteligentnost močnejši napovednik kot njegova govorna kompetentnost.

Koeficienti, prikazani v tabeli 4, so regresijski koeficienti in kažejo napovedno moč posameznega napovednika, če so udeleženci izenačeni glede na ostale spremenljivke. Med osebnostnimi dimenzijami so bili najmočnejši napovedniki učne uspešnosti vestnost, ekstravertnost in odprtost/intelekt. Govorno kompetentnost učencev lahko najbolje napovedujemo z osebnostnimi dimenzijami vestnost, ekstravertnost in odprtost/intelekt, splošno inteligentnost pa z izobrazbo očeta in osebnostnima dimenzijama ekstravertnost in odprtost/intelekt. Če primerjamo velikosti koeficientov poti v tabelah 3 in 4, ugotovimo, da je neposredni vpliv učenčeve govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti na učno uspešnost večinoma višji od neposrednega vpliva izobrazbe staršev ter učenčevih osebnostnih dimenzij.

Razprava

Rezultati na ravni medsebojnih povezanosti kažejo, da se učna uspešnost mladostnikov, ne glede na to, ali jo ocenjujemo z učiteljevimi ocenami ali z nacionalnimi preizkusi znanja, najvišje povezuje z mladostnikovimi spoznavnimi sposobnostmi (govorno kompetentnostjo, in splošno inteligentnostjo). Mladostniki, ki dosegajo višje rezultate na preizkusih govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti, imajo višje ocene in dosegajo višje dosežke na nacionalnih preizkusih znanja kot mladostniki, ki imajo nižje rezultate na preizkusih spoznavnih sposobnosti. Dobljeni rezultati so primerljivi z ugotovitvami drugih domačih in tujih raziskav (npr. Bartels idr., 2002; Johnson idr., 2006; Marjanovič Umek idr., 2006a, Marjanovič Umek idr., 2006b; Pind idr., 2003; Toličič in Zorman, 1977). Pomembno se z mladostnikovo učno uspešnostjo povezujejo tudi nekatere dimenzije osebnosti. Podobno kot drugi raziskovalci (npr. Barbaranelli idr., 2003; Laidra idr., 2007) ugotavljamo, da se z učno uspešnostjo mladostnikov najvišje povezujeta dimenziji vestnost in odprtost/intelekt. Z učno uspešnostjo je pomembno, a nižje kot dimenziji vestnost in odprtost/intelekt, povezana tudi dimenzija nevroticizem. Povezanosti med dimenzijama vestnost in odprtost/intelekt ter mladostnikovo učno uspešnostjo so pozitivne in zmerno visoke, povezanosti med dimenzijo nevroticizem in učno uspešnostjo pa negativne in nizke. Tudi povezanosti med izobrazbo mladostnikovih staršev in učno uspešnostjo so pri vseh pokazateljih učne uspešnosti statistično pomembne in zmerno visoke. Izobrazba očeta se pri vseh merah učne uspešnosti, razen pri učiteljevi oceni iz slovenščine, višje povezuje z mladostnikovo učno uspešnostjo kot izobrazba mame. Pri učiteljevi oceni iz slovenščine je višina povezanosti enaka pri mamini in očetovi izobrazbi. O pomembni povezanosti med socialnoekonomskim statusom družine, ki ga določa tudi izobrazba staršev, in učenčevo učno uspešnostjo poroča tudi več drugih raziskovalcev (npr. Boyle idr., 2007; Jimerson, Egeland in Teo, 1999).

V naši raziskavi nas je posebej zanimalo, ali lahko govorimo o vzročni povezanosti med psihološkimi spremenljivkami mladostnika, izobrazbo mladostnikovih staršev in mladostnikovo učno uspešnostjo. Rezultati kažejo, da lahko potrdimo model vzročnih povezav, ki predpostavlja, da je vpliv mladostnikovih spoznavnih sposobnosti (govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti) na učno uspešnost delno neposreden, delno pa kaže na posredni učinek izobrazbe staršev in treh osebnostnih dimenzij (vestnosti, ekstravertnosti in odprtosti/intelekta). Model vključuje tudi neposredni vpliv izobrazbe mladostnikovih staršev ter osebnostnih dimenzij na učno uspešnost mladostnika.

Iz modela izhaja, da so mladostniki, ki so govorno bolj kompetentni in izkazujejo višjo raven splošne inteligentnosti, učno bolj uspešni kot mladostniki z nižjimi spoznavnimi sposobnostmi, in to ne glede na to, ali učno uspešnost mladostnikov ocenjujemo z učiteljevimi ocenami in splošnim učnim uspehom ali pa kot mero učne uspešnosti upoštevamo dosežke mladostnikov na nacionalnih preizkusih znanja. Pri primerjavi relativne napovedne moči mladostnikove govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti ugotavljamo, da je splošna inteligentnost močnejši napovednik kot govorna kompetentnost le pri pojasnjevanju učenčevih dosežkov na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike. Pri vseh drugih merah učne uspešnosti (torej pri učiteljevi oceni iz slovenščine in matematike, splošnem učnem uspehu in pri dosežkih na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine) pa lahko večji del razlik v učni uspešnosti mladostnikov pojasnimo z razlikami v njihovi govorni kompetentnosti kot z razlikami v splošni inteligentnosti. Razlike v napovedni moči govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti na učno uspešnost mladostnikov so največje pri pojasnjevanju razlik pri slovenščini (tako pri učiteljevi oceni kot pri dosežkih na nacionalnih preizkusih znanja). O. Gnamuš (1974) je v eni prvih slovenskih raziskav o učni uspešnosti osnovnošolcev ugotovila, da so ob enaki splošni inteligentnosti učno bolj uspešni tisti učenci, ki izkazujejo višjo raven govorne kompetentnosti. Razlog za pomembno vlogo govorne kompetentnosti za uspešnost učencev v šoli bi delno lahko pripisali velikemu poudarku, ki ga šola daje verbalizaciji, in sicer tako pri poučevanju kot pri ocenjevanju znanja. Predpostavljamo lahko, da večja govorna kompetentnost učencem omogoča, da npr. lažje in bolje razumejo predavanja in se vključujejo v proces poučevanja, uspešneje sledijo navodilom, bolje razumejo prebrana besedila, pri ocenjevanju znanja uspešneje ubesedijo misli in izkušnje kot govorno manj kompetentni mladostniki. Koeficienti povezanosti med govorno kompetentnostjo in učno uspešnostjo so v naši raziskavi, torej pri učencih 9. razreda osnovne šole, višji (znašajo od 0,53 in 0,68) kot v primerljivi raziskavi, v katero so bili vključeni učenci iz 3. razreda osnovne šole (in kjer so znašali od 0,43 do 0,51) (Marjanovič Umek idr., 2006a). Na osnovi navedenih rezultatov še ne moremo zaključiti, da učinek govorne kompetentnosti na učno uspešnost s starostjo otrok/mladostnikov narašča, lahko pa ocenimo, da je govorna kompetentnost dejavnik, ki pomembno določa učenčevo učno uspešnost skozi celotno obdobje osnovnošolskega izobraževanja. V tem kontekstu se zdijo opozorila nekaterih raziskovalcev o pomenu zgodnjega spodbujanja govora (že v predšolskem obdobju) in razvijanja ustreznih strategij za dvig govorne kompetentnosti v šolskem obdobju zelo

utemeljena (npr. Burchinal idr., 2002; Wasik, Bond in Hindman, 2006).

Na mladostnikovo učno uspešnost poleg spoznavnih zmožnosti vplivajo tudi njegove osebnostne dimenzije. Kot kažejo rezultati v naši raziskavi, so koeficienti poti najvišji pri dimenzijah vestnost, ekstravertnost in odprtost/intelekt. Zanimivo je, da se moč vzročnih povezav med dimenzijami osebnosti in posameznimi merami učne uspešnosti nekoliko razlikuje. Vzročna povezanost med dimenzijo vestnost in učenčevo učno uspešnostjo je nekoliko močnejša pri učiteljevih ocenah kot pri učenčevih dosežkih na nacionalnih preizkusih znanja; dimenziji ekstravertnost in odprtost/intelekt pa imata večji vpliv na dosežke mladostnikov na nacionalnih preizkusih znanja kot na učiteljeve ocene. Mladostnike, ki so na dimenziji vestnost dosegli visok rezultat, starši ocenjujejo kot organizirane, delavne, odgovorne, vztrajne, ubogljive, poštene in samodisciplinirane (obvladujejo svoja čustva, potrebe in želje). Za vestne posameznike je tudi značilno, da imajo stvari urejene in pospravljene ter da delajo stvari skrbno in premišljeno. Zdi se, da so to vedenja, ki skupaj z govorno kompetentnostjo mladostnika v večji meri kot druge osebnostne dimenzije, intelektualne sposobnosti mladostnika ter izobrazba mladostnikovih staršev določajo učiteljevo oceno učenčevega znanja in učenčev splošni učni uspeh. Pri dosežkih mladostnikov na nacionalnih preizkusih znanja pa višje rezultate dosegajo tisti mladostniki, ki imajo, gledano relativno, nižje izraženo dimenzijo ekstravertnost in višje odprtost/intelekt. Ekstravertne mladostnike starši opisujejo kot družabne, energične, vesele, prijetne, kot tiste, ki se lahko prilagajajo novi situaciji, so pogosto vodje v družbi in izražajo naklonjenost in sočutje do drugih. Učinek ekstravertnosti na učno uspešnost bi lahko interpretirali podobno kot Eysenck (1996), ki njen negativni učinek na učno uspešnost v obdobju mladostništva povezuje s precej formalnim šolskim sistemom, ki naj bi bolj »po meri«
introvertiranim posameznikom. Na mladostnikove dosežke na nacionalnih preizkusih znanja imata dimenziji ekstravertnost in odprtost/intelekt večji vpliv kot na učiteljeve ocene učenčevega znanja. Mladostniki, ki dosegajo visok rezultat na dimenziji odprtost/intelekt, so po mnenju staršev radovedni in se hitro učijo, imajo dober spomin, bujno domišljijo ter smisel za humor. Pri primerjavi višine koeficientov poti med posameznimi spremenljivkami in različnimi merami učne uspešnosti pa je potrebno upoštevati tudi, da je razpon možnih vrednosti pri dosežkih na nacionalnih preizkusih znanja večji kot pri učiteljevih ocenah, zaradi česar je diskriminativnost dosežkov na nacionalnih preizkusih znanja večja kot pri učiteljevih ocenah. Pri pojasnjevanju vpliva dimenzij vestnost, ekstravertnost in odprtost/intelekt je zanimivo tudi, da se je prileganje predpostavljenega modela precej izboljšalo, ko smo dovolili, da je njihov vpliv na učno uspešnost delno posredovan tudi preko mladostnikove govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti. Dodatni izračuni kažejo, da lahko pri dimenzijah vestnost in ekstravertnost od 20 % do 40 %, pri dimenziji odprtost/intelekt pa od 40 % do 60 % učinka pripišemo posredni poti. Mladostniki, ki so npr. bolj radovedni in odprti za izkušnje, več berejo, sprašujejo ali iščejo različne situacije, ki so za njih intelektualni izziv, verjetno pridobivajo več pomembnih izkušenj na področju spoznavnega razvoja. Vzročna povezanost med dimenzijo nevroticizem in učno uspešnostjo, ki je na ravni posameznega napovednika – podobno kot v nekaterih

drugih raziskavah (npr. Laidra idr., 2007) – statistično pomembno in negativno povezana z učenčevo učno uspešnostjo, v modelu ni imela pomembnega vzročnega učinka. Torej, če so mladostniki izenačeni glede na ostale osebnostne dimenzije in izobrazbo staršev, dimenzija nevroticizem nima pomembnega vpliva na učno uspešnost mladostnikov. Dimenzija nesprejemljivost je edina dimenzija, ki niti na ravni posameznih napovednikov učne uspešnosti niti v predpostavljenem modelu nima pomembnega vpliva na učno uspešnost. Za učence, ki dosegajo visok rezultat na dimenziji nesprejemljivosti, je značilno, da so trmasti, napadalni do drugih, nesramni, razdražljivi, vzkipljivi, se pogosto pritožujejo in se hitro razjezijo.

V nadaljnjih raziskavah bi bilo zanimivo podrobneje preučiti vpliv osebnostnih dimenzij na mladostnikove spoznavne sposobnosti in preko tega na učno uspešnost.

V raziskavi nadalje ugotavljamo, da na mladostnikovo učno uspešnost vpliva tudi izobrazba mladostnikovih staršev. Pri vseh merah učne uspešnosti je neposreden vpliv izobrazbe staršev na učno uspešnost visok (od 57 % do 86 %), delno pa je posredovan preko mladostnikove govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti (od 14 % do 43 %). Posreden vpliv izobrazbe staršev je lahko povezan s sicer poznanimi podatki, da višje izobraženi starši praviloma svojim otrokom nudijo boljše materialne pogoje za izobraževanje (npr. otroke vključijo v jezikovne šole in druge dejavnosti, jim nudijo več kakovostnih knjig, priročnikov, slovarjev, pogosteje z njimi obiskujejo kulturne prireditve). Višje izobraženi starši so lahko tudi bolj vpleteni v šolsko delo svojih otrok (lažje spremljajo njihov napredek in jim pomagajo, če je to potrebno), imajo bolj pozitivna stališča do izobraževanja, višje cenijo znanje in imajo višja pričakovanja do učnih dosežkov svojih otrok (npr. Davis-Kean, 2005). Tudi rezultati nekaterih mednarodnih primerjalnih raziskav znanja kažejo, da so mladostniki, katerih starši imajo višjo izobrazbo in socialnoekonomski status ter bolj spodbudno družinsko okolje (npr. večje število knjig doma, računalnik, slovarje, svojo pisalno mizo), učno bolj uspešni (npr. Mullis idr., 2004). Vzročna povezanost med izobrazbo učenčevih staršev in njihovo učno uspešnostjo, ki je v našem modelu posredovana z vplivom izobrazbe staršev na mladostnikove spoznavne zmožnosti (govorno kompetentnost, splošno inteligentnost), je lahko povezana s kakovostjo izkušenj, ki jih starši nudijo svojim mladostnikom (npr. pogostost in kakovost spoznavnih spodbud, število knjig, ki jih imajo otroci doma). Posredni vpliv izobrazbe staršev pa bi lahko razložili tudi z delovanjem genetskih dejavnikov. Otroci staršev z višjo izobrazbo podedujejo predispozicije za višje spoznavne sposobnosti in kot kažejo spoznanja nekaterih novejših raziskav (npr. Johnson, McGue in Iacono, 2007) tudi predispozicije za vključenost v šolo in zanimanje za šolo (npr. radi hodijo v šolo, želijo si dobrih ocen), kar jih vodi k boljši učni uspešnosti.

S predpostavljenim modelom vzročnih povezav smo v naši raziskavi lahko pojasnili več kot polovico (od 53 % do 62 %) razlik v učni uspešnosti mladostnikov. Individualne značilnosti mladostnikov, kot so njihove spoznavne sposobnosti in osebnostne značilnosti ter izobrazba njihovih staršev, torej v pomembni meri določajo njihovo učno uspešnost. Tudi rezultati ene od predhodnih slovenskih raziskav (Marjanovič Umek idr., 2006b) kažejo, da lahko s pomočjo psiholoških značilnosti

mladostnika (govorne kompetentnosti, splošne inteligentnosti, osebnostnih dimenzij) in značilnosti njegovega družinskega okolja (izobrazbe staršev, starševske vpletenosti v šolsko delo z mladostniki) pojasnimo večji delež variabilnosti v učni uspešnosti mladostnikov (ti dejavniki so lahko pojasnili od 37 % do 63 % variabilnosti v učni uspešnosti, odvisno od predmeta), kot so ga lahko pojasnili raziskovalci (npr. OECD, 1998), ki so učenčevo učno uspešnost pojasnjevali le na osnovi spremenljivk družinskega okolja ter spremenljivk šole (pojasnili so lahko od 7 % do 25 % variabilnosti v učni uspešnosti mladostnikov pri matematiki, odvisno do države).

Pri interpretaciji vzročnih povezav v modelu, ki smo ga potrdili v naši raziskavi, moramo upoštevati, da gre za vpliv v statističnem smislu. Ne moremo trditi, da smo preverjali vzročne povezave nasploh, saj smo preverjali le, ali se določen vzorec vzročnih povezav sklada z empiričnimi podatki. Možnih alternativnih modelov nismo preverjali.

Literatura

- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A. in Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645–664.
- Bartels, M., Rietveld, M. J. H., Van Baal, G. C. in Boomsma, D. I. (2002). Heritability of educational achievement in 12-year-olds and the overlap with cognitive ability. *Twin Research*, 5(6), 544–553.
- Boben, D. (2003). *Priročnik za Ravnove progresivne matrice in besedne lestvice. Slovenska standardizacija Ravnovih progresivnih matric: norme za CPM, SPM in APM [Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Slovenian Standardization of Raven's Progressive Matrices: Norms for CPM, SPM and APM]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Boyle, M. H., Georgiades, K., Mustard, C. in Racine, Y. (2007). Neighborhood and family influences on educational attainment: Results from the Ontario child health study follow-up 2001. *Child Development*, 78(1), 168–189.
- Brody, N. (1996). Intelligence and public policy. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(3/4), 473–485.
- Burchinal, M. R., Peisner–Feinberg, E., Pianta, R. in Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415–436.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectation and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- Eysenck, H. J. (1996). Personality and the experimental study of education. *European Journal of Personality*, 10, 427–439.
- Gnamuš, O. (1974). *Jezik, socialni položaj in učni uspeh [Language, social class and school achievement]*. Domžale: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J. in Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39(4), 777–790.

- Halverson, C. F., Jr., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, B. J., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptors: The inventory of child individual differences. *Journal of Personality*, 71, 995–1026.
- Hammill, D. D. in Larsen, S. C. (1996). *Test of Written Language – Third Edition. Examiner’s Manual*. Austin, TX: PRO–ED.
- Hango, D. (v tisku). Parental investment in childhood and educational qualifications: Can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage? *Social Science Research*.
- Hoover, W. A. (2003). The importance of phonemic awareness in learning to read. *SEDL Letter*, 14(3). Sneto 7. 4. 2006 s spletne strani <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v14n03/3.html>.
- Jimerson, S., Egeland, B. in Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 116–126.
- Johnson, W., McGue, M. in Iacono, W. G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology*, 42(3), 514–532.
- Johnson, W., McGue, M. in Iacono, W. G. (2007). How parents influence school grades: hints from a sample of adoptive and biological families. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 201–219.
- Laidra, K., Pullmann, H. in Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441–451.
- Machin, S. (2006). *Social Disadvantage and Educational Experiences. OECD Social, Employment and Migration Working Papers*. Paris: OECD.
- Marjanovič Umek, L., Bajc, K. in Lešnik, V. (2006). Kaj vse se »skriva« v šolskih ocenah? [What do grades in school hide?] *Šolsko polje*, 3/4, 3–26.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje [Child language: Development and learning]*. Ljubljana: Založba Izolit.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006a). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene [The psychological and family impact on school grades]. *Sodobna pedagogika*, 2, 108–129.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006b). Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki okolja [School grade: how much of it can be explained with the adolescent’s individual characteristics and how much with the variables of the family environment]. *Psihološka obzorja*, 15(4), 25–52.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gregory, K. D., Hoyle, C. in Shen, C. (2000). *Effective Schools in Science and Mathematics. IEA’s Third International Mathematics and Science Study*. Boston: The International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. in Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International mathematics report: Findings from IEA’s trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Boston: The International Study Center, Boston College.
- OECD (1998). *Education at a glance: OECD Indicators 1998*. Paris: OECD.

- Pind, E., Gunnardottir, E. K. in Johannesson, H. S. (2003). Raven's standard progressive matrices: New school age norms and a study of the test's validity. *Personality and Individual Differences*, 34, 375–386.
- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999a). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice – 1. zvezek: Splošni pregled [Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 1. General Overview]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999b). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice – 3. zvezek: Standardne progresivne matrice [Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 3. Standard Progressive Matrices]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Thomson, L. A., Detterman, D. K. in Plomin, R. (1991). Associations between cognitive abilities and scholastic achievement: Genetic overlap but environmental differences. *Psychological Science*, 2(3), 158–165.
- Toličič, I. in Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev [Environment and pupils' success]*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. in Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74.
- Wechsler, D., Boben, D. in Bucik, T. (2001). *Priročnik za Wechslerjevo lestvico inteligentnosti za otroke – tretja izdaja (SI) [Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2006). Child and early adolescent personality: the trait structure, age trends and gender differences. *Studia Psychologica*, 48(4), 311–332.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004). Personality structure in Slovenian three-year-olds: The inventory of child individual differences. *Psihološka obzorja*, 13(1), 9–28.

Dejavniki, ki se povezujejo s socialno sprejetostjo v različnih obdobjih šolanja

Katja Košir in Sonja Pečjak*
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: V osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja so začeli raziskovalci množično raziskovati, kakšne so značilnosti učencev, ki pripadajo različnim sociometričnim skupinam. Vendar pa so bile tovrstne raziskave le redko izvedene pri mladostnikih. Prav tako tovrstne raziskave niso vključevale različnih starostnih skupin učencev. Namen pričujoče raziskave je bil ugotoviti, kateri so dejavniki socialne sprejetosti učencev v treh različnih obdobjih šolanja, in sicer v obdobju poznega otroštva ter zgodnjega in srednjega mladostništva. V raziskavi je bilo udeleženih 1159 učencev iz 49 oddelkov osnovnih in srednjih šol. Med potencialnimi dejavniki socialne sprejetosti smo v raziskavo vključili tako učne kot neučne značilnosti učencev. Da bi čim bolj veljavno izmerili različne dejavnike, smo uporabili tri različne vire pridobivanja informacij: zaznave sošolcev, zaznave učiteljev ter mere samoocene. Značilnosti učencev, ki predstavljajo dejavnike socialne sprejetosti v vseh obdobjih šolanja, so s strani učencev zaznana prijaznost, prosocialno vedenje, impulzivnost, nesramnost, priljubljenost in število prijateljskih odnosov. Učno vedenje učencev pri učencih 4. razreda predstavlja pomemben dejavnik socialne sprejetosti, pri starejših učencih pa v manjši meri. Rezultati raziskave prav tako kažejo, da se učenci iz različnih sociometričnih skupin najmanj razlikujejo v merah samoocene, in sicer v vseh obdobjih šolanja.

Ključne besede: socialna sprejetost, učenci, otroci, mladostniki, starostne razlike

Factors related to pupils' social acceptance in different periods of schooling

Katja Košir and Sonja Pečjak
University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: In the eighties and nineties of the previous century researchers started to investigate the characteristics of the pupils from different sociometric groups. However, such studies were seldom performed with adolescents and also did not include different age groups of pupils. The purpose of the present research was to explore the factors of pupils' social acceptance in three different periods of schooling – in late childhood, middle adolescence, and late adolescence. Pupils ($N = 1159$) from 49 classrooms of elementary and secondary schools participated in the study. Academic and nonacademic characteristics were included as potential factors of social acceptance. To assess different factors validly, three various sources of information were used: peer report, teachers' report, and self-report. The characteristics of pupils that proved to be the factors of social acceptance in all periods of schooling are: peer perceived kindness, prosocial behaviour, impulsiveness, audacity, popularity, and the number of

* Naslov / Address: Katja Košir, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: katja.kosir@guest.arnes.si

friendships. Academic behaviour was a significant factor of social acceptance in four-grade pupils and, to a smaller extent, also in older pupils. In all three periods of schooling the differences between pupils of different sociometric groups were the weakest for the measures of self-report.

Keywords: social acceptance, pupils, children, adolescents, age differences

CC = 3560

Dejavniki socialne sprejetosti

Raziskovalci so veliko preučevali korelate sociometričnega položaja učencev. Glavni cilj tega tipa raziskovanja je identificirati specifične primanjkljaje v socialnih večinah ter problematična vedenja skupin učencev z različnim sociometričnim položajem. Osnovna metodologija te raziskovalne smeri je grupiranje učencev v sociometrične skupine ter primerjava teh skupin glede na različne vedenjske (včasih pa tudi nevedenjske) dimenzije. Rezultati teh raziskav se nekoliko razlikujejo glede na metodo pridobivanja podatkov o vedenjskih značilnostih učencev. Te podatke so namreč v različnih raziskavah pridobivali na različne načine: s samoporočanjem učencev, na podlagi ocen poročevalcev (najpogosteje učiteljev in sošolcev) ter z opazovanjem. Manjše nekonsistentnosti v rezultatih se pojavljajo tudi glede na uporabljen postopek razvrščanja učencev v sociometrične skupine (Frentz, Gresham in Elliot, 1991). Podobno ugotavljata tudi Coie in Dodge (1988). A vendarle omogočajo rezultati tovrstnih raziskav v splošnem zelo podobne zaključke v zvezi z vedenjskimi značilnostmi učencev iz različnih sociometričnih skupin.

Raziskav, ki so ugotavljale korelate socialne sprejetosti oziroma značilnosti učencev iz različnih sociometričnih skupin, je bilo še zlasti v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja veliko (glej npr. Boivin in Bégin, 1989; Coie in Dodge, 1988; Dygon, Conger in Keane, 1987; Frentz idr., 1991). V splošnem tovrstne raziskave ugotavljajo naslednje (povzeto po Williams in Gilmour, 1994):

- sociometrični položaj priljubljenih učencev se najpogosteje povezuje s prosocialnim vedenjem; ti učenci so pripravljene pomagati, spoštujejo avtoriteto in pravila vrstniške skupine in se aktivno vključujejo v pozitivne interakcije z vrstniki;
- zavrtnjeni učenci predstavljajo rizično skupino za kasnejše prilagoditvene težave (Parker in Asher, 1987), zato jim je bilo posvečene največ raziskovalne pozornosti (Gifford-Smith in Brownell, 2003). K. Bierman (2004) navaja, da večina zavrtnjenih učencev kaže vsaj enega izmed naslednjih vedenjskih vzorcev: (1) nizko stopnjo prosocialnega vedenja; (2) visoko stopnjo agresivnega/motečega vedenja; (3) visoko stopnjo brezbriznega/nezrelega vedenja in/ali (4) visoko stopnjo socialne anksioznosti/umika;
- kontroverzni učenci so pogosto moteči in agresivni, vendar pa imajo določene

vodstvene sposobnosti in socialne spretnosti; nekateri avtorji (npr. Bukowski in Newcomb, 1985) tudi poudarjajo, da gre za vedenjsko dokaj heterogeno sociometrično kategorijo;

- prezrti učenci so v primerjavi z drugimi učenci pogosto manj agresivni; sicer se le v maločem razlikujejo od priljubljenih in povprečnih učencev (Coie in Dodge, 1988) in naj ne bi predstavljali rizične skupine za kasnejše prilagoditvene težave;
- povprečni učenci v raziskavah, ki preučujejo vedenjske korelate sociometričnega statusa, običajno predstavljajo standard za primerjavo; relativno neoprijemljivi vzorci vedenja povprečnih učencev tako služijo kot osnova za primerjanje članov bolj ekstremnih sociometričnih skupin.

Newcomb, Bukowski in L. Pattee (1993) so na podlagi večjega števila raziskav, ki izhajajo iz dvodimenzionalne sociometrične klasifikacije in ugotavljajo dejavnike sociometričnega položaja učencev, izvedli metaanalitično raziskavo. Avtorji ugotavljajo, da je za priljubljene učence značilna vrsta socialno zaželenih lastnosti na različnih vedenjskih področjih. Ti učenci izražajo tako višjo stopnjo sociabilnosti kot tudi višje kognitivne sposobnosti ter obenem nižjo stopnjo agresivnosti in umika iz socialnih situacij kot povprečni učenci. Vedenjski profil zavrnjenih učencev pa je skoraj povsem nasproten; ti učenci kažejo več agresivnega vedenja, višje stopnje umika ter imajo nižje kognitivne sposobnosti. Prezrti učenci se od povprečnih učencev najmanj razlikujejo; od njih so nekoliko manj agresivni ter tudi manj sociabilni; so nekoliko manj vključeni v vrstniško skupino. Vedenje kontroverznih učencev pa predstavlja kombinacijo značilnosti priljubljenih in zavrnjenih učencev: ti učenci imajo boljše socialne spretnosti ter višje kognitivne sposobnosti in boljše učne dosežke kot zavrnjeni učenci, hkrati pa izražajo dokaj visoko stopnjo agresivnosti.

Ollendick, Weist, Burden in Greene (1992) so longitudinalno preučevali napovedno vrednost sociometričnega položaja za učno, vedenjsko in psihološko prilagojenost. Učenci so v četrtem razredu izpolnjevali nekoliko modificirano sociometrično preizkušnjo (pozitivne izbire ter postopek ocenjevanja sošolcev; za opis postopka glej Asher in Dodge, 1986). Na podlagi tega so bili razvrščeni v sociometrične skupine. Nato so čez pet let iste učence ocenili na merah učne uspešnosti, socialnega vedenja in psihološke prilagojenosti. Preverili so tudi število in način stika z mladinskim kriminalom. Pokazalo se je, da so zavrnjeni in kontroverzni učenci dosegali nižje rezultate na vseh merah prilagojenosti, in sicer tako v primerjavi s priljubljenimi kot tudi s povprečnimi učenci. Prezrti učenci so se v merah prilagojenosti zelo malo razlikovali od priljubljenih in povprečnih učencev. Pomanjkljivost omenjene raziskave je, da so bile mere prilagojenosti pridobljene le v drugem merjenju, kar onemogoča vzročne interpretacije. Možno je namreč, da so se učenci v merah prilagojenosti razlikovali že v času prvega merjenja in da je bil njihov položaj v skupini posledica in ne dejavnik razlik v prilagojenosti.

M. Gifford-Smith in C. Brownell (2003) ugotavljata, da se raziskave dejavnikov sociometričnega položaja v zadnjem desetletju ne osredotočajo več toliko na razlike

med vedenjskimi značilnostmi učencev iz različnih sociometričnih skupin, pač pa še bolj poglobljeno preučujejo heterogenost znotraj ene sociometrične skupine (npr. podtipe zavrženih učencev; glej npr. Yoon, Hughes, Cavell in Thompson, 2000). Prav tako raziskovalci pri ugotavljanju vedenjskih značilnosti učencev glede na njihovo socialno sprejetost vse bolj upoštevajo tudi oblike, funkcije in pomene socialnega vedenja v okviru določenega socialnega konteksta.

Socialna sprejetost in učni dosežki učencev

Odnose z vrstniki so raziskovalci preučevali v povezavi s številnimi učnimi izidi. Rezultati tovrstnih raziskav konsistentno kažejo, da so priljubljeni učenci običajno tudi učno uspešni ter da imajo zavrženi učenci pogosto učne težave (npr. Wentzel, 1991). Te ugotovitve so najbolj konsistentne, kadar so učne dosežke merili z ocenami učencev (Hatzichristou in Hopf, 1996; Wentzel, 1991; Wentzel in Cadwell, 1997), čeprav se vrstniška sprejetost povezuje tudi z dosežki na standardiziranih testih znanja (Austin in Draper, 1984) in z inteligentnostjo (Wentzel, 1991). Učenci z nižjim socialnim položajem v razredu, še zlasti zavrženi učenci, predstavljajo rizično skupino za težave v šoli ter izpad iz šolskega sistema (Hatzichristou in Hopf, 1996; Ollendick idr., 1992). To še zlasti velja za agresivne zavržene učence (Wentzel in Asher, 1995). Podobno nekateri avtorji ugotavljajo, da so učenci z učnimi težavami v primerjavi s svojimi vrstniki pogosteje razvrščeni v skupino zavrženih učencev ter redkeje v skupino priljubljenih učencev (Frederickson in Furnham, 2001).

Namen raziskave

Zlasti v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja so začeli raziskovalci množično raziskovati, kakšne so značilnosti učencev, ki pripadajo različnim sociometričnim skupinam, ugotovljenih s postopkom klasifikacije Coiea in sodelavcev (Coie, Dodge in Coppotelli, 1982). Izmed množice različnih raziskav smo omenili metaanalitično raziskavo Newcomba in sodelavcev (1993), ki predstavlja smiselni povzetek ugotovitev različnih raziskav. Vendar pa vključuje ta metaanaliza le raziskave, ki so ugotovljale korelate socialne sprejetosti učencev v obdobju otroštva (v starosti od pet do dvanajst let). Le redko pa so bile tovrstne raziskave izvedene na populaciji starejših učencev, torej pri mladostnikih, kaj šele, da bi bilo v raziskavo korelatov socialne sprejetosti vključenih več starostnih skupin učencev. A zaradi številnih razvojnih sprememb tako v socialnih odnosih kot v učnem vedenju učencev, do katerih prihaja na prehodu v obdobje mladostništva, je utemeljeno pričakovati, da se s starostjo učencev spreminjajo tudi dejavniki, zaradi katerih vrstniki nekatere učence bolj, druge pa manj sprejemajo ali pa jih celo zavračajo. Še zlasti razvojno pogojen se zdi odnos med socialno sprejetostjo učencev in njihovim učnim vedenjem ter učnimi dosežki. Medtem ko pri učencih v poznem otroštvu raziskave konsistentno ugotavljajo, da so socialno

bolj sprejeti učenci tudi učno uspešnejši, se zdi na prehodu v obdobje mladostništva zaradi številnih sprememb v učnih prepričanjih in vedenjih (Eccles in Midgley, 1989) ta odnos nekoliko manj jasen. Ena izmed redkih raziskav, izvedenih na vzorcu mladostnikov v obdobju zgodnjega in srednjega mladostništva, je raziskava C. Frenzt in sodelavcev (1991). Avtorji so preučevali, kako se učenci iz različnih sociometričnih skupin razlikujejo v socialni kompetentnosti, vedenjskih težavah in učnih dosežkih. Rezultati te raziskave kažejo, da so pri mladostnikih razlike v preučevanih spremenljivkah med učenci iz različnih sociometričnih skupin zelo podobne kot pri mlajših učencih. Manjša neskladja so se pojavila le na področju razlik v učnih dosežkih. Tudi rezultati preliminarne raziskave, ki smo jo opravili pred opredelitvijo raziskovalnega problema na vzorcu 996 učencev od 5. razreda osnovne šole do 3. letnika srednje šole, kažejo pomembno nizko korelacijo med številom pozitivnih izbir na sociometrični preizkušnji in učnim uspehom ($r = ,16$; $p = ,00$). Vendar pa se narava odnosa med obema konceptoma spreminja s starostjo učencev: pri učencih od 5. do 7. razreda OŠ prihaja do zmerne povezanosti ($r = ,22$; $p = ,00$; $N = 601$), medtem ko je povezanost pri srednješolcih ničelna in ni statistično pomembna ($r = ,02$; $p = ,78$; $N = 377$).

Zato nas je v tej raziskavi zanimalo, kateri so dejavniki socialne sprejetosti učencev v treh različnih obdobjih šolanja, in sicer v obdobju poznega otroštva ter zgodnjega in srednjega mladostništva. Izmed potencialnih dejavnikov socialne sprejetosti smo vključili tako učne kot neučne značilnosti učencev. Da bi čim bolj veljavno izmerili različne dejavnike, smo uporabili tri različne vire pridobivanja informacij: zaznave sošolcev, zaznave učiteljev ter mere samoocene.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je bilo skupno udeleženih 1159 učencev iz 49 oddelkov osnovnih in srednjih šol iz mestnega okolja. Od tega je bilo 424 učencev 4. razreda osnovne šole (osemletke; 49 % deklet, 51 % fantov), 404 učencev 7. razreda osemletke oziroma 8. razreda devetletke (46 % deklet, 54 % fantov) ter 331 dijakov 2. letnika srednje šole (52 % deklet, 48 % fantov). Z razvojnega vidika se udeleženci raziskave nahajajo v razponu od poznega otroštva preko zgodnje do srednje adolescence.

Učence 7. razreda osemletne osnovne šole ter učence 8. razreda devetletne osnovne šole smo obravnavali kot enovito skupino.

Vzorec učencev srednje šole je bil izbran tako, da so bile zastopane vse oblike srednješolskega izobraževanja: srednje poklicno izobraževanje (20 % dijakov), srednje strokovno in drugo tehnično izobraževanje (34 % dijakov) in gimnazije (46 % dijakov). Vzorčenje je bilo proporcionalno, pri čemer smo upoštevali podatke Ministrstva RS za šolstvo, znanost in šport o strukturi vpisa v srednješolske programe za mladino v šolskem letu 2003/2004.

Merski pripomočki in postopek

Podatke o socialni sprejetosti učencev ter o potencialnih dejavnikih njihove socialne sprejetosti smo pridobivali na začetku šolskega leta.

Sociometrična klasifikacija

Na podlagi prejetega števila pozitivnih in negativnih sociometričnih izbir (*»Navedi tri sošolce, s katerimi se najraje/najmanj rad družiš«*) smo učence umestili v pet sociometričnih skupin. Pri tem smo uporabili klasifikacijski postopek Coiea in sodelavcev (1982). Postopek temelji na standardizaciji pozitivnih in negativnih sociometričnih izbir ter predstavlja eno izmed najpogosteje uporabljenih sociometričnih klasifikacij. Za opis postopka glej Pečjak in Košir (2002). Standardizacija pozitivnih in negativnih izbir je bila izvedena znotraj posameznih oddelkov. Največ učencev se je po tej klasifikaciji umestilo v skupino povprečnih učencev (29,3 %), sledijo priljubljeni (25 %), prezrti (19,3 %) in zavrnjeni (19,2 %), najmanj učencev pa je bilo umeščenih v skupino kontroverznih učencev (7,2 %)

Podatke o značilnostih učencev smo pridobivali na podlagi treh različnih virov:

1. Imenovanja sošolcev

Pri nas je ta način pridobivanja podatkov poznan tudi pod imenom »tehnika Kdo je kdo v razredu«. Učenci navajajo svoje sošolce, ki po njihovem mnenju najbolj ustrezajo opisom določenih vedenj. Tak način pridobivanja podatkov so avtorji v različnih raziskavah zelo pogosto uporabljali za ocenjevanje socialnega in učnega vedenja učencev (npr. Boivin in Hymel, 1997; Lease, Kennedy in Axelrod, 2002; Ollendick idr., 1992, Wentzel, 1994; Wentzel in McNamara, 1999; Wentzel, Barry in Caldwell, 2004).

Uporabili smo mere medosebnega vrstniškega ocenjevanja za naslednja področja:

- s strani sošolcev zaznana priljubljenost (*»Navedi imena treh sošolcev, ki so v razredu najbolj priljubljeni.«*)
- število prijateljskih odnosov ter število vzajemnih prijateljskih odnosov¹ (*»Navedi imena treh sošolcev, ki so tvoji prijatelji«*)
- odnos z učitelji (*»Navedi imena treh sošolcev, ki se najbolj razumejo z učitelji.«*)
- učna angažiranost (*»Navedi imena treh učencev, ki pri pouku najbolj sodelujejo.«*)

¹ Ker v raziskavi niso sodelovali vsi učenci v razredu, je ta mera najverjetneje nekoliko manj zanesljiva (učenci, ki so kot svoje prijatelje navedli sošolce, ki v raziskavi niso sodelovali, niso imeli možnosti dobiti vzajemnih izbir).

- prijaznost (*»Navedi imena treh sošolcev, ki so najbolj prijazni do drugih.«*)
- impulzivnost (*»Navedi imena treh sošolcev, ki se hitro razjezijo in začenjajo prepire.«*)
- učna uspešnost (*»Navedi imena treh sošolcev, ki so najboljši učenci v razredu.«*)
- prosocialno vedenje (*»Navedi imena treh sošolcev, ki so najbolj pripravljeni pomagati drugim.«*)
- nesramnost (*»Navedi imena treh sošolcev, ki so nesramni do drugih.«*)

Število imenovanj posameznega učenca s strani sošolcev predstavlja mero določenega vedenjskega področja. Mere smo standardizirali znotraj oddelkov.

2. Ocene učiteljev

Učitelji so ocenjevali nekatere značilnosti učencev na ocenjevalni lestvici. Uporabili smo ocene razrednikov. Razredniki so vprašalnike večinoma reševali v razredu v času, ko je potekalo testiranje učencev. V kolikor v tem času niso utegnili ali želeli rešiti vprašalnika, so ga rešili kasneje in ga poslali po pošti oziroma pustili pri šolski svetovalni službi.

Naklonjenost učitelja do posameznega učenca. Da bi ugotovili, kako učitelji ocenjujejo svoje odnose z učenci, smo razrednikom podali naslednje navodilo: *»Glede na številne razlike med učenci v razredu je povsem običajno in človeško, da učitelj vsem učencem ni naklonjen v enaki meri, čeprav je do vseh enako pošten in pravičen. Prosim, da za vse učence v vašem razredu označite, v kolikšni meri bi si želeli imeti tega učenca v svojem razredu tudi naslednje šolsko leto.«*

Ocenjevalna lestvica je bila 5-stopenjska (1 – nikakor ne; 2 – pretežno ne; 3 – niti posebej ne niti posebej da; 4 – pretežno da; 5 – da, zelo).

Učiteljeva ocena zadovoljstva učenca. Razredniki so na 5-stopenjski lestvici za vsakega učenca ocenili, v kolikšni meri je učenec po njihovem mnenju zadovoljen/se dobro počuti v šoli (1 – zelo nezadovoljen/se zelo slabo počuti; 2 – precej nezadovoljen/se precej slabo počuti; 3 – niti nezadovoljen niti zadovoljen; 4 – precej zadovoljen/se precej dobro počuti; 5 – zelo zadovoljen/se zelo dobro počuti).

Učiteljeva ocena učne angažiranosti. Lestvico angažiranosti za učence (opis v nadaljevanju) smo priredili za učitelje. Verzija za učitelje vključuje pet postavk; izpuščena je postavka *Pri učnih urah se trudim, da bi izgledal zaposlen, a v resnici ne sledim pouku*. Razredniki so učno angažiranost ocenjevali za vsakega učenca posebej in sicer na 5-stopenjski lestvici. Alfa koeficient notranje skladnosti lestvice za učitelje znaša 0,91.

3. Samoocena učencev

Učenci so sami na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici poročali o nekaterih svojih značilnostih ter zaznanih značilnostih učiteljev in sošolcev. Lestvice so bile naslednje:

Zaznana učna in osebna podpora sošolcev ter zaznana učna in osebna podpora učiteljev. Zaznano učno in osebno podporo sošolcev ter učiteljev smo ugotavljali z lestvicami, ki predstavljajo podlestvice obširnejšega vprašalnika Vprašalnik življenja v razredu (Classroom Life Instrument; Johnson, Johnson in Anderson, 1983). Lestvice smo prevedli in priredili za potrebe te raziskave. Lestvica učne podpore sošolcev ter obe lestvici učiteljeve podpore vključujejo štiri postavke, lestvica osebne podpore sošolcev pa pet postavk. Lestvica je 5-stopenjska (1 – nikoli ne drži; 2 – večinoma ne drži; 3 – včasih drži, včasih ne drži; 4 – večinoma drži; 5 – vedno drži). Na vzorcu učencev, vključenih v to raziskavo, znaša alfa koeficient za lestvico učne podpore sošolcev 0,68, za lestvico osebne podpore sošolcev 0,78, za lestvico učne podpore učiteljev 0,70 ter za lestvico osebne podpore učiteljev 0,74. Primer postavke za učno podporo sošolcev je *Moji sošolci mi želijo, da sem v šoli dober/dobra*, za osebno podporo *Mojim sošolcem je pomembno, kako se počutim*, za učno podporo učiteljev *Moji učitelji želijo, da se v šoli potrudim po svojih najboljših močeh* ter za osebno podporo učiteljev *Moji učitelji me imajo prav tako radi kot druge učence*.

Lestvica zadovoljstva v šoli. Učenci so ocenjevali svoje zadovoljstvo v šoli na Lestvici zadovoljstva v šoli (Keller, Moser in Rhyn, 1996), ki predstavlja krajšo obliko Lestvice subjektivnega počutja avtorjev Moserja, Blesa in Haerberlina (1989). Učenci, ki dosegajo na tej lestvici visoke rezultate, se v razredu dobro počutijo in radi hodijo v šolo (Moser idr., 1989; primer postavke: *V šoli mi je všeč*). Uporabljena lestvica ima pet postavk, od tega se ena postavka vrednoti obrnjeno. Lestvica je 5-stopenjska. Alfa koeficient notranje skladnosti, izračunan na vzorcu učencev iz te raziskave, znaša 0,90.

Lestvica angažiranosti. Da bi ugotovili, kako učenci ocenjujejo lastno učno angažiranost, smo prevedli in priredili lestvico angažiranosti avtorjev Assorja, H. Kaplan in Rotha (2002). Ocenjevalna lestvica je 5-stopenjska. Lestvica vsebuje šest postavk, dve se vrednotita obrnjeno (primer postavke: *Sodelujem v pogovorih v zvezi s snovjo, ki se odvijajo v razredu*). Na podatkih iz te raziskave znaša koeficient notranje skladnosti 0,74.

Učenci so najprej reševali vprašanja, kjer so ocenjevali svoje sošolce (medosebno vrstniško ocenjevanje), nato pa samoocenjevalne vprašalnike v naslednjem vrstnem redu: lestvice zaznane učne in osebne podpore učiteljev in

vrstnikov, vprašalnik zadovoljstva v šoli ter vprašalnik angažiranosti.

Od učencev ter od njihovih razrednikov smo pridobili tudi podatke o učnem uspehu učencev v preteklem šolskem letu. Kjer podatki niso bili skladni, smo upoštevali poročanje razrednikov.

Rezultati

V tabeli 1 so prikazane deskriptivne statistike za sociometrične skupine učencev v različnih starostnih obdobjih. Da bi ugotovili, kako se različno socialno sprejeti učenci razlikujejo v socialnem in učnem vedenju, smo uporabili več enosmernih analiz variance. Preverjali smo, ali se učenci iz različnih sociometričnih skupin razlikujejo v različnih merah socialnega in učnega vedenja. Rezultate navajamo posebej za spremenljivke, merjene preko imenovanj vrstnikov (tabela 2), spremenljivke, pridobljene na podlagi poročanja učiteljev (tabela 3) ter mere samoocene (tabela 4).

Rezultati enosmernih analiz variance (glej tabelo 2) kažejo, da učenci 4. razreda različno socialno sprejete sošolce zaznavajo pomembno različno na vseh preverjenih vedenjskih področjih, starejši dve skupini učencev pa na večini preverjenih vedenjskih področij. V nadaljevanju predstavljamo rezultate *post hoc* analiz (Bonferroni).

4. razred

Priljubljene učence je za svoje prijatelje imenovalo več sošolcev kot učence iz drugih sociometričnih skupin; sledijo kontroverzni, povprečni, prezrti in nazadnje zavrnjeni učenci ($p = ,00$ za vse razlike med skupinami). Enako velja za število recipročnih prijateljstev, ki so jih imeli učenci, le da v tem primeru razlike med priljubljenimi in kontroverznimi učenci ter med zavrnjenimi in prezrtimi učenci niso statistično pomembne. Sociometrično priljubljeni učenci so bili tudi s strani vrstnikov zaznani kot bolj priljubljeni od vseh drugih sociometričnih skupin ($p = ,01$), zavrnjeni pa kot manj priljubljeni od vseh sociometričnih skupin razen od prezrtih učencev ($p = ,01$). Pri priljubljenih učencih so sošolci zaznavali boljše odnose z učitelji, večjo učno angažiranost ter več prijaznega vedenja od vseh drugih sociometričnih skupin razen od kontroverznih učencev ($p = ,01$). Pri zavrnjenih učencih pa so sošolci zaznavali slabše odnose z učitelji od povprečnih učencev ($p = ,01$), manjšo učno angažiranost od kontroverznih in povprečnih učencev ($p = ,01$) ter manj prijaznega vedenja od vseh sociometričnih skupin ($p = ,01$). Zavrnjeni učenci so bili zaznani tudi kot bolj impulzivni od vseh drugih skupin ($p = ,00$), razen od kontroverznih, kontroverzni pa kot bolj impulzivni od priljubljenih ($p = ,00$). Priljubljeni so bili zaznani tudi kot učno uspešnejši ter bolj prosocialni od vseh drugih sociometričnih skupin razen od kontroverznih učencev ($p = ,01$) ter kot manj nesramni od zavrnjenih in kontroverznih učencev ($p = ,00$). Zavrnjene učence pa so sošolci zaznavali kot manj učno uspešne

Tabela 1. Deskriptivne statistike sociometričnih skupin na merah učnega in socialnega vedenja učencev za učence v različnih obdobjih šolanja.

	Sociometrične skupine																	
	Prijuhljeni			Zavrnjeni			Prezrti			Kontroverzni			Povprečni					
	4. r.	7. r.	2. l.	4. r.	7. r.	2. l.	4. r.	7. r.	2. l.	4. r.	7. r.	2. l.	4. r.	7. r.	2. l.	4. r.	7. r.	2. l.
N	108	106	76	88	78	56	74	74	74	74	74	29	25	30	123	121	95	
Imenovanja vrstnikov (znotraj razredov standardizirane vrednosti spremenljivk)																		
Število prijateljstev																		
M	0,97	1,00	0,90	-0,89	-0,90	-0,71	-0,44	-0,64	-0,71	0,48	0,85	0,78	-0,09	-0,07	-0,04			
SD	0,78	0,87	0,89	0,50	0,40	0,60	0,79	0,55	0,63	0,72	0,78	0,80	0,71	0,59	0,70			
Število recipročnih prijateljstev																		
M	0,61	0,55	0,60	-0,53	-0,72	-0,32	-0,47	-0,47	-0,57	0,59	0,64	0,52	-0,01	0,14	-0,01			
SD	0,96	0,95	1,03	0,70	0,60	0,84	0,75	0,72	0,75	1,04	1,07	0,93	0,89	0,91	0,86			
Prijuhljenost																		
M	0,66	0,45	0,41	-0,50	-0,50	-0,42	-0,31	-0,32	-0,23	0,12	0,35	0,38	-0,06	0,06	-0,04			
SD	1,22	1,10	1,24	0,56	0,53	0,55	0,60	0,65	0,83	0,82	1,16	1,13	0,87	1,02	0,84			
Odnos z učitelji																		
M	0,41	0,17	0,16	-0,41	-0,05	-0,20	-0,15	-0,12	-0,04	0,05	-0,03	-0,14	0,01	-0,04	0,03			
SD	1,16	1,08	1,19	0,59	0,93	0,67	0,75	0,87	1,06	1,09	1,03	0,68	1,00	0,96	0,92			
Angažiranost																		
M	0,41	0,17	0,13	-0,45	-0,02	-0,17	-0,20	-0,14	0,08	0,25	0,00	-0,19	0,02	-0,07	-0,03			
SD	1,19	1,10	1,12	0,54	1,04	0,72	0,71	0,83	1,22	1,01	1,13	0,56	0,99	0,86	0,81			
Prijaznost																		
M	0,61	0,45	0,40	-0,60	-0,35	-0,50	-0,13	-0,15	0,05	0,14	-0,03	-0,22	-0,06	-0,04	-0,05			
SD	1,18	1,21	1,25	0,50	0,78	0,37	0,83	0,78	1,04	0,98	0,82	0,72	0,82	0,92	0,80			
Impulzivnost																		
M	-0,39	-0,28	-0,14	0,66	0,39	0,32	-0,78	-0,25	-0,32	0,33	0,54	0,56	-0,16	0,04	0,00			
SD	0,47	0,67	0,88	1,36	1,18	1,29	0,92	0,87	0,55	1,22	1,15	1,36	0,67	0,98	0,86			
Učna uspešnost																		
M	0,45	0,18	0,22	-0,43	-0,06	-0,22	-0,20	-0,15	-0,02	-0,01	-0,02	-0,25	0,04	-0,02	0,00			
SD	1,25	1,12	1,23	0,52	0,97	0,78	0,64	0,79	0,99	0,75	1,05	0,38	1,01	0,94	0,89			
Prosocialno vedenje																		
M	0,53	0,34	0,43	-0,52	-0,36	-0,48	-0,18	-0,16	0,04	0,24	0,11	-0,17	-0,04	0,00	-0,06			
SD	1,18	1,23	1,23	0,56	0,63	0,42	0,74	0,76	1,14	1,08	1,15	0,58	0,88	0,89	0,80			
Nesramnost																		
M	-0,43	-0,30	-0,35	0,88	0,59	0,83	-0,26	-0,35	-0,38	0,32	0,81	0,80	-0,15	-0,08	-0,16			
SD	0,40	0,70	0,52	1,45	1,20	1,44	0,68	0,71	0,34	1,15	1,17	1,38	0,55	0,86	0,68			

Ocene učitelja															
Naklonjenost učencu															
<i>M</i>	4,62	4,37	4,45	3,89	3,85	3,94	4,72	4,03	4,36	4,65	3,97	4,17	4,57	4,16	4,31
<i>SD</i>	0,74	0,86	0,76	1,19	1,16	0,98	0,56	1,20	0,80	0,61	1,27	1,29	0,80	0,99	0,82
Zadovoljstvo v šoli															
<i>M</i>	4,47	4,02	3,93	3,62	3,52	3,57	4,40	3,64	4,07	4,41	3,70	3,80	4,33	3,89	4,14
<i>SD</i>	0,73	0,79	0,77	1,01	1,00	0,95	0,77	1,01	0,76	0,72	1,15	0,96	0,77	0,94	0,69
Angažiranost															
<i>M</i>	4,12	3,74	3,47	3,25	3,21	3,28	4,11	3,58	3,46	4,08	3,63	3,37	4,07	3,53	3,49
<i>SD</i>	0,84	0,95	0,79	0,92	1,00	0,82	0,81	0,98	0,84	0,82	1,00	0,94	0,70	0,97	0,84
Samoocena															
Učna podpora sošolcev															
<i>M</i>	3,77	3,34	3,38	3,45	2,94	2,99	3,49	3,10	3,37	3,42	2,90	3,24	3,48	3,22	3,30
<i>SD</i>	0,77	0,70	0,60	0,97	0,71	0,79	0,80	0,69	0,64	0,83	0,63	0,75	0,89	0,71	0,69
Osebna podpora sošolcev															
<i>M</i>	3,93	3,68	3,63	3,70	3,13	3,25	3,71	3,30	3,54	3,73	3,28	3,48	3,72	3,41	3,46
<i>SD</i>	0,69	0,63	0,56	0,93	0,70	0,73	0,76	0,78	0,62	0,78	0,71	0,73	0,83	0,75	0,62
Učna podpora učiteljev															
<i>M</i>	4,41	3,63	3,52	4,48	3,78	3,36	4,31	3,76	3,60	4,33	3,55	3,47	4,20	3,69	3,66
<i>SD</i>	0,52	0,65	0,59	0,51	0,68	0,80	0,64	0,66	0,63	0,62	0,59	0,85	0,72	0,72	0,66
Osebna podpora učiteljev															
<i>M</i>	4,17	3,16	3,02	4,20	3,30	3,04	4,20	3,33	3,25	3,99	2,77	3,07	4,01	3,28	3,25
<i>SD</i>	0,79	0,69	0,65	0,82	0,84	0,82	0,73	0,87	0,56	0,82	0,75	0,78	0,89	0,83	0,62
Zadovoljstvo v šoli															
<i>M</i>	4,12	3,02	3,17	3,85	2,83	2,90	3,94	3,17	3,15	4,18	2,88	3,22	3,77	2,80	3,30
<i>SD</i>	0,86	0,87	0,84	1,02	1,13	0,93	0,78	0,80	0,82	0,71	1,05	1,04	1,12	1,07	0,72
Angažiranost															
<i>M</i>	4,36	3,52	3,37	4,10	3,60	3,44	4,32	3,72	3,45	4,04	3,56	3,48	4,18	3,59	3,46
<i>SD</i>	0,52	0,66	0,58	0,65	0,69	0,54	0,66	0,58	0,56	0,67	0,68	0,60	0,62	0,65	0,51
Učni uspeh															
<i>M</i>	4,62	4,37	3,44	3,81	3,83	3,16	4,52	4,05	3,21	4,52	4,04	3,13	4,57	4,21	3,28
<i>SD</i>	0,62	0,81	0,76	0,95	1,02	0,71	0,64	0,95	0,83	0,71	0,91	0,68	0,70	0,81	0,73

Opomba: Oznaka 4. r. predstavlja učence 4. razreda osnovne šole, 7. r. učence 7. oziroma 8. razreda osnovne šole in 2. l. dijake 2. letnika srednje šole.

Tabela 2. Povzetek analiz variance za preverjanje razlik v socialnem in učnem vedenju (ocene vrstnikov) med sociometričnimi skupinami za učence v različnih obdobjih šolanja.

Izvor variabilnosti	4. razred					7./8. razred					2. letnik				
	SS	df	MS	F	p	SS	df	MS	F	p	SS	df	MS	F	p
Število prijateljstev															
MSk	192,98	4	48,24	95,88	,00	218,11	4	54,53	128,21	,00	143,94	4	35,98	67,47	,00
ZSk	209,84	417	,50			169,69	399	0,42			172,80	324	,53		
Skupaj	402,82	421				387,80	403				316,74	328			
Število recipročnih prijateljstev															
MSk	93,38	4	23,34	31,42	,00	100,78	4	25,20	35,05	,00	64,89	4	16,22	20,80	,00
ZSk	312,09	420	0,74			286,84	399	0,72			255,11	327	0,78		
Skupaj	405,47	424				387,62	403				320,00	331			
Prijateljnost															
MSk	79,42	4	19,86	25,51	,00	52,34	4	13,08	15,47	,00	30,84	4	7,71	8,80	,00
ZSk	328,43	422	0,78			337,54	399	0,85			286,32	327	0,88		
Skupaj	407,85	426				389,88	403				317,16	331			
Odnos z učitelji															
MSk	35,12	4	8,78	9,94	,00	4,58	4	1,14	1,21	,31	5,01	4	1,25	1,33	,26
ZSk	372,83	422	0,88			378,33	399	0,95			307,16	327	0,94		
Skupaj	407,95	426				382,90	403				312,17	331			
Angažiranost															
MSk	41,60	4	10,40	11,99	,00	4,95	4	1,23	1,30	,27	4,52	4	1,13	1,22	,30
ZSk	366,20	422	0,87			381,13	399	0,96			303,18	327	0,93		
Skupaj	407,80	426				386,08	403				307,70	331			
Prijaznost															
MSk	74,90	4	19,73	23,72	,00	32,64	4	8,16	8,96	,00	28,35	4	7,09	8,28	,00
ZSk	333,10	422	0,79			362,29	398	0,91			279,91	327	0,86		
Skupaj	407,00	426				394,93	402				308,26	331			
Impulzivnost															
MSk	61,41	4	15,35	18,70	,00	31,99	4	8,00	8,98	,00	24,03	4	6,01	6,63	,00
ZSk	346,34	422	0,82			355,35	399	0,89			295,34	326	0,91		
Skupaj	407,75	426				387,34	403				319,37	330			
Učna uspešnost															
MSk	41,62	4	10,40	11,99	,00	5,45	4	1,36	1,42	,23	8,07	4	2,02	2,20	,07
ZSk	366,34	422	0,87			382,78	399	0,96			299,14	327	0,92		
Skupaj	407,96	426				388,23	403				307,21	331			
Prosocialno vedenje															
MSk	59,53	4	14,88	18,02	,00	26,19	4	6,55	7,24	,00	27,99	4	7,00	7,90	,00
ZSk	348,47	422	0,83			360,61	399	0,90			289,50	327	0,88		
Skupaj	407,00	426				386,80	403				317,49	331			
Nesramnost															
MSk	94,46	4	23,62	32,22	,00	63,18	4	15,80	19,64	,00	80,15	4	20,04	26,91	,00
ZSk	295,35	403	0,73			320,91	399	0,80			243,45	327	0,74		
Skupaj	389,81	407				384,09	403				323,60	331			

Opombe. MSk – med skupinami; ZSk – znotraj skupin.

od povprečnih, kot manj prosocialne od vseh ($p = ,00$), razen od prezrtih učencev, ter kot bolj nesramne od vseh drugih sociometričnih skupin ($p = ,01$). Prezrte učence so sošolci zaznavali kot manj nesramne od kontroverznih učencev ($p = ,03$).

7./8. razred

Tudi v tem obdobju šolanja so se učenci iz različnih sociometričnih skupin razlikovali v tem, kolikokrat so jih sošolci imenovali za svoje prijatelje. Največkrat so bili imenovani priljubljeni učenci, sledili so kontroverzni, povprečni, prezrti in najmanjkrat zavrjnjeni. Pri tem so se vse skupine statistično pomembno razlikovale med seboj ($p = ,00$) z izjemo razlik med priljubljenimi in kontroverznimi ter zavrjnjenimi in prezrtimi, ki nista statistično pomembni. Enako velja za število recipročnih prijateljstev ($p = ,00$), kjer pa poleg tega ni statistično pomembna še razlika med kontroverznimi in povprečnimi učenci (so se pa ti razlikovali od prezrtih in zavrjnjenih). Sociometrično priljubljeni učenci so bili s strani sošolcev tudi zaznani kot bolj priljubljeni ter kot bolj prijazni in prosocialni od vseh ($p = ,01$), razen od kontroverznih učencev. V s strani sošolcev zaznanem učnem vedenju (odnosu z učitelji, učni angažiranosti, učni uspešnosti) se različno socialno sprejeti učenci niso razlikovali med seboj. Kontroverzni učenci so bili zaznani kot najbolj impulzivni, sledijo zavrjnjeni učenci, oboji pa se statistično pomembno razlikujejo od priljubljenih in prezrtih učencev ($p = ,00$). Zavrjnjeni učenci so bili tudi zaznani kot bolj nesramni od vseh drugih skupin, razen od kontroverznih, ti pa so bili zaznani kot bolj nesramni od priljubljenih in prezrtih učencev ($p = ,00$).

2. letnik

Priljubljeni učenci 2. letnika srednje šole so bili s strani sošolcev tudi največkrat imenovani za najboljše prijatelje; sledijo kontroverzni, povprečni in nazadnje prezrti in zavrjnjeni. Vse razlike med sociometričnimi skupinami so statistično pomembne ($p = ,00$), z izjemo razlike med priljubljenimi in kontroverznimi ter med zavrjnjenimi in prezrtimi. Podoben je odnos med socialno sprejetostjo in številom recipročnih prijateljstev – največ so jih imeli priljubljeni, najmanj pa prezrti učenci. Pri tem se priljubljeni in kontroverzni statistično pomembno razlikujejo od drugih skupin ($p = ,00$; $p < ,05$), ne pa med sabo. Prezrti učenci so imeli statistično pomembno manj recipročnih prijateljstev od povprečnih učencev ($p = ,00$). Sociometrično priljubljeni učenci so bili zaznani kot bolj priljubljeni od vseh ($p < ,03$), razen od kontroverznih. V s strani sošolcev zaznanem učnem vedenju se sociometrične skupine niso razlikovale. Priljubljeni so bili zaznani kot bolj prijazni in bolj prosocialni od vseh ($p < ,03$), razen od prezrtih učencev. Zavrjnjeni so bili zaznani kot manj prijazni od vseh ($p < ,04$), razen od kontroverznih. Kontroverzni učenci so bili zaznani kot najbolj impulzivni, in sicer so razlike statistično pomembne v odnosu do priljubljenih ($p = ,01$) in prezrtih učencev ($p = ,00$). Od prezrtih, ki so bili zaznani kot najmanj impulzivni, se razlikujejo tudi zavrjnjeni učenci ($p = ,00$), ki so v primerjavi s prezrtimi in priljubljenimi zaznani tudi kot manj prosocialni ($p = ,02$). Zavrjnjeni in kontroverzni učenci so bili zaznani kot bolj nesramni od vseh drugih sociometričnih skupin ($p = ,00$).

Tabela 3. Povzetek analize variance za preverjanje razlik v socialnem in učnem vedenju (ocene učitelja in učni uspeh) med sociometričnimi skupinami za učence v različnih obdobjih šolanja.

Izvor variabilnosti	4. razred			7./8. razred			2. letnik								
	SS	df	F	MS	df	F	SS	df	F	p					
Naklonjenost učencu															
MSk	39,80	4	9,95	14,18	,00	14,40	4	3,60	3,24	,01	9,40	4	2,35	3,02	,02
ZSk	293,96	419	0,70			442,66	399	1,11			253,47	326	0,78		
Skupaj	333,76	423				457,06	403				262,87	330			
Zadovoljstvo v šoli															
MSk	42,55	4	10,64	16,09	,00	14,51	4	3,63	4,06	,00	13,06	4	3,26	5,09	,00
ZSk	275,79	417	0,66			356,94	399	0,90			209,07	326	0,64		
Skupaj	318,34	421				371,45	403				222,13	330			
Angažiranost															
MSk	49,98	4	22,50	18,97	,00	13,07	4	3,27	3,43	,01	1,88	4	0,47	0,68	,61
ZSk	273,29	415	0,66			379,67	399	0,95			226,68	326	0,70		
Skupaj	323,27	419				392,73	403				228,56	330			
Učni uspeh															
MSk	34,75	4	8,69	16,27	,00	13,92	4	3,48	4,46	,00	3,66	4	0,92	1,61	,17
ZSk	195,49	366	0,53			302,82	388	0,78			185,98	327	0,57		
Skupaj	230,24	370				316,73	392				189,64	331			

Opombe. MSk – med skupinami; ZSk – znotraj skupin.

4. razred

Učitelji so zavrjnene učence ocenjevali nižje v primerjavi z vsemi drugimi sociometričnimi skupinami. Nižje so ocenili svojo naklonjenost do teh učencev, zadovoljstvo teh učencev v šoli ter njihovo učno angažiranost ($p = ,00$). Zavrjnjeni učenci so imeli v preteklem šolskem letu tudi nižji učni uspeh od drugih učencev ($p = ,00$). Razlike med drugimi sociometričnimi skupinami niso statistično pomembne.

7./8. razred

Učitelji so izrazili višjo stopnjo naklonjenosti priljubljenim učencem kot ostalim sociometričnim skupinam ($p = ,01$). Te učence so prav tako zaznavali kot tiste, ki so v primerjavi z drugimi sociometričnimi skupinami v šoli najbolj zadovoljni in so najbolj učno angažirani ($p = ,00$). Priljubljeni učenci so imeli v preteklem šolskem letu boljši učni uspeh od zavrjnjenih ($p = ,00$). Ti so imeli v preteklem šolskem letu najslabši učni uspeh in so se statistično pomembno razlikovali še od povprečnih učencev ($p = ,05$).

2. letnik

Učitelji so priljubljenim učencem izrazili več naklonjenosti v primerjavi z zavrjnjenimi učenci ($p = ,01$). Ocenili so tudi, da so v šoli najmanj zadovoljni zavrjnjeni učenci, razlike pa so pomembne v odnosu do priljubljenih in povprečnih, ki so po mnenju učiteljev v šoli najbolj zadovoljni ($p = ,00$). Učencev iz različnih sociometričnih skupin učitelji niso zaznavali kot različne glede na njihovo učno angažiranost. V tem starostnem obdobju se učenci iz različnih sociometričnih skupin tudi niso razlikovali v učnem uspehu iz preteklega leta.

4. razred

Zavrjnjeni učenci so v primerjavi s povprečnimi učenci zaznavali več učiteljeve učne podpore ($p = ,00$). Na dimenzijah učiteljeve osebne podpore, učne in osebne podpore sošolcev ter samoocene zadovoljstva v šoli in učne angažiranosti ni bilo statistično pomembnih razlik med učenci iz različnih sociometričnih skupin.

7./8. razred

Tudi različno socialno sprejeti učenci 7./8. razreda se v merah samoocene večinoma niso razlikovali med seboj. Izjema je le področje zaznane učiteljeve osebne podpore – prezrti učenci so zaznavali več učiteljeve osebne podpore kot kontroverzni učenci ($p = ,05$). Priljubljeni učenci pa so zaznavali več učne podpore sošolcev kot zavrjnjeni učenci ($p = ,00$) ter več osebne podpore sošolcev kot zavrjnjeni in prezrti učenci ($p = ,01$).

Tabela 4. Povzetek analiz variance za preverjanje razlik v socialnem in učnem vedenju (samoocena) med sociometričnimi skupinami za učence v različnih obdobjih šolanja.

Izvor variabilnosti	4. razred			7./8. razred			2. letnik			
	SS	df	MS	F	p	SS	df	MS	F	p
Učna podpora sošolcev										
MSk	6,99	4	1,72	2,34	0,05	8,54	4	2,14	4,35	,00
ZSk	271,14	369	0,74			170,05	347	0,49		
Skupaj	278,02	373				178,59	351			
Osebna podpora sošolcev										
MSk	3,44	4	0,86	1,35	0,25	12,90	4	3,23	6,33	,00
ZSk	235,45	369	0,64			176,73	347	0,51		
Skupaj	238,89	373				189,64	351			
Učna podpora učiteljev										
MSk	4,16	4	1,04	2,80	0,03	1,64	4	0,41	0,89	,47
ZSk	137,26	369	0,37			158,76	347	0,46		
Skupaj	141,42	373				160,40	351			
Osebna podpora učiteljev										
MSk	2,81	4	0,70	1,04	0,38	6,56	4	1,64	2,58	,04
ZSk	248,78	369	0,67			220,88	347	0,64		
Skupaj	251,59	373				227,44	351			
Zadovoljstvo v šoli										
MSk	8,53	4	2,13	2,33	0,05	6,37	4	1,59	1,62	,17
ZSk	337,21	369	0,91			340,27	347	0,98		
Skupaj	345,75	373				346,64	351			
Angažiranost										
MSk	4,79	4	1,20	3,18	0,01	1,50	4	0,38	,88	,47
ZSk	138,67	368	0,38			146,89	346	0,42		
Skupaj	143,46	372				148,39	350			

Opombe. MSk – med skupinami; ZSk – znotraj skupin.

2. letnik

Srednješolci iz različnih sociometričnih skupin se niso razlikovali v stopnji zaznane učne in osebne podpore s strani učiteljev. Zavrtnjeni učenci so poročali o nižji učni podpori sošolcev v primerjavi s priljubljenimi in prezrtimi učenci ($p < ,03$). Priljubljeni učenci so zaznavali najvišjo osebno podporo sošolcev, zavrtnjeni pa najnižjo ($p = ,01$).

Povzetek rezultatov za vsa tri obdobja šolanja

Število (recipročnih) prijateljstev in zaznana priljubljenost

Socialna sprejetost se dosledno v vseh obdobjih šolanja povezuje s številom prijateljskih imenovanj – priljubljeni učenci so bili s strani sošolcev največkrat imenovani kot najboljši prijatelji, sledijo kontroverzni, povprečni, prezrti in nazadnje zavrtnjeni. Podobno velja za recipročne prijateljske odnose, le da so razlike med skupinami manjše in ne vedno statistično pomembne.

V vseh obdobjih šolanja sošolci kot najbolj priljubljene zaznavajo učence, ki so tudi sociometrično priljubljeni, kot najmanj priljubljene pa zavrtnjene učence.

Druge značilnosti učencev: s strani sošolcev zaznana prijaznost, prosocialnost, impulzivnost in nesramnost

Prijaznost, prosocialno vedenje, impulzivnost in nesramnost predstavljajo pomembne dejavnike socialne sprejetosti v vseh preučevanih obdobjih šolanja.

Učno vedenje in učna uspešnost

V 4. razredu učne spremenljivke predstavljajo pomemben dejavnik socialne sprejetosti – priljubljene učence sošolci zaznavajo kot bolj učno angažirane, z boljšimi odnosi z učitelji in učno uspešnejše. Najbolj negativno na teh področjih zaznavajo zavrtnjene učence.

Enako velja za zaznave učiteljev: kot najbolj učno angažirane zaznavajo priljubljene, kot najmanj učno angažirane pa zavrtnjene učence. Priljubljeni imajo tudi dejansko boljši učni uspeh, zavrtnjeni pa slabšega.

Za razliko od četrtošolcev pa pri učencih 7./8. razreda s strani sošolcev zaznana učno vedenje ni več pomemben dejavnik socialne sprejetosti. Zanimivo pa je, da učitelji priljubljene učence še vedno zaznavajo kot bolj učno angažirane od drugih učencev in da imajo ti učenci boljši učni uspeh. Dejanski učni uspeh torej ostaja pomemben dejavnik socialne sprejetosti tudi pri učencih 7./8. razreda.

V 2. letniku se različno socialno sprejeti dijaki ne razlikujejo v s strani sošolcev zaznanem odnosu z učitelji in učni angažiranosti. So pa priljubljeni učenci s strani sošolcev zaznani kot učno uspešnejši. Spremenljivke, ki so povezane s prizadevnostjo

in dobrim odnosom z učitelji, torej niso pomemben dejavnik socialne sprejetosti v tem obdobju, s strani vrstnikov zaznana učna uspešnost pa je. Prav tako so priljubljeni učenci bolj sprejeti tudi s strani učiteljev, medtem ko so zavrnjenim učencem tudi učitelji najmanj naklonjeni. Zanimivo je, da se učenci glede na socialno sprejetost ne razlikujejo v učnem uspehu in v s strani učiteljev zaznani učni angažiranosti.

Večjo naklonjenost do priljubljenih učencev v vseh obdobjih šolanja izražajo tudi učitelji. Najmanj naklonjeni so učitelji zavrnjenim učencem. Kljub temu pa priljubljeni dijaki 2. letnika poročajo o najmanjši količini učne podpore učiteljev izmed vseh sociometričnih skupin.

Izpostaviti velja še naslednje:

- Zavrnjeni učenci v 4. razredu poročajo o višji stopnji učne podpore s strani učiteljev, čeprav učitelji do njih izražajo najmanj naklonjenosti v primerjavi z drugimi sociometričnimi skupinami. Hkrati pa ti učenci zaznavajo manj osebne podpore s strani sošolcev. Manj podpore s strani sošolcev zaznavajo tudi zavrnjeni učenci iz 7./8. razreda.
- Kontroverzni učenci imajo dejansko značilnosti tako priljubljenih kot zavrnjenih – od priljubljenih se ne razlikujejo v učnih spremenljivkah in v prijateljskih odnosih s sošolci, in so hkrati zaznani kot priljubljeni, prijazni (ne pri učencih srednje šole) in prosocialni ter impulzivni in nesramni. V 7./8. razredu so kontroverzni učenci manj priljubljeni pri učiteljih, kar se sklada s tem, da ti učenci poročajo o nižji stopnji osebne podpore učiteljev. Kontroverzni učenci so s strani učiteljev manj sprejeti tudi v 2. letniku.
- Učno in socialno vedenje učencev, ugotovljeno na podlagi ocen sošolcev, predstavlja pomembnejši dejavnik socialne sprejetosti učencev v vseh starostnih obdobjih v primerjavi z ocenami učiteljev in samoocenami.
- Mere samoocene predstavljajo najslabši prediktor socialne sprejetosti učencev, in sicer v vseh obdobjih šolanja (ne le pri mlajših učencih), in jih torej ne moremo pripisati razvojnim značilnostim socialne kognicije.

Povzamemo lahko torej naslednje:

- Značilnosti učencev, ki predstavljajo dejavnike socialne sprejetosti v vseh obdobjih šolanja, so s strani učencev zaznana prijaznost (to ne velja za kontroverzne dijake 2. letnika srednje šole), prosocialno vedenje, impulzivnost in nesramnost.
- Prav tako se zaznana priljubljenost in število prijateljskih imenovanj povezuje s socialno sprejetostjo v vseh obdobjih šolanja: priljubljeni in kontroverzni so zaznani kot najbolj priljubljeni in jih sošolci najpogosteje imenujejo za najboljše prijatelje, medtem ko so prezrti in zavrnjeni zaznani kot najmanj priljubljeni in jih sošolci najmanj pogosto imenujejo za najboljše prijatelje.
- Učno vedenje učencev pri učencih 4. razreda predstavlja pomemben dejavnik

socialne sprejetosti, pri starejših učencih pa v manjši meri. Pri učencih 4. razreda predstavljajo pomemben dejavnik socialne sprejetosti vse mere učnega vedenja in učne uspešnosti ne glede na način pridobivanja podatkov (sošolci, učitelj, samoocena). Pri starejših učencih pa učni uspeh sicer predstavlja dejavnik, v katerem se priljubljeni učenci razlikujejo od zavrnjenih, ni pa razlik med sociometričnimi skupinami v zaznanem učnem vedenju s strani sošolcev.

Razprava

Namen raziskave je bil ugotoviti, kateri dejavniki se povezujejo s socialno sprejetostjo učencev v treh obdobjih šolanja: v poznem otroštvu, v obdobju zgodnjega mladostništva ter v obdobju srednjega do poznega mladostništva. Zlasti nas je zanimalo, ali so razlike med učenci iz različnih sociometričnih skupin specifične za posamezna starostna obdobja, torej ali prihaja med različno starimi učenci do različnih vzorcev povezanosti socialnega in učnega vedenja učencev s socialno sprejetostjo.

Razlike med učenci iz različnih sociometričnih skupin v socialnem vedenju učencev in merah vrstniških odnosov

Spremenljivke, v katerih se učenci iz različnih sociometričnih skupin razlikujejo v vseh preučevanih obdobjih šolanja, so s strani sošolcev zaznana prijaznost, prosocialno vedenje, impulzivnost in nesramnost. Tako so priljubljeni učenci v vseh obdobjih šolanja zaznani kot najbolj prijazni in pripravljeni pomagati sošolcem, zavrnjeni pa kot najmanj prijazni in najmanj pripravljeni pomagati. Ravno obratno so bili zavrnjeni učenci s strani sošolcev zaznani kot najbolj impulzivni ter kot najbolj nesramni. Izjema so kontroverzni učenci 2. letnika srednje šole, ki so bili zaznani kot prav tako neprijazni in nesramni kot zavrnjeni učenci ter kot najbolj impulzivni izmed vseh sociometričnih skupin.

Ti rezultati so skladni z rezultati drugih raziskav, ki prav tako (večinoma pri mlajših učencih) ugotavljajo več prosocialnega vedenja pri priljubljenih učencih ter odsotnost tovrstnega vedenja ter več agresivnega vedenja in impulzivnosti pri zavrnjenih učencih (glej npr. Boivin in Bégin, 1989; Coie in Dodge, 1988; Dygon idr., 1987; Frentz idr., 1991; Newcomb idr., 1993). Podobno kot ugotavljajo drugi avtorji, tudi naši rezultati kažejo največje razlike v preučevanih spremenljivkah med obema ekstremnima skupinama, torej med priljubljenimi in zavrnjenimi učenci, razlike med drugimi sociometričnimi skupinami pa so manjše.

Prav tako med učenci v različnih obdobjih šolanja ne prihaja do razhajanj v razlikah med sociometričnimi skupinami v drugih merah odnosov z vrstniki. Tako učenci v vseh obdobjih šolanja kot najbolj priljubljene zaznavajo učence, ki so tudi sociometrično priljubljeni, kot najmanj priljubljene pa zavrnjene učence. Prav tako so

bili priljubljeni učenci s strani sošolcev največkrat imenovani kot najboljši prijatelji. V številu prijateljskih imenovanj jim sledijo kontroverzni učenci, nato povprečni, prezrti, najmanjkrat pa so učenci kot najboljše prijatelje imenovali zavrnjene učence. Enak vzorec razlik med učenci se pojavlja za število recipročnih prijateljskih odnosov, le da so te razlike manjše in ne vedno statistično pomembne.

Razlike med učenci iz različnih sociometričnih skupin v učnem vedenju in učni uspešnosti

Primerjava rezultatov analiz variance za vsa tri preučevana obdobja šolanja kaže, da so razlike med učenci iz različnih sociometričnih skupin v učnem vedenju, odnosu z učitelji ter učni uspešnosti odvisne od starosti učencev. Večina drugih raziskav (npr. Frentz idr., 1991; Newcomb idr., 1993; Wentzel, 1993) kaže dokaj podoben vzorec razlik med učenci iz različnih sociometričnih skupin v učnem uspehu. Priljubljeni učenci so običajno učno najuspešnejši, medtem ko imajo običajno najslabše učne dosežke zavrjnjeni učenci.

Rezultati naše raziskave so z zgoraj navedenim le deloma skladni. Pri učencih 4. razreda so razlike med učenci iz različnih sociometričnih skupin v vseh učnih spremenljivkah take, kot kažejo tudi rezultati drugih raziskav. Sošolci priljubljene četrtošolce zaznavajo kot bolj učno angažirane, z boljšimi odnosi z učitelji ter kot učno uspešnejše. Zavrjnjene učence vrstniki na teh področjih zaznavajo ravno nasprotno kot najmanj učno angažirane, z najslabšimi odnosi z učitelji ter kot učno najmanj uspešne. Tudi učitelji v 4. razredu priljubljene učence zaznavajo kot najbolj učno angažirane, zavrjnjene učence pa kot najmanj učno angažirane. Prav tako imajo priljubljeni učenci najboljši učni uspeh, zavrjnjeni pa najslabšega. Učitelji so izrazili najmanj naklonjenosti do zavrjnenih učencev, razlike med drugimi sociometričnimi skupinami pa niso statistično pomembne. Rezultati torej kažejo, da je pri učencih 4. razreda učno vedenje pomemben dejavnik socialne sprejetosti.

Nekoliko drugačna slika na področju razlik v učnih spremenljivkah pa se kaže pri starejših učencih, torej pri mladostnikih. Pri učencih 7./8 razreda vzorec razlik v učnih spremenljivkah med različno socialno sprejetimi učenci ni več tako jasen. Med učenci iz različnih sociometričnih skupin ne prihaja do statistično pomembnih razlik v s strani sošolcev zaznanem odnosu z učitelji, učni angažiranosti in učni uspešnosti učencev. Se pa pojavljajo razlike med sociometričnimi skupinami v s strani učiteljev zaznanih spremenljivkah. Učitelji so tudi v tem starostnem obdobju bolj naklonjeni priljubljenim učencem in manj zavrjnenim. Prav tako tudi dejanski učni uspeh ostaja pomemben dejavnik socialne sprejetosti: priljubljeni učenci imajo najboljši učni uspeh, zavrjnjeni pa najslabšega.

Podobni so rezultati za učence 2. letnika srednje šole. Priljubljene dijake 2. letnika so njihovi sošolci zaznavali kot učno uspešnejše od učencev iz drugih sociometričnih skupin, ni pa razlik med sociometričnimi skupinami v s strani sošolcev zaznanem odnosu z učitelji in učni angažiranosti. Učitelji pa so tudi v tem obdobju

šolanja poročali o največji naklonjenosti priljubljenim učencem in najmanjši naklonjenosti zavrnjenim učencem. V dejanskem učnem uspehu med učenci iz različnih sociometričnih skupin ni razlik, vendar pa se kaže trend, da imajo priljubljeni učenci nekoliko boljši učni uspeh, zavrnjeni in kontroverzni učenci pa slabšega.

Kar se tiče razlik med učenci v različnih obdobjih šolanja v odnosu med socialno sprejetostjo in učnim vedenjem ter učno uspešnostjo, lahko torej povzamemo naslednje. Dejanski učni uspeh je pomemben dejavnik socialne sprejetosti, in sicer so priljubljeni učenci najbolj uspešni, zavrnjeni učenci pa najmanj. Učitelji so v vseh preučevanih obdobjih šolanja najbolj naklonjeni priljubljenim učencem, najmanj pa zavrnjenim. Za razliko od mlajših učencev pa pri obeh starejših starostnih skupinah ni razlik med sociometričnimi skupinami v učnem vedenju, kot ga zaznavajo sošolci. To še zlasti velja za učence 7./8. razreda, medtem ko je videti, da so učne spremenljivke v srednji šoli spet nekoliko bolj povezane s socialno sprejetostjo – v tem obdobju so namreč priljubljeni učenci s strani sošolcev zaznani kot učno uspešnejši, ni pa razlik med sociometričnimi skupinami v s strani sošolcev zaznanem odnosu z učitelji in učni angažiranosti. Takšni rezultati nakazujejo, da učenci sicer cenijo učno uspešnost, saj te učence sprejemajo bolje kot učno manj uspešne učence, medtem ko to ne velja tudi za vedenje, ki najpogosteje vodi k boljšim učnim dosežkom – prizadevnost ter dober odnos z učitelji. Priljubljeni učenci so namreč pri obeh skupinah mladostnikov sicer učno uspešnejši, jih pa njihovi vrstniki ne zaznavajo tudi kot bolj učno angažirane in z boljšim odnosom z učitelji. Ti rezultati so skladni z ugotovitvami J. Juvonen (1996), da so učenci v zgodnji adolescenci za razliko od mlajših učencev prepričani, da njihovi sošolci cenijo učno uspešne vrstnike, ne pa tudi tiste, ki so marljivi in prizadevni, ter da se poskušajo v skladu s tem pred sošolci prikazati kot manj prizadevne.

Pri preučevanju učnega vedenja in učne uspešnosti učencev v obdobju mladostništva je torej potrebno ločevati med dejanskimi učnimi rezultati učencev ter med učnim vedenjem, ki se načeloma povezuje z večjo učno uspešnostjo (dober odnos z učitelji ter učna angažiranost). Učenci torej najbolj sprejemajo sošolce, ki so sicer v šoli uspešni, vendar pa jih zaznavajo kot take, ki si za to ne prizadevajo zelo. Zanimivo je, da so zaznave učiteljev nekoliko drugačne – ti priljubljene učence tudi v obdobju mladostništva zaznavajo kot bolj učno angažirane in so jim bolj naklonjeni. To neskladnost je mogoče pojasniti z ugotovitvijo J. Juvonen (1996), da učenci v obdobju zgodnjega mladostništva menijo, da učitelji pri učencih cenijo marljivost in prizadevnost, njihovi vrstniki pa ne. Slednji naj bi po mnenju učencev bolje sprejemali učno uspešne učence, ki pa si za to ne prizadevajo pretirano. Učenci naj bi v skladu s tem svojim prepričanjem poskusili drugače prikazati svoje učno vedenje pred učitelji kot pred vrstniki – pred prvimi naj bi se poskušali prikazati kot bolj prizadevne, pred slednjimi pa kot take, ki si jim za učne dosežke ni potrebno pretirano prizadevati.

Prav tako se je pokazalo, da je prisotnost oziroma odsotnost razlik v učnih spremenljivkah med učenci iz različnih sociometričnih skupin odvisna od načina pridobivanja podatkov. Tako so se mere samoocene le redko pokazale kot pomemben dejavnik socialne sprejetosti učencev, najbolj pa so se učenci iz različnih sociometričnih

skupin razlikovali v merah vrstniškega ocenjevanja. To je mogoče pojasniti s skladnostjo med odvisno in neodvisno spremenljivko, saj je tudi sociometrična klasifikacija osnovana na poročanju vrstnikov.

Newcomb in sodelavci (1993) so ugotovili, da so podatki, pridobljeni na podlagi različnih virov, bolj skladni za vedenjske korelate skupine priljubljenih in zavrnjenih učencev in manj za kontroverzne in prezrte učence, kar se je pokazalo tudi v naši raziskavi. Prav tako ti avtorji podobno, kot kažejo rezultati pričujoče raziskave, ugotavljajo, da so mere samoocene najmanj skladne s podatki, pridobljenimi od vrstnikov in učiteljev ter na podlagi opazovanja vedenja učencev. Na podlagi tega Cillessen in L. Mayeux (2004) zaključujeta, da so mere samoocene manj primerne za ugotavljanje vedenjskih značilnosti učencev, ki se povezujejo s socialnim položajem v razredu, vendar pa je uporaba teh mer bistvena za ocenjevanje internaliziranih oblik vedenj, ki jih z drugimi metodami pridobivanja podatkov ni mogoče primerno oceniti.

Zaključimo lahko, da rezultati raziskave kažejo na nujnost metodološke triangulacije, tj. uporabe različnih metod oziroma načinov pridobivanja podatkov za ocenjevanje spremenljivk. Nesmiselno in nemogoče je namreč presojati, katere informacije so bolj točne, in *a priori* opredeljevati določen vir podatkov kot bolj primeren. Prav tako rezultati izpostavljajo potrebo po večji kritičnosti do že obstoječih raziskav, ki so ugotovljale odnose med različnimi spremenljivkami in temeljijo le na eni sami metodi pridobivanja podatkov.

Pri interpretaciji rezultatov te raziskave ter še posebej pri posploševanju ugotovitev in iskanju praktičnih implikacij je potrebno vzeti v obzir nekatere omejitve raziskave. Upoštevati je potrebno zlasti naslednje:

- Ker ni šlo za longitudinalni raziskovalni načrt v smislu spremljanja starostnih skupin skozi različna obdobja šolanja, razlik med učenci v različnih obdobjih šolanja ni dopustno interpretirati kot razvojne spremembe. Domnevamo sicer lahko, da so razlike med učenci iz različnih starostnih skupin pogojene z razvojnimi spremembami, do katerih prihaja v obdobju poznega otroštva in mladostništva, vendar pa tega ne moremo z gotovostjo trditi.
- Še posebej starejšim mladostnikom sošolci morda ne predstavljajo referenčne vrstniške skupine. Možno je, da mladostnikom razred v manjši meri predstavlja referenčno socialno skupino kot mlajšim učencem. Kljub temu pa je razred tudi za mladostnike tista primarna vrstniška skupina, v kateri potekajo procesi socialnega primerjanja na učnem področju.
- Velik vzorec udeležencev načeloma omogoča posploševanje rezultatov raziskave. Prav tako je vzorec srednješolcev reprezentativen v smislu vključenosti učencev iz različnih srednjih šol v enakem razmerju, kot velja za celotno slovensko populacijo. Zavedati pa se je potrebno, da so bile v raziskavo vključene izključno mestne šole. Povezanost med socialnimi in učnimi spremenljivkami ter dejavniki socialne sprejetosti pa utegnejo biti pojav, ki se različno manifestira na mestnih in na nemestnih šolah. Rezultate te raziskave lahko torej posplošujemo le na učence mestnih šol.

Rezultati naše raziskave odpirajo tudi nekatera nova raziskovalna vprašanja. Tako bi bilo zanimivo preučiti, kakšne so socialne in učne značilnosti učencev, ki so hkrati dobro sprejeti tako s strani sošolcev kot tudi s strani učiteljev. Rezultati tudi prispevajo k boljšemu razumevanju vloge učnih in socialnih dejavnikov za socialno sprejetost učencev ter omogočajo učinkovitejše preventivno delovanje v smislu izobraževanja učiteljev o pomenu kvalitete odnosov, ki jih vzpostavljajo z učenci, za šolsko prilagojenost učencev ter njihovega vpliva na socialne odnose med učenci. Implikacije, ki izhajajo iz poznavanja odnosov med socialnimi, emocionalnimi in motivacijskimi spremenljivkami ter učno uspešnostjo učencev v različnih obdobjih šolanja, pa omogočajo prilagajanje ukrepov trenutnim razvojnim potrebam učencev oziroma usposabljanje učiteljev za takšen način dela.

Poznavanje značilnosti učencev iz različnih sociometričnih skupin v različnih obdobjih šolanja je lahko učiteljem ter šolskim svetovalnim delavcem v pomoč pri oblikovanju ukrepov za pomoč socialno manj sprejetim učencem – torej zavrnjenim, v določenih primerih pa tudi prezrtim in kontroverznim učencem. Med ukrepe za izboljšanje socialne sprejetosti učencev ter s tem tudi za spodbujanje ustrezne razredne klime se večinoma vključuje zlasti spodbujanje prosocialnega vedenja učencev. Vendar pa raziskave kažejo, da zgolj izboljšanje učenčevih socialnih spretnosti ne zadostuje za njegovo integracijo v skupino (npr. Prinz, Blechman in Dumas, 1994). Vedenje učenca, ki je v ozadju njegovega nizkega socialnega položaja v skupini, se namreč nenehno okrepljuje z vedenjem sošolcev do tega učenca. Zato je pomembno delati s celotno skupino ter hkrati s spodbujanjem prosocialnega vedenja manj sprejetih učencev postopoma spreminjati tudi način, kako manj sprejete učence zaznavajo njihovi sošolci. Ne smemo namreč pozabiti, da je zavrnjenost socialni pojav: vzroke je torej potrebno iskati tako v značilnostih zavrnjenih učencev kot v značilnosti vrstniške skupine, pa tudi v drugih značilnostih učenčevega okolja.

Literatura

- Asher, S. R. in Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444–449.
- Assor, A., Kaplan, H. in Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261–278.
- Austin, A. B. in Draper, D. C. (1984). The relationship among peer acceptance, social impact, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 21, 597–604.
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Boivin, M. in Begin, G. (1989). Peer status and self-perceptions among early elementary school children: The case of the rejected child. *Child Development*, 60, 591–596.
- Boivin, M. in Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135–145

- Bukowski, W. M. in Newcomb, A. F. (1985). Variability in peer group perceptions: Support for the »controversial« sociometric classification group. *Developmental Psychology*, 21, 1032–1038.
- Cillessen, A. H. N. in Mayeux, L. (2004). Sociometric status and peer group behavior: Previous findings and current directions. V J. B. Kupersmidt in K. A. Dodge (ur.), *Children's peer relations. From development to intervention* (str. 3–20). Washington: American Psychological Association.
- Coie, J. D. in Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815–829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. in Coppotelli, H. A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–569.
- Dygon, J. A., Conger, A. J. in Keane, S. P. (1987). Children's perceptions of the behavioral correlates of social acceptance, rejection, and neglect in their peers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 2–8.
- Eccles, J. S. in Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. V C. Ames in R. Ames (ur.), *Research on motivation in education. Vol. 3.* (str. 139–186). New York: Academic Press.
- Frederickson, N. L. in Furnham, A. F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 581–592.
- Frentz, C., Gresham, F. M. in Elliot, S. N. (1991). Popular, controversial, neglected, and rejected adolescents: Contrasts of social competence and achievement differences. *Journal of School Psychology*, 29, 109–120.
- Gifford-Smith, M. E. in Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235–284.
- Hatzichristou, C. in Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085–1102.
- Johnson, D. W., Johnson, R. in Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114, 135–142.
- Juvonen, J. (1996). Self-presentation tactics promoting teacher and peer approval: The function of excuses and other clever explanations. V J. Juvonen in K. R. Wentzel (ur.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (str. 43–65). New York: Cambridge University Press.
- Keller, C., Moser, U. in Rhyen, H. (1996). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Methodisches Vorgehen, Instrumente und Kennwerte zum Bericht Schulsystemvergleich* (neobjavljeno poročilo). Bern: Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A. in Axelrod, J. L. (2002). Children's constructions of popularity. *Social Development*, 11, 87–109.
- Moser, U., Bless, G. in Haerberlin, U. (1989). Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4–6). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36, 19–26.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. in Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99–128.

- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Burden, M. C. in Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 80–87.
- Parker, J. G. in Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357–389.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme [Chapters from educational psychology: Selected topics]*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Prinz, R. J., Blechman, E. A. in Dumas, J. E. (1994). An evaluation of peer coping-skills training for childhood aggression. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*, 193–203.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development, 62*, 1066–1078.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85*, 357–364.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*, 173–182.
- Wentzel, K. R. in Asher, S. R. (1995). Academic lives of popular, average, and controversial children. *Child Development, 66*, 76–97.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. in Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*, 195–203.
- Wentzel, K. R. in Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68*, 1198–1209.
- Wentzel, K. R. in McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence, 19*, 114–125.
- Williams, B. T. R. in Gilmour, J. D. (1994). Annotation: Sociometry and peer relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 997–1013.
- Yoon, J. S., Hughes, J. N., Cavell, T. A. in Thompson, B. (2000). Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-nonrejected children. *Journal of School Psychology, 38*, 551–570.

Prispelo/Received: 02.02.2007

Sprejeto/Accepted: 11.09.2007



zavod za fair play in strpnost v športu

SPORTIKUS



športna morala

Maja Smrdu
Stanislav Pinter
Milan Hosta



Razmejitev anksioznosti (tesnobe) od nekaterih sorodnih fenomenov

Mojca Hribar*

Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo, Maribor

Povzetek: V pričujočem sestavku smo se lotili opredelitve anksioznosti (tesnobe). S pomočjo kratke etimološke in vsebinske analize smo ugotovili, da *anksioznost* v primerjavi s *tesnobo* vsebuje močnejšo komponento telesnih občutkov in izrazitejši poudarek na »bolečini«. *Tesnoba* je širši pojem od *anksioznosti*, le-ta pa ima bolj konkretnega referenta kot *tesnoba*. Medtem ko se *anksioznost* uporablja bolj v empiričnem, se *tesnoba* uporablja v filozofskem diskurzu. Kljub izpostavljenim razlikam gre za isti fenomen. V neobvezujočem diskurzu lahko pojma uporabljamo v smislu sopomenk. Po »afirmativni opredelitvi« smo po zgledu dialektične metode nadaljevali z »negativno opredelitvijo« in vzpostavili meje med anksioznostjo in njej sorodnimi strukturami. Tako smo ugotovili, da imata *anksioznost* in *strah* ter *anksioznost* in *panika* enako vsebino in drugo formo. *Anksioznost* in *depresivnost* imata drugačno vsebino in isto formo. *Generalizirana anksioznost* je način manifestacije *anksioznosti*, ko je le-ta prosto lebdeča, *fobija* pa je način manifestacije *anksioznosti*, ko se le-ta veže na nek določen objekt. *Skrb* pa predstavlja kognitivno komponento *anksioznosti*.

Ključne besede: anksioznost, tesnoba, strah, depresivnost, panika

Separation of anxiety (anguish) from other similar phenomena

Mojca Hribar

Institute of Rehabilitation, Republic of Slovenia, Maribor, Slovenia

Abstract: In this paper we try to define anxiety (anguish). Through short etymologic and content analysis we find out that the word *anxiety* has stronger component of bodily sensations and stronger emphasis on 'pain' than the word *anguish*. *Anguish* is a broader concept than *anxiety*. The latter refers to more concrete in comparison with *anguish*. *Anxiety* is usually used in empirical, whereas *anguish* is used in philosophical discourse. However, the identity of these two concepts and the underlying phenomenon is so overlapping, that they may be used as synonyms in less formal discourse situations. After the 'affirmative definition' we continue, in dialectical fashion, with 'negative definition' and establish the boundaries between *anxiety* and *anxiety-like* structures. We find out that *anxiety* and *fear*; and *anxiety*

* Naslov / Address: mag. Mojca Hribar, Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo, Čufarjeva 5, 2000 Maribor, e-mail: hribar.mojca@gmail.com

and panic share the same content, but they differ in form. *Anxiety* and *depression* share the same form, however they differ in content. While *generalized anxiety* is a manifestation of free-floating *anxiety*, *phobia* is a manifestation of object-bound anxiety. *Worry*, though, is a cognitive component of *anxiety*.

Key words: anxiety, anguish, fear, depression, panic

CC = 2360, 3215

Afirmativna opredelitev

»Naj bo že kakorkoli, gotovo je, da je problem tesnobe¹ vozlišče, na katerem se srečujejo najrazličnejša in najvažnejša vprašanja, uganka, katere rešitev bi morala bogato osvetliti vse naše duševno življenje«, je dejal Freud (1916/1977, str. 369) na predavanjih za uvod v psihoanalizo. Tesnoba je nedvomno eno izmed osrednjih vprašanj, okrog katerega so se pletle v zgodovini psihologije razlage človekove duševnosti. V tem sestavku se bomo omejili na opredelitev anksioznosti kot pojma in fenomena. Za potrebe te naloge bomo predhodno razčistili terminološko zmedo na tem področju. Predpostavka empiričnih znanosti namreč je, da natančno poznajo pojme, s katerimi operirajo, kar predpostavlja tudi jasnost meja med temi in sorodnimi pojmi.

Prva težava poskusa opredelitve anksioznosti je, da se v strokovni literaturi, ki se ukvarja z »anksioznostjo«, večkrat v smislu sopomenke pojavlja beseda »tesnoba«. Slednjo pogosteje kot v psihološki zasledimo v filozofski literaturi. Kakšen je odnos med tema pojmomoma? Kako je v tuji literaturi? Ali je nem.² »Angst« istoveten sl. »anksioznosti«? Ali lahko enačimo ang. »*anxiety*« s fr. »*angoisse*«? Odgovore bomo iskali v izvornih pomenih obeh pojmov, nato pa v primerjavi nekaterih opredelitev obeh pojmov.

Anksioznost – etimološka analiza

Sl. »anksioznost« je tujka, prevzeta iz angleškega in francoskega jezika (ang. *anxiety*³, fr. *anxiété*) ob koncu 19. in v 20. stol. (Snoj, 1977). »Anksioznost pomeni [iz gr. *anxios* tesnoben] tesnoba« (Bartol, Tavzes in Adlešič, 2002, str. 50). To je premalo, da bi lahko sklepali kakorkoli pomenljivega. Zato pogledjmo še, kako je s sorodnimi besedami v tujih jezikih. Vidimo, da ang. *anxiety* in fr. *anxiété* izhaja iz lat. *anxietas*, ta pa iz *anxius* (Moingeon, 1992; Onions, 1985; Partridge, 1991). Gr. *anxios* je abstrahiran iz lat. *angere*, ki pomeni »povzročati bolečino« (Partridge, 1991), »daviti,

¹ Nem. *Angst*.

² V tekstu bom v nadaljevanju uporabljala naslednje okrajšave: *sl.* za »slovensko«, *ang.* za »angleško«, *nem.* za »nemško«, *fr.* za »francosko«, *lat.* za »latinsko«, *gr.* za »grško«, *prasl.* za »praslovansko«.

³ Obstajajo domneve, da je stara angleščina poznala sorodno besedo *anxiety*: *angsumnes*; vendar je beseda izumrla.

zatirati« (Onions, 1985), »ožiti«⁴ (Habel in Gröbel, 1989), »utesnjevat, daviti« (Drosdowski, 1989). Skupen besedam je fonetično enakozvoneč koren *ang-*. Ko se premaknemo na nemško govorno področje, se pojavijo prve težave glede ustreznosti prevodov. Pri nem. *Angst* se zastavi vprašanje ustreznosti prevoda oz. preslikave vsebine pojma. Nem. *Angst* je namreč že na prvi pogled nekoliko drugačne oblike. Naslanja se na indogermanski »eng«⁵ (Drosdowski, 1989). Za razliko od ang. *anxiety* in fr. *ánxiété* tukaj kot predhodnica ni omenjena lat. *anxietas*, ampak lat. *angustiae* (ožina) in *angustus* (ozek). V slovenskem jeziku se nem. *Angst* prevaja večinoma poljubno in arbitrarno – pač v skladu s tem, kar se najboljše nalega na vnaprej zamišljeno shemo povedanega – enkrat »tesnoba«, drugič »anksioznost«, celo »strah« (povsem neustrezen in zavajajoč prevod nem. *Angst* kot »strah« najdemo npr. v Predavanjih za uvod v psihoanalizo; Freud, 1916/1977) in »bojazen«. Nem. *Angst* je poseben v tem, da je kljub večji glasoslovni podobnosti »anksioznosti« pomensko bližje »tesnobi«.

Anksioznost – vsebinska analiza

Navedli bomo nekaj opredelitev avtorjev, ki operirajo s sl. »anksioznostjo« in ang. *anxiety* (ne pa z nem. *Angst*, saj smo videli, da se slednji po konotaciji nekoliko razlikuje od ang. *anxiety* in fr. *ánxiété*).

Barlow (2002) poda naslednjo opredelitev: »Anksioznost je po mojem mnenju difuzna kognitivno-afektivna struktura, ki sestoji v negativnem ciklu povratnih informacij, za katerega so značilni: visok negativni afekt, občutek, da se zunanji in notranji dogodki godijo na nepredvidljiv način in da jih ne moremo kontrolirati, ter škodljivo preskakovanje pozornosti« (str. 71).

Njegovo opredelitev nadgrajujejo drugi teoretiki na področju anksioznosti, npr. M. G. Craske (1999), ki skuša anksioznost na izviren način razumeti skozi procesni model, ki vključuje biološke in psihološke predispozicijske spremenljivke, stresne dogodke in učenje. Craskejeva meni, da h generalizirani ranljivosti⁶ prispevata osebna poteza visokega reda (imenovana na različne načine – negativni afekt, nevroticizem, potezna anksioznost kot predispozicija) in individualne življenjske izkušnje. Koncept generalizirane ranljivosti je zelo blizu potezni anksioznosti, pa tudi nevroticizmu ter stopnji habitualnega vzbujenja, o katerem govori Eysenck (po Musek, 1988). Sekundarna ranljivost, ki zadeva določene kategorije dražljajev, nastane kasneje pod vplivom travmatičnih izkušenj in učenja z opazovanjem. Pomembni so še stresorji ter naša kognitivna ocenitev anksioznosti. Rezultat sovpivanja teh faktorjev je anksiozna motnja: kognitivne in fiziološke poteze se usmerijo na specifične vsebine, naravnamo se na posebne kategorije dražljajev. Stopnja anksioznosti pa je povezana z naravo

⁴ Nem. »beengen«.

⁵ Sl. »ozek«.

⁶ Ang. *generalized vulnerability*.

dražljaja, ki jo sproži – če je le-ta predvidljiv, traja anksioznost krajši čas, če je nepredvidljiv, pa je bolj razpršena.

T. Lamovec (1988) pa je opredelila izraz »anksioznost« takole: »Izraz se navadno uporablja v dveh pomenih: kot anksiozno stanje, za katerega je značilno začasno povečanje ravni vzburjenja, pri katerem prevladuje simpatik. V zmerni obliki predstavlja normalno reakcijo na stres, pri čemer se mobilizira energija organizma. [...] Anksioznost lahko postane tudi osebnostna poteza, ki jo označujemo kot nagnjenost k anksioznemu reagiranju v velikem številu situacij« (str. 266).

Naštetim opredelitvam je skupno, da anksioznost vidijo kot kompleksen, večplasten bio-psihološki fenomen in se nagibajo k temu, da ga pojmujejo procesno, s pomočjo njegove etiologije. Pri vseh treh opredelitvah je zaznati tudi priznavanje pomembnosti fiziološkega vidika anksioznosti; gre namreč za povišano vzburjenje simpatičnega živčevja. Barlow (2002) in M. G. Craske (1999) tudi poudarjata kognitivno komponento anksioznosti, zlasti občutek, da dogodkov (dražljajev) ne moremo kontrolirati, ter povraten negativen vpliv tega občutka na nadaljnje obvladovanje podobnih situacij. Izpostavljata tudi, da gre pri anksioznosti za razpršen, difuzen afekt.

Tesnoba – etimološka analiza

»Tesnoba« izhaja iz prasl. *teskn* in indoevropsko *toiskno-*, *tosiko-*, kar pomeni »stiskati, gnesti, stisnjen« (Gluhak, 1993; Snoj, 1977). Beseda »tesnoba« spada v satemsko skupino indoevropskih jezikov, »anksioznost« pa v kentumsko. Če skušamo skozi etimološko analizo izpostaviti pomenske razlike v izvornih besedah, vidimo, da »anksioznost« izvira iz lat. *anxietas*, ki ima več pomenov, vsi pa imajo bolj ali manj očitno konotacijo »povzročanja bolečine« (človeku) – npr. »davljenje«, »stiskanje«, »zatiranje«, »utesnjevanje«. Pri »tesnobi« najdemo manj omenjene konotacije; nanaša se bolj na »ozkost«, »stisnjenost« kot stanje (stvari). Tudi nem. *Angst* ne izhaja iz lat. *anxietas*, temveč iz lat. *angustia*, kar pomeni »ozek«, »tesen kraj«. Ang. *anguish*, fr. *angoisse* in nem. *Angst* so pomensko bližje »tesnobi«; ang. *anxiety* in fr. *anxiété* pa sta sodeč po njuni etimologiji (Moingeon, 1992; Partridge, 1991) bližje sl. »anksioznosti«.

Tesnoba – vsebinska analiza

Pri iskanju vsebinskih opredelitev tesnobe je težava, da se prasl. *tesnoba* v fonetično izvorni obliki v strokovni psihološki literaturi pojavlja le redko, kvečjemu v smislu sinonima za »anksioznost«, saj smo večino strokovnih razprav prevedli iz angleškega ali nemškega jezika. Podobno je s fr. *angoisse* in ang. *anguish*. Nasprotno pa na nemškem govornem področju avtorji skoraj izključno uporabljajo pojem *Angst*. Najbolj je to besedo populariziral (tudi v tujih jezikih) Freud, zato bomo povzeli, kako je on sam razumeval ta fenomen. Freudovo razumevanje tesnobe je šlo skozi več faz. Sprva je menil, da se investicijska energija potlačenega vzgiba (npr. *coitus interruptus*)

tus) samodejno preobrazi v tesnobo. Kasneje je uvedel razliko med dvema vrstama tesnobe. Realna tesnoba pomeni zaznavo kake zunanje nevarnosti in je povezana z refleksom bega, je izraz nagona po samoohranitvi. V poznejših fazah razumevanja tesnobe je premaknil sedež tesnobe iz Onega (Ida) na Jaz (Ego), kot pogoj za tesnobo pa je postavil izguba objekta. Leta 1926 je napisal, da tesnoba ni simptom nečesa, kar je v »ozadju«, temveč se simptomi formirajo ravno zato, ker je v »ozadju« tesnoba – Jaz se namreč hoče na tak način zaščititi (Freud, 1926/2001). Opazil je dvojnost tega afekta: ne prinaša le neugodja, pač pa tudi nekakšno (sprevrženo) ugodje, olajšanje. »V skladu z našim splošnim prepričanjem bomo verjeli, da tesnoba temelji na stopnjevanju vzbujenja, ki po eni strani producira značaj neugodja, po drugi strani pa prinese olajšanje z reakcijami odvajanja« (Freud, 1926/2001, str. 55).

Ko govorimo o vsebinski opredelitvi »tesnobe« (ki je pomensko blizu nem. *Angst*), kot zanimivost omenimo nemškega filozofa Heideggra, ki je imel s svojim razumevanjem tesnobe močan vpliv na psihologijo. Tudi Heidegger (1927/1997) podobno kot Freud tesnobi pripisuje osrednji pomen pri razumevanju človeka (tu-bitu). Tesnoba pomeni zanj odlikovan afekt, »počutnost«, v kateri se tubit odpre v vseh svojih možnostih, s tem pa tudi najskrajnejši možnosti, smrti. Tesnoba nima objekta, je povsod in nikjer, v tesnobi stvari in dogodki izgubijo samoumevnost, vnaprej določen pomen. »Tesnoba prinaša tubit nazaj iz njenega zapadajočega prepuščanja svetu. Vsakdanja domačnost se zruši vase.« (Heidegger, 1927/1997, §40, str. 201).

Bojazen – sopomenka?

Ta pojem omenjamo zgolj kot zanimivost znotraj polja terminoloških nejasnosti, saj se na nekaterih mestih v psihološki literaturi pojavlja kot slovenski prevod ang. *anxiety*, ang. *anguish*, nem. *Angst* ipd. »Bojazen« je izpeljanka glagola »bati se« in ima staroindijski izvor v *bhayate*, v izvornem pomenu pa pomeni podobno kot »strah« (Ahlin idr., 1998; Snoj, 1977; Bezlaj, 1976). Pomeni »strahovanje« pred nečim konkretnim (npr. »neupravičena je bojazen, da se ne bi mogel uveljaviti«) in se vedno nanaša na nek objekt. Če rečemo »strah me je«, referenčna narava glagola predpostavlja objekt strahu, enako velja za bojazen. Vprašamo se: »Koga ali česa se bojim?« in »Koga ali česa me je strah?« »Tesno mi je« in »Anksiozen sem« pa kvečjemu dopuščata mestnik (»Pred kom ali čim mi je tesno?«), ki pomeni večjo mero posredovanosti med subjektom in referentom (kar nakaže tudi sintaktična struktura, ki pomenljivo vrine predlog med objekt in vprašalnico). Zaradi povedanega je »bojazen« bližje »strahu« kot »tesnobi« in »anksioznosti«.

Razlike in podobnosti med »anksioznostjo« in »tesnobo«

V prejšnjih poglavjih se je pokazalo, da je sl. »tesnoba« pomensko bližje fr. *angoisse*, ang. *anguish* (obe izpeljanki iz lat. *angustia*) in nem. *Angst*, sl. »anksioznost« pa ang. *anxiety* in fr. *anxiété* (obe izpeljanki iz lat. *anxietas*). Če primerjamo izvorni

pomen besed, ki izhajajo iz lat. *anxietas*, ter na drugi strani vsebinske opredelitve teh istih besed, vidimo, da jim je skupen poudarjen telesni vidik pojava in bolečina, ki jo občuti anksiozna oseba. Izvorni pomen besed, ki izhajajo iz lat. *angustio* in prasl. *teskn*, pa se, kakor smo ugotovili, ne nanaša le in nujno na človeka (kot trpnika), ampak tudi na stanje stvari ter celo geografsko danost (»ožina«) – npr. lahko rečemo »soba je tesna«, ne pa »soba je anksiozna«. V tem smislu je »tesnoba« širši pojem kot »anksioznost«, saj ne najdemo »obratnega« primera, ko »tesnobe« ne bi mogli uporabiti namesto »anksioznosti«.

Naslednja stvar, ki jo opazimo, je, da se pojma uporabljata v ločenih diskurzih – »tesnoba« v filozofskem (npr. Heidegger - *Angst*, Sartre - *angoisse*), »anksioznost« pa v psihološkem diskurzu oz. diskurzu empiričnih znanosti. Z drugimi besedami: avtorji na področju filozofije večinoma uporabljajo pojme, ki so v izvornem pomenu bližje »tesnobi« (npr. nem. *Angst*, fr. *angoisse*, ang. *anguish*), avtorji na področju empiričnih znanosti pa pojme, ki so pomensko bližje »anksioznosti« (npr. ang. *anxiety*, fr. *anxiété*). V psihologiji se anksioznost razume kot afektivno strukturo⁷, kot empirični fenomen, ki ima določene kazalce na telesu in katerega vzrok je prav telo samo, povezuje se jo z t. i. bazično ranljivostjo živčnega sistema. Ko je govor o »tesnobi«, pa ji je večkrat pripisan centralni pomen, ko gre za *razumevanje človeka*. Fiziološke manifestacije tesnobe so nekako pomaknjene v ozadje. Lahko bi dejali, da je »tesnoba« manj obremenjena s konotacijo tega, kar je njen vzrok, in tega, čemur je vzrok ona sama; bolj je dojeta kot gledišče ali obzorje razumevanja neke osebe ali stanja. Morda bi lahko dejali, da se »anksioznost« nanaša na konkretne manifestacije nekega tesnobnega stanja pri človeku.

Ugotavljamo torej:

- »anksioznost« vsebuje izrazitejšo komponento telesnih občutkov kot »tesnoba«;
- »anksioznost« vsebuje izrazitejšo komponento »bolečine« kot »tesnoba«;
- »tesnoba« je širši pojem od »anksioznosti«;
- »anksioznost« ima bolj konkretnega referenta (tisto, na kar se nanaša) kot »tesnoba«;
- »anksioznost« se uporablja bolj v empiričnem, »tesnoba« pa filozofskem diskurzu.

Kljub izpostavljenim razlikam pa je iz doslej povedanega razvidno, da gre v osnovi (še vedno) za isti fenomen. Razlike so tako minimalne, da nam dovoljujejo v manj obvezujočih besedilih uporabljati »anksioznost« in »tesnoba« kot sopomenki. Pojma »anksioznost« in »tesnoba« dejansko označujeta isti fenomen, vendar z različnimi

⁷ V psihološki terminologiji, predvsem na slovenskem govornem področju, se »afekt« pogosto razume kot kratkotrajno intenzivno čustvo, pri katerem je zmanjšana samokontrola. Na širšem anglo-germanskem govornem področju pa se ang. *affect* oz nem. *Affekt* uporabljata tudi v smislu sopomenke »čustvu« in zajemata tako vedenjski kot doživljajski vidik emocij in razpoloženja (tako npr. Barlow, Craske, Freud). Poudarek je na manifestaciji čustva v vedenju. Besedno zvezo »afektivna struktura« bomo uporabljali v tem drugem, širšem smislu.

poudarki⁸. Zato lahko nadaljujemo primerjavo z drugimi pojmi na enotni podlagi, tj. zanemarimo minimalne razlike in ju obravnavamo kot sopomenki z nekoliko različno konotacijo.

Negativna opredelitev

Kot smo napovedali, bomo v naslednjem koraku »anksioznost« (»tesnobo«)⁹ opredelili tako, da jo bomo razmejili od tega, kar *ni*. Natančneje, skušali bomo opredeliti odnos med pojmom »anksioznost« in nekaterimi sorodnimi pojmi. Kriteriji, po katerih smo izbrali pojme oz. fenomene, ki so »anksioznosti« najbližji, so: pogostost pojavljanja na »bližnjih« mestih v literaturi; pogostost raziskav in polemik, ki se ukvarjajo z odnosom med fenomenoma; večinsko soglasje v literaturi, da sta fenomena v sorodu; polemike o tem, ali sta fenomena v sorodu. Glede na to smo za primerjavo izbrali naslednje fenomene: strah, panika, depresija, generalizirana anksioznost, fobija in skrb.

Strah

Poglejmo, kako razmejujejo fenomena nekateri avtorji na področju psihologije. Freud (1926/2001) meni, da je najpomembnejši faktor razlikovanja prisotnost oz. odsotnost objekta afekta oz. afektivne strukture. »Drži se je [tesnobe, op. av.] značaj *neopredeljenosti* in *odsotnosti objekta*. Dosledna jezikovna raba spremeni njeno ime, če najde objekt; v tem primeru jo nadomesti beseda *strah*«¹⁰ (str. 83).

Horvat in Magajna (1989) podobno menita, da je najpomembnejša razlika osredotočenost nasproti razpršenosti afekta, kar ni nič drugega kot »posledica« prisotnosti oz. odsotnosti objekta afekta, ki jo je izpostavil Freud. »Pri strahu gre predvsem za bolj specifično čustvo, vezano na določen predmet ali situacijo. [...] Anksioznost pa je razpršeno čustveno stanje brez točno določenega predmeta strahu. Posameznik doživlja nekaj nedoločenega, vendar ogrožajočega« (str. 191).

Za Barlowa pa je »strah primitivna, bazična emocija, ki vključuje odgovor boj/beg – ki je takojšen in nenaden, potreben za preživetje« (po Craske, 1999, str. 16). Anksioznost pa je po Barlowu za razliko od tega kronična. Anksioznost izhaja iz zgodnjih izkušenj in učenja (in je odgovor na bodočo (domnevno) nevarnost, strah pa je odgovor na trenutno nevarnost. Barlow skuša afekta razlikovati tudi po izvornosti – in sicer meni, da je strah bolj prvinska, bazična emocija kot anksioznost. Lahko bi dejali, da je strah zaznamovan bolj filogenetsko, anksioznost pa ontogenetsko.

M. G. Craske (1999) pa izpostavi možnost, da »morebiti obstaja kontinuum

⁸ Pri iskanju razlik oz. enakosti med pojmi ne gre za »ali-ali situacijo« (ali pojma pomenita isto ali ne), ampak bi lahko govorili o večrazsežnostnem kontinuumu, v katerem se pojmi prekrivajo in prelivajo.

⁹ Odslej bomo pojma uporabljali kot sopomenki; če zapišemo enega, sta s tem mišljena oba.

¹⁰ Nem. *Fürcht*.

zaznane grožnje. Na enem koncu kontinuuma sta skrb in anksioznost, na drugem pa strah in panika; anticipatorna anksioznost je nekje vmes« (str. 1). Vzpostaviti torej skuša nek kontinuum, na katerem bi ta dva afekta lahko primerjali v eni spremenljivki (npr. intenziteti) in izenačili v čim več drugih. Meni, da strah vključuje vizualno procesiranje in predstavljanje, anksioznost pa bolj verbalno procesiranje.

Tudi Lenné (1975) razlikuje strah in tesnobo na osnovi evolucijske starosti, pa tudi anatomskih značilnosti biokemičnih procesov v možganih. »Če imajo instinkti in nagoni kak sedež, je to limbični sistem. Strah, ki nastaja tukaj, je najstarejši strah. Nima neposredne povezave do velikih možganov in je starejši od inteligence same« (str. 18). S tem, ko spregleda povezave med neokorteksom in amigdalo, avtor sicer nekoliko poenostavlja razmerje med fenomenoma. Strah je (tudi) zanj bazična emocija, ki je nastala v zgodnjem obdobju evolucije, vendar je njegova trditev, da nima povezav s kognicijo, vprašljiva. »[Z]di se mogoče, da postavimo razliko med tesnobo in strahom: bojzani majhnih otrok in višjih živali bi lahko imenovali strah [nem. *Fürcht*; op.av.], zapleten fenomen zavestne anticipacije pa tesnoba. [...] Tesnoba postane na tak način povezana z razvojno stopnjo jaza [...] nastane, ko se v ontogenezi organizem premakne z nižje stopnje organizacije na višjo« (str. 234). Tesnobo vidi avtor kot nekakšno »nadgradnjo« strahu; možna pa je le, če so za to izpolnjeni določeni pogoji, npr. razvit Jaz.

Panika

V DSM-IV je panika definirana kot nenaden nastop močne skrbi, strahu ali groze, povezan z občutki neizbežne katastrofe, kriterij trajanja je 10 minut (DSM-IV, 1995). V tej opredelitvi so poudarjene nekatere značilnosti panike, kot so intenziteta, kratkotrajnost in iracionalnost.

Barlow (2002) se sprašuje, če je panika resnično izvorni fenomen ali pa je le modus anksioznosti. Farmakološke raziskave naj bi namreč pokazale, da pokazatelji za biološko kvalitativno različnost sicer so, vendar jih ni moč dokazati. Po mnenju avtorja je panika prvinski, filogenetsko starejši, vrojen alarmni sistem. Avtor meni, da je panika bazična emocija strahu, medtem ko je anksioznost zrahljana kognitivno-afektivna struktura.

M. G. Craske (1999) pa poudarja pomembnost značilnosti izvirov grožnje (npr. bližina in stopnja nevarnosti, notranji oz. zunanji izvor sprožilca ipd.). Glede na to naj bi bilo možno razlikovati panično in anksiozno motnjo. Posamezniki, ki se bojijo internih sprožilcev, bodo bolj verjetno izkusili paniko.

Depresivnost

Clarkov in Watsonov (po Burns in Eydelson, 1998) tripartitni model anksioznosti in depresije razdeli simptome anksioznosti in depresivnosti na tri komponente: (i) nespecifične simptome splošnega stresa, ki ne razločujejo med anksioznostjo in

depresivnostjo, (ii) fiziološko vzburjenje, ki je značilno za anksioznost, ter (iii) anhedonijo oz. nizek pozitivni afekt, ki je značilen za depresivnost. Burns in Eydelson (1998) sta skušala s konfirmatorno faktorsko analizo preveriti ustreznost njenega modela. Izkazalo se je, da so najbolj veljavni pokazatelj tako anksioznosti kot depresivnosti simptomi splošnega stresa. Ostali dve komponenti tripartitnega modela sta manj veljavni meri. Ta raziskava torej ni uspela podpreti premis tripartitnega modela anksioznosti in depresije ter v nekem smislu nakazuje njuno identiteto.

Podobno se je tudi I. Timotijević (1986) spraševala, ali sta anksioznost in depresivnost ločena fenomena ali pa le različna aspekta iste motnje. Ugotovila je, da se depresivnost brez anksioznosti pojavi le redko, medtem ko anksioznost ni nujno vezana na depresivnost – povezava torej ni enoznačna. Avtorica je izvedla raziskavo nevroloških korelatov in ugotovila, da anksioznost korelira s spremembami v noradrenergičnem sistemu, zlasti perifernem. Za razliko od splošnega mnenja pa tudi pri depresivnosti ne gre za inhibicijo, temveč za hiperaktivnost sistema.

Freud (1926/2001) je o žalovanju zapisal: »Bolečina je torej prava reakcija na izgubo objekta, tesnoba pa na nevarnost, ki jo ta izguba prinaša s seboj, in v nadaljnji premestitvi reakcije na nevarnost izgube samega objekta« (str. 89). Bolečino oz. žalost Freud torej vidi kot primarno reakcijo, tesnobo pa kot »reakcijo na reakcijo«.

Z odnosom med anksioznostjo in depresijo se je veliko ukvarjal tudi Barlow, ki je ugotovil, da je korelacija med lestvicami anksioznosti in depresivnosti 0,61, količina skupne variance pa visoka; problem je nizka diskriminabilnost (Barlow, 2002). Avtor dvomi, da sploh obstajajo »čisti« primeri anksioznosti in depresivnosti ter predlaga, da bi lahko med tema dvema emocijama diskriminirala kognitivna spremenljivka »brezupa«, ki se pojavi pri depresivnosti, pri anksioznosti pa v veliko manjši meri. Anksioznost predstavlja napor spoprijemanja s težavnostjo situacije, kar se kaže tudi v fizioloških reakcijah. Za depresivnost pa je značilna vedenjska zavrtost in z njo povezana zavrtost fiziološkega odzivanja. Avtor meni, da je v nekem smislu anksioznosti celo bližje jeza, saj gre tako pri jezi kot pri anksioznosti za negativna afekta z močnimi akcijskimi tendencami ter podobnimi fiziološkimi reakcijami. Anksioznost in depresivnost za avtorja nista »emociji« v ožjem pomenu besede (kot strah in žalost).

Generalizirana anksioznost

V DSM-IV (1995) je generalizirana anksiozna motnja opredeljena kot ena izmed podkategorij anksioznih motenj. Specifika te motnje je v tem, da je rezidualna – če anksiozna motnja ne spada v nobeno od ostalih podkategorij, spada v generalizirano anksiozno motnjo.

Tudi po Barlowu (2002) je generalizirana anksiozna motnja nekakšen substrat vseh anksioznih motenj. Večina raziskav ugotavlja, da je dedovana splošna »ranljivost«¹¹ za razvoj anksiozne motnje. Generalizirana anksiozna motnja ima nevrosustrat, ki se

¹¹ Ang. *vulnerability*.

nahaja v benzodiazepinskem sistemu: inhibitorni nevrottransmitter GABA namreč potencira vezavo benzodiazepinov (ki imajo anksiolitični efekt) na receptorje. Barlowov etiološki model generalizirane anksioznosti govori o osnovni biološki in psihološki ranljivosti, na katero vplivajo negativni življenjski dogodki. Na nastanek generalizirane anksioznosti vplivajo tudi kognitivni dejavniki, predvsem v obliki skrbi, oženja pozornosti, neprepoznavanja fokusa anksioznosti, ki se lahko tudi spreminja.

Tudi M. G. Craske (1999) je skušala najti model etiologije za generalizirano anksiozno motnjo. Osebe z generalizirano anksiozno motnjo imajo kronično znižan parasimpatični tonus z inhibicijo motoričnih odzivov, kar je posledica neučinkovitosti boja ali bega kot odgovora na grožnjo. Tudi Craskejeva ugotavlja, da je pri generalizirani anksiozni motnji območje grožnje široko v nasprotju z bolj osredotočenimi grožnjami drugih anksioznih motenj.

Fobija

Fobije v psihiatrični klasifikaciji spadajo pod »anksiozne motnje« (DSM-IV, 1995). Skupna značilnost fobij je, da se nanašajo na situacije, ki vsebujejo resnično ali namišljeno grožnjo. Situacija je lahko bila v preteklosti bolj ali manj neposredno (preko asociacij) povezana z averzivnim dražljajem. Pride do izogibanja, katerega vzorci pa so odvisni od kulturnih in socialnih faktorjev – zato so modeli nastanka heterogeni. Pri fobijah gre za mešanico pravih in lažnih alarmov, oboji pa vodijo v naučene alarme, ki postanejo tesno povezani z nekim objektom ali situacijo. Posameznik mora biti tudi ranljiv (»vulnerabilen«) za nastanek anksioznosti, od česar je odvisno število lažnih alarmov. Nastopi oženje obsega pozornosti in osredotočanje na morebitna srečanja s fobičnim objektom ali situacijo; razvije se izogibanje. Barlow (2002) meni, da je etiologija fobije bolj variabilna in kompleksna od etiologije panike.

V kakšnem odnosu sta torej fobija in anksioznost? Fobija je vrsta anksioznosti, za katero je značilno, da se je razpršena tesnoba osredičila na nek objekt. Pomembno je poudariti, da fobiji predhaja določena »ranljivost«, lahko bi dejali »prosto lebdeča anksioznost«, ki se kasneje veže na določene objekte. Na katere objekte se veže, je odvisno od več faktorjev, npr. od asociativne povezanosti objekta fobije z objektom, ki je predstavljal averzivni dražljaj v preteklosti, od nevarnosti, ki ga določena kultura pripisuje določenemu objektu, ipd.

Skrb

V psihiatričnih klasifikacijah skrb ni samostojna motnja. Kot simptom se omenja le pri generalizirani anksiozni motnji. Barlow (2002) vidi skrb kot »budnost pozornosti« in »distorzijo informacijskega procesiranja«. Skrb razume kot kognitivno komponento anksioznosti. Njena funkcija bi lahko bila inhibicija avtonomnega živčnega odgovora na grožnjo. Posebej se ne ustavlja pri fenomenu skrbi, v šali bi lahko dejali, da ga »skrb posebej ne skrbi«.

Za razliko od Barlowa je skrb eden izmed pomembnejših pojmov v modelu anksioznosti pri M. G. Craske (1999), ki zagovarja hipotezo, da obstaja kontinuum, na katerega prvem koncu sta skrb in anksioznost, na drugem pa strah in panika. Abscisa os predstavlja stopnjo zaznane grožnje – ta je definirana s fizično in časovno bližino. Ko je nevarnost potencialna, gre za skrb (zanjo so značilni kognicija, inhibicija avtonomnega živčevja, delovanje leve hemisfere, kroničnost); ko je nevarnost zaznana kot približujoča se, se pojavi anticipatorna anksioznost; ko pa je grožnja neizogibna, pride do strahu ali panike (značilnosti katerih so emocije, aktivacija avtonomnega živčevja, delovanje desne hemisfere, diskretnost, reakcija boj ali beg).

Primerjava med pojavi, sorodnimi »anksioznosti« oz. »tesnobi«

Začnimo s »strahom«. Če preletimo v poglavju o strahu navedena razmišljanja avtorjev, hitro vidimo, da obstaja določen konsenz, da je strah osredotočena, tesnoba oz. anksioznost pa difuzna emocija (po Barlowu [2002] afektivna struktura) brez prepoznavnega objekta. Obstajajo nesoglasja glede tega, katera emocija je bolj izvorna; večina psihologov meni, da je strah bazično čustvo, pri anksioznosti pa so sekundarno pridružene še kognitivne strukture.

Naslednji fenomen, od katerega smo hoteli razmejiti »tesnobo«, je »panika«. Pri Barlowu (2002) in M. G. Craske (1999) je v ospredju vprašanje, ali gre pri paniki in anksioznosti za dva ločena fenomena ali pa sta to le dve pojavnici istega fenomena. Oba se nagibata k temu, da gre za kontinuum, na katerem je panika filogenetsko starejša emocija, zato je tudi intenzivnejša in kratkotrajnejša. Imela je določeno evlucijsko funkcijo, kar pa bi težje dejali za anksioznost. Ta je evlucijsko gledano mlajša, sproži se manj refleksno, sprožilci so manj očitni in večinoma zunanji.

Pri analizi odnosa med »depresivnostjo« in »anksioznostjo« smo naleteli na veliko razlik, pa tudi podobnosti. Zanimiva je hipoteza, da kakor anksioznost izhaja iz bazične in fokalne emocije strahu, depresivnost izhaja iz bazične in fokalne emocije žalosti. Anksioznost in depresivnost naj ne bi bili emociji v ožjem pomenu besede, ampak afektivno-kognitivni strukturi. Lahko bi dejali, da imata anksioznost in depresivnost enako formo in različno vsebino (izhajata namreč iz različnih bazičnih emocij). Druga dimenzija odnosa med anksioznostjo in depresivnostjo pa je povezava na nekem kontinuumu dražljajev, ki se razlikujejo po tem, v kakšni meri jih lahko oseba kontrolira (Barlow [2002] govori tudi o mediatorski variabli »brezupa«). Tako lahko anksioznost, če so averzivni dražljaji premočni in/ali trajajo predolgo (brez možnosti kontrole), kvalitativno spremeni svojo vsebino in postane depresivnost; afekt strahu postopoma postane afekt žalosti.

Pri obravnavanju generalizirane anksiozne motnje smo prišli do ugotovitve, da je le-ta neposredna posledica generalizirane ranljivosti, slednja pa je substrat vseh anksioznih motenj. »Generalizirana anksiozna motnja« je ime za skupek simptomov, ki so značilni pri določeni modifikaciji anksiozne motnje, in je način, kako se anksioznost lahko manifestira. Glede na druge anksiozne motnje je »generalizirana anksiozna

motnja« tista modifikacija anksioznosti, ki se najmanj oddalji od nje same.

V kakšnem odnosu sta pa »fobija« in »anksioznost«? Tudi fobija je modifikacija anksioznosti, za katero pa je značilno, da se difuzna tesnoba (»prosto lebdeča anksioznost«) osredišči okrog nekega objekta. Lahko bi spekulirali, zakaj se prosto lebdeča anksioznost veže, zakaj »išče« objekt. S kateksa nekega objekta se očitno izgubi del psihične napetosti, ki je poslej materializirana v objektu fobije in je navidezno lažje nadzorovana. Objektu fobije se navsezadnje lahko izognemo, če je cena še tako visoka, generalizirani anksioznosti pa se ne moremo – je vseprisotna, dasiravno morda ne toliko intenzivna v smislu osrediščenosti na določen objekt. Iz tega stališča je generalizirana anksioznost izvirnejša od fobije. Med generalizirano anksioznostjo in strahom obstaja nek kontinuum. Na eni skrajnosti tega so difuznost, razpršenost, neosredotočenost na objekt, samonanašalnost, na drugi skrajnosti pa osredotočenost na objekt, kateksa objekta, intenzivnost. Nekje na sredi tega kontinuuma se nahajajo fobije, katerih objekt strahu je le delno razpoznaven, saj je premeščen z resničnega objekta strahu na nadomestnega, ki pravega le simbolizira.

Glede skrbi se večina avtorjev strinja, da je kognitivna komponenta (generalizirane) anksioznosti. M. G. Craske (1999) opozarja tudi na možnost istega izvora skrbi, anksioznosti, strahu ter panike. Glede na stopnjo intenzivnosti grožnje se skrb nahaja na začetku kontinuuma; ko se grožnja stopnjuje, se pojavi anticipatorna anksioznost, sledita strah in panika. Na prvi pogled se odzivi nadgrajujejo; skrb preide v anksioznost, ta v strah in le-ta nazadnje v paniko. Od podrobnejšem razmisleku vidimo, da je ravno obratno: strah in panika sta namreč filogenetsko starejša odziva na nevarnost, skrb pa je filogenetsko najmlajša reakcija, saj zajema tudi in predvsem semantično aktivnost. Lahko bi torej dejali, da čim bolj neposredna, pereča in intenzivna je grožnja, tem bolj »odpadejo« vsi socialno priučeni in filogenetsko mlajši odzivi na nevarnost, ostane le še bazični afekt. Odpadeta kognitivna struktura (skrb) in kognitivno-afektivna struktura (anksioznost), ostane afektivna struktura (strah, panika).

Kaj je torej tesnoba (anksioznost)?

Kot smo ugotovili v prvem poglavju, lahko v empiričnem diskurzu pojma »tesnoba« in »anksioznost« uporabljamo sinonimno. Pojma imata sicer nekaj različnih poudarkov (»anksioznost« vsebuje izrazitejšo komponento telesnih senzacij, bolj konkretnega referenta in je širši pojem), vendar gre v osnovi za isti fenomen; razlike so tako minimalne, da lahko nadaljujemo primerjavo z drugimi pojmi na enotni podlagi, tj. zanemarimo minimalne razlike.

V negativni opredelitvi anksioznosti oz. v analizi njej sorodnih struktur lahko podamo naslednje zaključke:

1. »Anksioznost« in »strah« sta si zelo blizu po vsebini, imata pa različno formo.
2. »Anksioznost« in »panika« sta si prav tako zelo blizu po vsebini, imata pa različno formo.

3. »Anksioznost« in »depresivnost« imata različno vsebino in podobno formo.
4. »Generalizirana anksioznost« je način manifestacije »anksioznosti«, ko je le-ta prosto lebdeča.
5. »Fobija« je način manifestacije »anksioznosti«, ko se le-ta veže na nek določen objekt.
6. »Skrb« je kognitivna komponenta »anksioznosti«, ki je filogenetsko mlajša.

»Strah« in »anksioznost« torej paradokсно sta in nista distinktna afekta. Vsebina afekta oz. afektivne strukture pri »strahu« in »anksioznosti« je namreč zelo podobna; oba sta odgovor na zaznano situacijo ogroženosti. Forma obeh fenomenov pa je drugačna. »Strah« je bazično čustvo in bazična reakcija, »anksioznost« pa kognitivno-afektivna struktura. Za »paniko« in »anksioznost« velja enako kot za »strah« in »anksioznost«; vsebina afekta je podobna, forma pa različna. »Panika« je za razliko od »strahu« še bolj bazičen in refleksen afekt. Na kontinuumu tega afekta je najbolj refleksen (in najmanj »kognitiven«) odziv »panika«, sledi ji »strah«, nato »anksioznost«, nazadnje »skrb«. V strogem smislu lahko imenujemo »čustvo« le srednji del kontinuuma – »strah«. »Panika« je v svoji intenzivnosti in refleksnosti skorajda bolj reakcija kot emocija, »anksioznost« pa v svoji difuznosti in nejasnosti bolj stanje oz. razpoloženje z močno kognitivno komponento (»kognitivno-afektivna struktura«). Najbolj »kognitivna« struktura z najmanj izraženo »afektivno« komponento pa je »skrb«. Pri depresivnosti in anksioznosti pa je ravno obratno: forma oz. struktura afektov je podobna, različna pa je vsebina. Oba afekta sta namreč kognitivno-afektivni strukturi, jedro afektov pa je različno: v prvem primeru gre za bazično čustvo žalosti, v drugem pa za bazično čustvo strahu oz. refleks panike.

Mimogrede omenimo, da je to tudi ena od možnih razlag nasprotujočih si izsledkov številnih raziskav, ki enkrat potrdijo enakost, drugič spet različnost zgoraj naštetih afektov in afektivnih struktur (to velja predvsem za anksioznost, strah, depresijo in paniko). Razlog kontradikcij bi namreč lahko bil v tem, da je predmet raziskovanja različen: enkrat raziskujejo (in se osredotočajo na) vsebino, drugič formo primerjanih afektov in afektivnih struktur.

Lahko bi torej dejali, da obstajata vsaj dve dimenziji, na osnovi katerih lahko opredelimo anksioznost. Prva je »vsebina« anksioznosti oz. bazična emocija, ki je v njenem afektivnem jedru: to je strah. Druga dimenzija pa je »forma«, ki variira od pretežno kognitivne strukture (skrb, filogenetsko najmlajša) preko kognitivno-afektivne strukture (anksioznost) do pretežno afektivne strukture (strah, panika).

Literatura

- Ahlin, M. idr. (Ur.) (1998). *Slovar slovenskega knjižnega jezika [Dictionary of slovene literary language]*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic*. New York, London: The Guilford Press.

- Bartol, M., Tavzes, M. in Adlešič, G. (Ur.) (2002). *Veliki slovar tujk [Big dictionary of foreign words]*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bezljaj, F. (1976). *Etimološki slovar slovenskega jezika [Etymological dictionary of slovene language]*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Burns, D. D., Eydelson, R. J. (1998). Why are depression and anxiety correlated? A test of the tripartite model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(3), 461–473.
- Craske, M. G. (1999). *Anxiety disorders: Psychological Approaches to Theory and Treatment*. Boulder, CO: Westview Press.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV* (1995). Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Drosdowski, G. (Ur.) (1989). *Duden Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag.
- Freud, S. (1916/1977). *Predavanja za uvod v psihoanalizo [Introductory lectures on psycho-analysis]* (prevod: M. Javornik). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Freud, S. (1926/2001). *Inhibicija, simptom in tesnoba [Inhibitions, symptoms and anxiety]* (prevod: M. Volčič - Cvetko, J. Razpotnik, V. Klabus). V Problemi, 1-2/2001, letnik XXXIV. Ljubljana: Analecta.
- Gluhak, A. (1993). *Hrvatski etimološki rječnik [Etymological dictionary of croatian language]*. Zagreb: August Cesarec.
- Habel, E. in Gröbel, F. (1989). *Mittellateinisches Glossar*. Paderborn: F. Schöning.
- Heidegger, M. (1927/1997). *Bit in čas [Being and time]* (prevod: T. Hribar, V. Kalan, A. Košar, D. Komel, A. Tonkli Komel, I. Urbančič). Ljubljana: Slovenska matica.
- Horvat, L. in Magajna, L. (1989). *Razvojna psihologija [Developmental psychology]*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij [Handbook for psychology of motivation and emotions]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Lenné, R. (1975). *Das Urphänomen Angst*. Muenchen: Paul List Verlag KG.
- Moingeon, M. (1992). *Hachette le dictionnaire du française avec phonétique et étymologie [The Hachette dictionary of French language with phonetics and etymology]*. Paris: Hachette.
- Musek, J. (1988). *Teorije osebnosti [Personality theories]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Onions, C. T. (ur.) (1985). *The Oxford dictionary of English etymology*. Oxford: Clarendon Press.
- Partridge, E. (1991). *Origins: an etymological dictionary of modern English*. London: Routledge.
- Snoj, M. (1977). *Slovenski etimološki slovar [Etymological dictionary of slovene language]*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Timotijević, I. (1986). Odnos anksioznosti i depresivnosti u afektivnim poremećajima i savremeno lečenje [The relationship of anxiety and depression in affective disorders and contemporary treatment]. *Psihijatrija danas*, 18(2–3), 303–310.

Razlikovanje med sramom in krivdo ter povezava s stresom, tesnobo in depresivnostjo[#]

Tomaž Erzar^{1} in Matej Torkar²*

¹Teološka fakulteta, Ljubljana

²Frančiškanski družinski inštitut, Ljubljana

Povzetek: V članku je predstavljen instrument za merjenje nagnjenosti k sramu TOSCA-3 (Tangney in Dearing, 2002) ter teoretične in raziskovalne podlage za razlikovanje med sramom in krivdo. Sram je definiran kot nefunkcionalno in globoko prikrito čustvo izpostavljenosti in nevednosti, ki je usmerjeno na celotno osebo in vodi v socialno izolacijo, krivda pa kot funkcionalno občutje, ki je usmerjeno na konkretna dejanja in vodi k medosebni reparaciji. V članku je nadalje predstavljena raziskava na vzorcu študentske populacije o povezanosti med sramom in krivdo ter stresom, tesnobo in depresivnostjo. Raziskava je potrdila drugod dobljene ugotovitve, da je nagnjenost k sramu za razliko od nagnjenosti h krivdi zmerno povezana s tesnobo in depresivnostjo, ter nanovo dokazala še povezanost s stresom. V zaključku članka avtorja razpravljata o možnostih raziskovanja sramu v intimnih odnosih in pri specifičnih populacijah.

Ključne besede: sram, krivda, test afektivnega zavedanja sebe, stres, tesnoba, depresivnost

Distinction between shame and guilt and relationship with stress, anxiety and depression

Tomaž Erzar¹ and Matej Torkar²

¹Faculty of Theology, Ljubljana, Slovenia

²Franciscan Family Institute, Ljubljana, Slovenia

Abstract: In the paper we present a measure assessing and distinguishing between shame-proneness and guilt-proneness, TOSCA-3 (Test of Self-Conscious Affect; Tangney & Dearing, 2002), and describe its theoretical and research background. Shame is defined as a non-functional and deeply concealed emotion, involving feelings of exposure and unworthiness, which focuses on the self and potentially leads to social isolation. In contrast, guilt is described as a less painful and more functional emotion, focusing on behavior and motivating interpersonal reparation. We also present a study with a sample of students on the relationship of shame and guilt to stress, anxiety and depression. The study confirmed the results obtained with other tests, showing that shame-proneness as opposed to guilt-proneness is moderately linked to anxiety and depression. The study also demonstrated the relationship of shame-proneness to

[#] Prispevek je del Ciljnega raziskovalnega programa »Znanje za varnost in mir«, sofinanciranega s strani Ministrstva RS za obrambo.

* Naslov / Address: doc. dr. Tomaž Erzar, Teološka fakulteta, Poljanska 4, 1000 Ljubljana, e-mail: tomaz.erzar@guest.arnes.si

stress. In the conclusion, the possibilities of further research on interpersonal implications of shame-proneness and with specific populations are discussed.

Key words: shame, guilt, test of self-conscious affect, stress, anxiety, depression

CC = 2360

Razločevanje med sramom in krivdo

Sram je v strokovni literaturi (Tangney in Dearing, 2002; Zaslav, 1998) opredeljen kot stanje, v katerem ima posameznik občutek izpostavljenosti, ranljivosti in razvrednotenja sebe, s tem ko je izpostavljen drugim. Posameznik, ki je pretirano nagnjen k doživljanju sramu, v sebi doživlja neprestan proces ocenjevanja, pri katerem so vse interakcije (z drugimi, s sabo, tudi tiste v terapevtskem procesu) ocenjevane v skladu z zaznano stopnjo kriticizma, posmeha, presojanja ali neposrednega ponižanja. Za razliko od krivde, ki naj bi bila povezana le s konkretnimi dejanji posameznika in naj bi služila ponovnemu iskanju stika z osebami, ki bi bile zaradi teh dejanj prizadete, je sram globalno občutje, katerega jedro niso dejanja, ampak oseba v celoti in njeno doživljanje sebe (Lewis, 1971; Tracy in Robins, 2004). Tudi kadar je vzrok za občutje sramu neko napačno dejanje (»Joj, kaj sem naredil«), se v posameznikovem notranjem svetu ocenjevanje dejanja spremeni v globalno sodbo o sebi (Joj, kaj sem jaz naredil«). Ta globalni negativni afekt je pogosto povezan z občutki, da bi izginil, se pomanjšal, in z občutkom nevednosti in nemoči (Tangney, 1991).

Raziskovalci so v zadnjem času izpostavili pet dimenzij, v katerih se sram in krivda bistveno razlikujeta:

1. sram vodi v skrivanje, zanikanje in beg, medtem ko krivda vodi k izpovedi, kesanju, spravi in reparaciji;
2. sram povzroči stisko, ki je usmerjena na osebo samo, medtem ko krivda povzroči empatično držo, usmerjeno na drugega;
3. sram je za razliko od krivde tesno povezan z nekonstruktivnim izražanjem jeze in besa in nekonstruktivnim reagiranjem na jezo in bes ter pripisovanjem krivde drugim;
4. dovzetnost za sram je v bistveno večji meri kot krivda povezana s celo vrsto psiholoških težav in motenj;
5. občutljivost za sram je tesno povezana s tveganim, nezakonitim, antisocialnim in drugače neprilagojenim vedenjem, medtem ko je občutljivost za krivdo tesno povezana s socialno zaželenim in prilagojenim vedenjem (Lewis, 1971; Tangney, Stuewig in Mashek, 2007; Tracy in Robins, 2004).

Tudi z razvojnega vidika obstaja med sramom in krivdo temeljna razlika. Razlikovanje med sramom in krivdo naj bi se pojavilo šele okrog osmega leta, ko

otroci postanejo sposobni dajati dogodkom bolj kompleksne atribucije (Tangney in Dearing, 2002). Sram je zelo pomembno stanje in omogoča otroku prepoznati meje sramežljivosti in telesne intimnosti. Čeprav je v osnovi negativno stanje, ima bistveno mesto v emocionalnem razvoju. Srednje močni občutki sramu naj bi posamezniku pomagali pri spremljanju njegovih odnosov s »svetom« in delujejo kot signal za spremembo (Schore, 1994), zato je prav sram čutenje, ki je pomembno sredstvo pri preverjanju in testiranju realnosti. Zavestno občutenje sramu je v tem primeru izrazilo pomembno, ker omogoča občutenje, razpršitev in prehod ven iz negativnega stanja, medtem ko spregledani sram ali sram, s katerim nismo v stiku, onemogoča predelavo negativnega stanja, ker posameznik nima priložnosti, da bi ukrepal na način, s katerim bi zmanjšal napetost. Pomembnost regulacije in s tem tudi sprejemanja sramu skozi življenje, od otroštva do odraslosti, postane bolj jasna ob ugotovitvi, da je to afektivno stanje relativno stabilno v času in teži k ohranjanju, s tem pa tudi k razpršitvi iz specifične vsebine na celotno notranjo realnost osebe (Schore, 1994). Čustvena dinamika, ki temelji na nereguliranem sramu, je izredno težko dostopna, saj prikriva in ščiti najbolj ranljivo stanje brez obramb.

Dinamika sramu se začne vzpostavljati v drugem letu življenja, ko otrok shodi in je fizično sposoben iti stran od mame. V prvem delu je to predvsem raziskovalno obdobje povezano s pozitivnimi emocijami ob odkrivanju in preskušanju novih korakov. Drugo obdobje raziskovanja sveta pa prinese tudi soočanje z omejitvami, ki jih postavljata starša, ko uporabita besedo »ne«. S tem mama pri otroku regulira njegovo aktivnost (Schore, 1994). Sram se pojavi takrat, ko je navdušenje ali zanos, ki ga otrok doživlja, ko naredi nekaj novega, nenadoma prekinjeno. K. Kompan Erzar (2006) pravi, da je to za otroka najhujši trenutek, ko naenkrat ugotovi, da ga njegova mati ne zrcali več. Otrok sredi navdušenja občuti, da ga okolica ne sprejema, da mu je mati tuja. V tem trenutku postane zelo ranljiv in izpostavljen ter nemočen, zato skuša narediti vse, da bi to pozornost oz. ta občutja odvrnil od sebe. V teh trenutkih je ključna sposobnost matere, da ne prekine stika in ostane z njim kljub stresu, ki ga tudi ona doživlja v sebi. S tem omogoča otroku možnost, da se prilagodi in diferencira od nje. Dodatno lahko mati stimulira otroka tudi s tem, da mu nakaže smer, v kateri naj se spreminja, na primer, da ga poveže z očetom. Oče postane dodaten regulator afekta in omogoči otroku vstop v triadično objektno relacijo (Schore, 1994). Stiki z okoljem, mamin in očetov način regulacije afekta omogočita otroku ponotranjenje vzdušja odnosa z mamo, odnosa z očetom in odnosa med njima ali z drugimi besedami, prehod med različnima načinoma regulacije afekta (Kompan-Erzar, 2006).

Čeprav naj bi bila večina ljudi sposobna čutiti obe emociji v nekem obdobju v življenju, obstajajo individualne razlike v stopnji, do katere je posameznik nagnjen k občutju sramu ali krivde v različnih situacijah (Tangney in Dearing, 2002). Razlike obstajajo tudi med spoloma. Tako naj bi bile ženske bolj nagnjene k doživljanju sramu kot moški (Harvey, Gore, Frank in Batres, 1997). Pri tem je bila ugotovljena tudi pomembna značilnost. Pri ugotavljanju povezanosti sramu in krivde s stili starševstva, ki ga je bil deležen posameznik, so ugotovili, da so stili starševstva pomembneje vplivali

na moško doživljanje sramu in krivde, kot pa je bilo to pri ženskah. To si lahko razlagamo tudi tako, da je žensko doživljanje teh čutenj mnogo bolj notranje spodbujeno kot pri moških, glede na to, da nanj ni vplival stil starševstva (Woien, Ernst, Patock-Peckham in Nagoshi, 2003).

Sram in krivda v psihopatologiji in psihoterapiji

V raziskavah so ugotovili, da je koncept sramu pozitivno povezan z različnimi psihopatologijami, še posebej pa z nagnjenostjo k dajanju notranje, relativno stabilne in globalne atribucije za negativne dogodke (Tangney in Dearing, 2002). Negativno pa je bil koncept sramu povezan z notranjimi stabilnimi globalnimi pripisovanji pozitivnih dogodkov. V tem oziru lahko razumemo sram kot spremljajoči pojav depresivnega atribucijskega stila. Na drugi strani je nagnjenost h krivdi samo delno povezana s psihopatologijo. To potrjuje opažanja, da je sram tesno povezan s tistimi stili pripisovanja, kjer je oseba v svojem doživljanju sebe (*self*) globoko razvrednotena v povezanosti s stresnimi dogodki. Že klasični psihoanalitično usmerjeni avtorji (Kohut, 1977) so v sramu videli ključno komponento spektra različnih psihopatologij. Avtorji razlikujejo med sramom, obrnjenim navznoter, ki je bolj povezan z različnimi oblikami psihopatologij ter stiske, in sramom, obrnjenim navzven (eksternalizacijo), ki se bolj izraža v izpadih jeze in besa in je bolj prikrit (Woien idr., 2003; Zaslav, 1998). Nagnjenost k občutjem sramu so ugotovili tudi pri osebah, ki so imele diagnozo posttravmatske stresne motnje. Pri tem ni čisto jasno, ali je doživljanje sramu rizični faktor za doživetje travme, ali pa so močna občutja, ki jih posameznik doživlja po travmi, povezana z močnim občutkom izpostavljenosti in občutljivostjo za sram. Lahko gre seveda za obojestranski učinek (Leskela, Dieperink in Thuras, 2002).

Krivda ima na prvi pogled podobne značilnosti kot sram: prav tako je negativno ocenjena emocija, vendar se razlikuje po svojih specifičnih, kontrolnih in nestabilnih atribucijah. Krivda naj bi že sama po sebi vsebovala elemente odgovornosti in obžalovanja. Tako naj bi se posamezniki ob doživljanju krivde želeli izpovedati, popraviti storjeno dejanje in poiskati odpuščanje. V tem smislu nekateri avtorji trdijo, naj bo psihoterapija pri različnih motnjah, npr. pri seksualnih prestopnikih, usmerjena na prehod od sramu h krivdi (Proeve in Howells, 2002). Seveda je zaradi prekrivanja teh dveh konstruktov v prvem koraku težko ločiti med sramom in krivdo, toda raziskovalci ugotavljajo (Tangney, 1996), da je krivda, v primeru, ko jo kontroliramo za sram, zelo malo ali nič povezana z negativnimi občutji sramu, ki so jih preverjali z drugimi vprašalniki (Fontaine, Luyten, De Boeck in Corveleyn, 2001). Raziskovalci hkrati domnevajo, da krivda, v primeru, da je spojena s sramom, prevzame negativne značilnosti sramu.

Ugotovljena je bila tudi povezava med nagnjenostjo k sramu in posameznimi oblikami jeze, sovražnosti, preobčutljivosti in sumničavosti. Pri tem ni šlo zgolj za izražanje jeze, ampak so pri ljudeh, nagnjenih k sramu, ugotovili, da se jeza izraža v neprilagojenih vedenjskih oblikah, kot so nasilje in drugi sovražni nameni (Tangney,

Wagner, Fletcher in Gramzow, 1992). V zvezi s povezavo med sramom in jezo oziroma izražanjem sovraštva je bilo ugotovljeno, da je prav jeza oziroma bes regulator psihološkega nasilja in zlorab (Harper, Austin in Cercone, 2005), s katerim se posameznik zavaruje pred negativno evalvacijo samega sebe. Se pravi, da bodo osebe, ki nosijo v sebi večja občutja sramu, doživljale tudi več občutij, povezanih z jezo in besom, to pa bo večkrat vodilo k izbruhom psihološkega ali/in fizičnega nasilja. Ta neobvladana jeza je bila po drugi strani negativno povezana z regulacijo afekta, kar potrjujejo tudi druge raziskave (Andrews, Brewin, Rose in Kirk, 2000). Gilligan (1996) pravi, da se nasilje napaja v občutjih sramu. Oseba, ki ga izvaja, lahko le preko nasilja pride do občutij ponosa in pomembnosti. Sram, ki ga nekdo zelo skriva (včasih prav zaradi tega, ker je to, da se počuti osramočenega in da začuti sram, včasih še bolj sramotno, kot sam vir sramu), sproži različne obrambne drže. Taka oseba bo navzven delovala zelo arogantno, »mačistično«, drzno, samozadostno, brezskrbno ali naučeno brezbržno.

Taka globoka dinamika izvira iz najzgodnejših let, ko sram ni bil reguliran na pravi način oziroma je bila iniciativa pospremljena z jezo, zaničevanjem in posmehom. V tem primeru otrok ne čuti sramu, ampak le neobvladljiv bes in frustracijo. Otrok čuti, da je z njim nekaj resno narobe, saj so ga zavrnili, vendar pa nima informacij, kaj lahko stori, da bi ponovno vzpostavil stik. Otrok ne bo razumel povezave z okoljem, ampak se bo navadil izogibati, podobe in scene, povezane z afektom, pa bo ponotranjil (Schore, 1994). To pa je podlaga kasnejših oblik emocionalnih motenj in diadične patologije.

Če povzamemo dosedanje raziskovanje sramu, lahko rečemo, da obstaja močna povezava med nefunkcionalno regulacijo sramu in različnimi oblikami neprilagojenega vedenja in psihopatologij. Ena od ključnih sestavin v tej povezavi je gotovo depresivni atribucijski stil, poleg tega pa še občutje temeljne nevrednosti, težave z izražanjem jeze in regulacijo besa in življenje, točneje skrivanje v lažnem jazu (neiskrenost, pretvarjanje, angl. *self-handicapping strategies*). Ob tem psihoterapevtski avtorji poudarjajo, da je občutje sramu v enaki meri prisotno tudi pri posameznikih, ki se sramu izogibajo (angl. *by-passed shame*), kot pri tistih, ki so pretirano občutljivi za sram, kar postavlja raziskovalce pred zahtevno nalogo merjenja sramu (Martens, 2005).

Merjenje sramu

Mere sramu in krivde lahko razdelimo na dve široki kategoriji: 1.) tiste, ki se osredotočajo na čustvena stanja, npr. občutja sramu ali krivde v nekem trenutku, in 2.) tiste, ki se nanašajo na čustvene poteze ali dispozicije (npr. dovzetnost, občutljivost, naravnost na sram ali krivdo). Teorije, ki raziskujejo socialno-kognitivne procese, razumejo emocije, vezane na doživljanje sebe (angl. *self-conscious emotions*), kot obliko socialnih skript, določenih v kognitivnih vzorcih, afektivnih izkušnjah, motivaciji in, kot rezultat tega, v funkcionalnem vedenju. Tudi z vidika teh teorij sta sram in

krivda konceptualno različni emociji in imata različne načine, kako doseči olajšanje v teh občutjih, zato sta tudi povezana z različnimi spremenljivkami (Woiens idr., 2003).

Ugotavljanje sramu ali naravnosti k doživljanju sramu je velikokrat zelo težko, ker je prav to čutenje skrito za mnogimi obrambami. Značilno za občutje sramu je komaj opazen razkorak med verbalnim in neverbalnim vedenjem (Zaslav, 1998). Zato je ugotavljanje sramu povezano z določenimi težavami, tako neposredno kot tudi v terapevtskem procesu (Tangney, 1990). Za operativno uporabo konstrukta »nagnjenost k sramu« je J. P. Tangney skupaj s sodelavci (Tangney, 1990; Tangney in Dearing, 2002; Tangney idr., 1992; Woiens idr., 2003) razvila test afektivnega zavedanja sebe ali TOSCA (*Test of Self-Conscious Affect*). Ta vključuje tako afektivne, kognitivne kot tudi vedenjske odzive.

Gre za merski pripomoček, ki temelji na vnaprej pripravljenih scenarijih iz vsakodnevnega življenja. Vsakemu scenariju sledijo kratki fenomenološki opisi ravnanj glede na kontekst. Ocenjevalec potem na neki lestvici, ponavadi je to 5-stopenjska skala, oceni raven strinjanja z omenjenim razmišljanjem ali ravnanjem (kako bi najverjetneje ravnal ali razmišljal v taki situaciji). Prednosti instrumenta so predvsem v tem, da s ponujanjem fenomenoloških opisov čustvenih stanj posamezniku omogoči, da se osredotoči na vsebino in ne toliko na to, kaj razume z besedo sram ali krivda. Tak pristop naj bi tudi v manjši meri spodbujal uporabo obrambnih strategij, kot pa je to značilno za druge merske instrumente, npr. čekliste. Druga pomembna značilnost instrumenta je, da se izogne moralnim opredelitvam. Uporablja namreč fenomenološke opise ravnanja brez moralnih opredelitev ter se izogiba moralno spornim vedenjem, kot so splav, predzakonska spolnost in podobno.

Inštrument meri različne poteze afektivnega zavedanja sebe, za katere je bila ugotovljena relativno visoka stopnja konvergentne veljavnosti, kar omogoča, da rezultate, izmerjene s tem inštrumentom, povežemo z drugimi afektivnimi, kognitivnimi in vedenjskimi potezami. Konfirmatorna faktorska analiza na velikem vzorcu (Fontaine idr., 2001) je potrdila štirifaktorsko strukturo pripomočka (nagnjenost k reparaciji, negativno samoocenjevanje, eksternalizacija krivde, brezbriznost), ob tem pa odkrila, da dve petini postavk ne razločujeta med dvema ali več faktorji. Najbolj je to očitno pri lestvici TOSCA – krivda. Raziskovalci soglašajo, da pripomoček TOSCA-3 kljub temu zanesljivo ločuje med nagnjenostjo k blagi reparativni krivdi in nagnjenostjo k nefunkcionalnemu sramu ter nizkemu samospoštovanju, čeprav najbrž pri sramu pretirano poudarja nizko vrednotenje sebe, medtem ko ga pri krivdi poudari premalo (Harder, 1995).

Kronični stres in sram

Različni avtorji že vrsto let ugotavljajo, da predstavlja dolgotrajni stres resno nevarnost za posameznikovo telesno in duševno zdravje. Ker telo spričo nenehnega stresa izloča prevelike količine stresnih hormonov, se ti nakopičijo v krvi in povzročijo

resne motnje ali celo okvare organov, med drugim pa tudi motnje prebavnega trakta, motnje hranjenja in spanja, motnje imunskega sistema, tesnobne in depresivne motnje ter motnje kardiovaskularnega sistema (Ashby, Rice in Martin, 2006; Brewin, Andrews in Rose, 2000; Leskela idr., 2002; Sanftner, Barlow, Marschall in Tangney, 1995). Obremenitvam, ki jih povzročata stres za telo, pravimo tudi *alostatično breme*. Pri tem ni pomemben samo neposreden odziv telesa na stresno spremembo, ampak tudi prenehanje tega odziva, ko ni več potreben ali ko je prišlo do prilagoditve. Neučinkovitost alostaze se na daljši čas kumulativno kopiči in »izstavi račun« organizmu. McEwen in Lasley (2004) ločita štiri tipe scenarijev nastanka alostatičnega bremena:

1. *Kronični stres*. Preprosto pomeni preveč stresa, ko ponavljajoči, novi dogodki povzročijo dvig stresnih mediatorjev v daljšem obdobju. Raziskave o povezanosti kroničnega stresa in zmanjšane učinkovitosti imunskega sistema so pokazale, da so se udeleženci, ki so preboleli različna virusna obolenja, več kot en mesec pred nastopom bolezni soočali z različnimi oblikami kroničnega stresa, predvsem povezanega z nestabilnostjo zaposlitve ali z družinskimi problemi (McEwen in Lasley, 2004).
2. *Nesposobnost prilagoditve*. Gre za težavo, ko se alostatično breme pojavi zaradi težav s prilagoditvijo ali privajanjem na isti stresor, kar vodi k preveliki izpostavljenosti stresnim hormonom, saj organizem ne zmore ublažiti hormonalnega odgovora na ponavljajoč dogodek, ko bi le-ta moral postati že domač. V raziskavi je bilo ugotovljeno, da se je raven kortizola pri udeležencih, ki so morali javno nastopati, po določenem času zmanjšala, ko se je organizem navadil in prilagodil na stresno situacijo. Ugotovili pa so tudi, da se pri določenem odstotku oseb raven stresnega hormona ni spremenila, ampak je ostala ves čas enaka (Kirschbaum idr., 1995).
3. *Nezmožnost ugasnitve hormonalnega odziva*. Kaže se na način, da nekdo ni sposoben ustaviti odziva organizma na stres tudi, ko »nevarnost preneha«. V tem primeru sistem ni več sposoben okrevanja in priprave na nove odzive. Pri tem odzivu največ deleža pripisujejo genetskim predispozicijam, velikokrat povezanim s povišanim krvnim tlakom. Kot ugotavljajo, je tovrsten stres velikokrat povezan z depresivnostjo, pri kateri je raven kortizola povišana, kar posledično povzroči po daljšem času zmanjšanje specifične teže kosti. Povečano delovanje kortizola namreč prihaja v navzkriž s procesom formiranja kosti (Furlan idr., 2005). Pri tem procesu je zelo pomembna tudi vloga hipokampusa kot tistega, ki je še posebej ranljiv, saj sodeluje pri izljučitvi hipotalamohipofizne nadledvične osi (HPA) po »končanem stresu«, hkrati pa deluje tudi kot pomembna vez pri delovanju spomina in ostalih kognitivnih funkcij. Zaradi svoje pomembne vloge ima hipokampus veliko število receptorjev za kortizol, kar ga uvršča zelo visoko na lestvici ranljivosti ob stanju povišanja stresnega hormona. Njegova glavna vloga pa je pri delovanju epizodičnega in deklarativnega spomina, kar pomeni pomnjenje dnevni dogodkov in informacij, pa tudi s tem povezan

kontekstualni spomin, se pravi kontekst ob doživetih dogodkih, še posebej tistih, ki imajo močan emocionalni naboj. Prekomerno povečanje stresnega hormona prihaja v nasprotje z delovanjem hipokampalnih formacij in priklicem spominov. To pa po drugi strani prispeva k dodatnemu povečanju stresa, saj blokira priklic informacij, da situacija ni več ogrožajoča.

4. *Neustrezen odziv.* Pri tem tipu delovanja hormonov gre za neustrezen ali nezadosten odziv kortizola, kar potem nadomestijo ostali sistemi. V praksi to pomeni, da se imunski sistem brez delovanja kortizola odzove prehitro in reagira tudi na stvari, ki sicer ne pomenijo grožnje, npr. alergije. Tako se pri ljudeh, ki so nagnjeni k alergijam, lahko zgodi, da že prisotnost prahu, nizkih temperatur ali povečane fizične aktivnosti povzroči, da se imunski sistem odzove kot ob delovanju sovražnih celic (McEwen in Lasley, 2004).

Primerjava navedenih oblik alostatičnega bremena in oblik nefunkcionalne regulacije sramu pokaže, da obstajajo med njimi številne podobnosti. Na primer: neustrezen in pretiran odziv na okoliščine in nesposobnost prilagoditve sta tipični značilnosti nasilnega in besnega vedenja, ki ga poganja dinamika sramu. Iz tega izhaja domneva, da je nefunkcionalna regulacija sramu eden od elementov, ki bodisi spremljajo ali celo poganjajo in vzdržujejo slabše spoprijemanje s stresom in tako prispevajo k nastanku kroničnega stresa (Lansky, 1992; Morrison, 1989). Raziskave različnih zlorab v otroštvu (Van der Kolk, Weisaeth in Van der Hart, 1996) kažejo, da so žrtve starševskega zanemarjanja, krute vzgoje, fizičnega nasilja in drugih oblik sramotjenja in poniževanja izrazito nagnjene k doživljanju sramu in imajo slabšo prognozo pri zdravljenju depresivnosti in posttravmatske stresne motnje. Ob tem so raziskovalci prišli do zanimive ugotovitve: na testih za merjenje obraznih izrazov za sram pri žrtvah spolnih zlorab ni bilo razlike med tistimi, ki so spolno zlorabo že zgodaj razkrili, in kontrolno skupino, se pravi, tistimi, ki niso bili spolno zlorabljeni (Bonanno idr., 2002), iz česar bi lahko sklepali, da je zlorabljanje otrok vir dolgotrajne osramočenosti prav zaradi svoje skritosti in prikritosti. Ta otroka izolira od medosebnih virov nujnega pomoči in izpostavi trajnemu stresu ter negativni samopodobi. Iz tega lahko nadalje domnevamo, da je stres posebej poguben za posameznikovo zdravje in počutje takrat, kadar je priznanje nemoči in iskanje pomoči vir osramočenosti; v takih okoliščinah lahko pretekle stresne nerazrešene situacije v kombinaciji s sedanjim stresom postanejo trajno stanje in dobijo poteze kroničnega stresa.

Merjenje stresa

Čeprav sta depresivnost in tesnoba konceptualno precej različni, je klinično prekrivanje obeh vrst motenj precej časa povzročalo probleme raziskovalcem pri merjenju oz. ugotavljanju omenjenih stanj. Koncept stresa je še dodatno zapletel

raziskovanje negativnih afektivnih razpoloženj (Lovibond in Lovibond, 1995). Če stres razumemo kot afektivno ali emocionalno stanje, potem imajo stresne reakcije prav gotovo tudi očitne povezave z tesnobo (Lazarus, 1993).

Raziskave, s katerimi so želeli razviti instrumente za merjenje ključnih razpoloženskih afektivnih stanj, kot sta depresivnost in tesnoba, so pokazale na obstoj tretjega faktorja, ki je bil povezan s stanji, kot so težave pri sproščanju, razdražljivost in vznemirjenje (Lovibond in Lovibond, 1995). Tako so razvili vprašalnik za merjenje depresivnosti, tesnobe in stresa (*Depression, Anxiety, Stress Scale – DASS*). Eksploratorna in konfirmatorna analiza vprašalnika sta potrdili obstoj treh faktorjev. Čeprav je nadaljnja faktorska analiza potrdila obstoj enega faktorja v ozadju, se je izkazalo, da ponuja trifaktorski model vendarle večjo točnost pri razlagi rezultatov. DASS faktorji so del tripartitnega modela s tremi komponentami: DASS – depresivnost (označuje jo nizek pozitivni afekt, izguba samospoštovanja in iniciativnosti ter občutek brezupnosti); DASS – tesnoba (označuje jo avtonomno vzburjenje in zaskrbljenost) in DASS – stres (označuje ga nenehna napetost, razdražljivost in nizek prag razočaranja ali frustracije ter negativni afekt). Treba je omeniti tudi to, da je bila struktura lestvic potrjena tako pri klinični kot tudi pri neklinični populaciji (Brown, Chorpita, Korotitsch in Barlow, 1997; Lovibond, 1998).

V naši raziskavi smo želeli iti korak dlje od povezave sramu in tega, kar je v literaturi omenjeno kot zaznani stres (glej npr. Cohen, Kamarck in Mermelstein, 1983). Koncept stresa, kot ga razlagata Lovibond in Lovibond (1995), želi zaobjeti večino simptomov, ki se pojavljajo v zvezi z tesnobo, depresivnostjo in stresom, ob upoštevanju psihometričnih standardov. V luči našega razumevanja sramu kot globinskega afekta, ki neko osebo v jedru zaznamuje kot slabo, je smiselno, da poleg zaznanega stresa merimo še njegov globinski vidik.

Hipoteze

Na podlagi dosedanjih preverjanj testa TOSCA-3 (Tangney in Dearing, 2002) nas je zanimalo, ali je instrument, ki smo ga prevedli v slovenščino, primeren za ločeno merjenje (razlikovanje) sramu in krivde. Pričakovali smo, da bo doživljanje sramu bolj povezano z določenimi oblikami psiholoških težav (npr. stresom, tesnobo, depresivnostjo), kot je doživljanje krivde, saj je sram opredeljen kot emocija, ki izhaja iz globalnega pripisovanja negativnih dogodkov, občutij. Povezavo med negativnim atribucijskim stilom in motnjami razpoloženja potrjujejo tudi številne psihopatološke raziskave (Barlow in Durand, 2002).

Glede na raziskave (Woen idr., 2003) smo pričakovali, da bomo z uporabo instrumenta TOSCA-3 dokazali povezanost med doživljanjem sramu oziroma dovzetnostjo za sram in večjim doživljanjem stresa, merjenim z instrumentom DASS.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 56 študentov teologije in 44 študentov psihologije, skupno 100 udeležencev, od tega 80 žensk in 20 moških. Povprečna starost udeležencev je bila 21,1 leta ($SD = 4,1$ leta).

Instrumenti

TOSCA-3 (Test of self conscious affect)

Instrument sta avtorja prevedla v slovenščino ter nato primerjala s prevodom njune slovenske verzije nazaj v angleščino, ki ga je opravila ameriška študentka zakonske in družinske terapije. Zasnovan je v obliki 16 scenarijev, pri katerih lahko vprašani izbira med štirimi ali petimi možnimi reakcijami, ki zastopajo pet skal (faktorjev): sram, krivdo, eksternalizacijo, odcepitev, alfa ponos in beta ponos. Vsaka lestvica predstavlja določen način reagiranja na predstavljeni scenarij. Za scenarij »Pri delu narediš napako in nato ugotoviš, da so zanj obtožili sodelavca« so npr. predvidene naslednje reakcije: »Pomisliš, da sodelavec v podjetju najbrž ni najbolj priljubljen« (eksternalizacija); »Pomisliš, da življenje res ni pravično« (odcepitev); »Bil bi tiho in se izogibal sodelavcu« (sram); »Bil bi nesrečen in si prizadeval situacijo popraviti« (krivda). Za scenarij »S skupino sodelavcev si se zelo trudil pri določeni nalogi. Šef izbere tebe in te nagradi, ker je bila naloga uspešno opravljena« so poleg eksternalizacije (»Pomisliš, da je šef brez občutka«), sramu (»Počutiš se samega in oddaljenega od kolegov«) in krivde (»Misliš si, da ne bi smel sprejeti nagrade«) predvidena še odgovora »Začutiš, da se je tvoje trdo delo izplačalo« (beta ponos) in »Počutiš se sposobnega in si ponosen nase« (alfa ponos). Enajst scenarijev je negativnih, pet pa pozitivnih. Posameznik pri vsakem od scenarijev na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa označi, kako verjetno je, da bi tako ravnal v navedeni situaciji. Zanesljivosti za posamezne lestvice, merjena s Cronbachovim alfa koeficientom, znaša: za sram 0,78 (16 postavk), za krivdo 0,73 (16

Tabela 1. Aritmetične sredine in standardne deviacije dosežkov na lestvicah TOSCA-3, izračunane na vzorcu ameriških ($N = 275$) in slovenskih ($N = 100$) študentov.

lestvica TOSCA-3	ameriški vzorec		slovenski vzorec	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
sram	45,49	9,49	44,78	9,66
krivda	64,09	6,54	66,11	6,85
odcepitev	31,41	5,95	32,96	6,18
eksternalizacija	37,83	7,55	38,48	6,33
alfa ponos	20,44	2,74	18,86	3,11
beta ponos	20,96	2,78	19,89	3,06

Tabela 2. Aritmetične sredine in standardne deviacije dosežkov na DASS, izračunane na vzorcu slovenskih študentov ($N = 100$).

lestvica DASS	<i>M</i>	<i>SD</i>
stres	17,01	8,22
anksioznost	11,42	7,49
depresija	11,57	8,95

postavk), za odcepitev/brezbrižnost 0,67 (11 postavk), za eksternalizacijo 0,54 (16 postavk), za alfa ponos 0,56 (5 postavk), za beta ponos 0,55 (5 postavk). Zadnje korelacije so relativno nizke, vendar primerljive s tistimi, ki jih je dobila J. P. Tangney (1996) na večjem ameriškem vzorcu.

Za dosežke na posameznih lestvicah veljajo aritmetične sredine in standardne deviacije, prikazane v tabeli 1. Ujemajo se z normami, ki sta jih na vzorcu ameriških študentov pridobili J. P. Tangney in R. Dearing (2002) in so prav tako prikazane v tabeli 1.

DASS (Depression, anxiety, stress scale)

Instrument je sestavljen iz 42 postavk, ki meri simptome depresivnosti, tesnobe in stresa. Vsaka od treh skal je sestavljena iz 14 trditev, za katere je potrebno na 4-stopenjski lestvici (kjer 0 pomeni »sploh ne velja zame«, 3 pa »zelo velja zame«) označiti pogostost navedenih simptomov v zadnjem tednu. Zanesljivost za posamezne lestvice, izračunana s Cronbachovim alfa koeficientom, je v našem vzorcu znašala: za depresivnost 0,91 (14 postavk), za tesnobo 0,85 (14 postavk), za stres 0,87 (14 postavk). Interkorelacije med posameznimi faktorji so bile naslednje: depresivnost – tesnoba $r = 0,652$; tesnoba – stres $r = 0,733$; depresivnost – stres $r = 0,492$. Analiza glavnih komponent je pokazala, da trije faktorji pojasnijo 45,3 % skupne variance. V tabeli 2 so prikazane aritmetične sredine in standardne deviacije za slovenski vzorec.

Postopek

Za sodelovanje pri raziskavi smo prosili študente na vajah, ki so soglašali z udeležbo in so bili pripravljene anonimni vprašalnik takoj izpolniti. Izpolnjevanje je trajalo 15–30 minut. Od udeležencev smo pridobili tudi informacije o demografskih spremenljivkah.

Rezultati

V tabeli 3 so prikazane korelacije med posameznimi lestvicami obeh uporabljenih instrumentov. Vidimo lahko, da lestvica sramu z ostalimi lestvicami korelira višje kot lestvica krivde.

Tabela 3. Interkorelacije med lestvicami TOSCA-3 in DASS.

lestvice	TOSCA-3 sram	TOSCA-3 krivda	TOSCA-3 odcepitev/ brezbrižnost	TOSCA-3 eksterna- lizacija
TOSCA-3 krivda	0,44**			
TOSCA-3 odcepitev/ brezbrižnost	-0,09	0,14		
TOSCA-3 eksternalizacija	0,32**	0,07	0,37**	
TOSCA-3 alfa ponos	-0,04	0,12	0,27**	0,24*
TOSCA-3 beta ponos	-0,03	0,19	0,32**	0,20
DASS stres	0,23*	0,07	-0,12	0,05
DASS anksioznost	0,24*	0,01	-0,09	0,07
DASS depresija	0,39**	0,13	-0,09	0,09

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

S t -testom smo preverjali, ali obstaja statistično pomembna razlika med spoloma pri posameznih spremenljivkah. Na lestvici alfa ponosa so moški ($M = 16,25$; $SD = 3,78$) dosegali statistično pomembno nižje rezultate od žensk ($M = 19,05$; $SD = 2,86$), $t(24,32) = -2,90$, $p = 0,008$. Tudi na lestvici beta ponosa so moški ($M = 17,19$; $SD = 3,66$) dosegali statistično pomembno nižje rezultate od žensk ($M = 20,15$; $SD = 2,98$), $t(98) = -3,19$, $p = 0,000$. Pri sramu je bila razlika med moškimi ($M = 40,31$; $SD = 10,39$) in ženskami ($M = 44,05$; $SD = 7,95$) na meji statistične pomembnosti, $t(98) = -1,93$, $p = 0,056$, medtem ko se dosežki moških in žensk na preostalih lestvicah niso statistično pomembno razlikovali.

Kljub temu, da obstaja določena razlika v doživljanju sramu med študenti psihologije ($M = 42,98$; $SD = 8,78$) in študenti teologije ($M = 47,07$; $SD = 10,32$), je z dvosmerno analizo variance nismo potrdili, $F(1, 98) = 0,12$; $p = 0,911$.

Razprava

Rezultati raziskave potrjujejo predhodne ugotovitve, da instrument zanesljivo ločuje med sramom in krivdo v tistem delu, kjer je sram nefunkcionalen in je povezan s tesnobo ter depresivnostjo in kjer je krivda blaga ter spodbuja funkcionalno prilagoditev. Na to kažeta srednja stopnja korelacije med sramom in krivdo ($r = 0,44$) ter precejšnja razlika med stopnjami korelacije med sramom, stresom, tesnobo in depresivnostjo (0,23 do 0,39; glej tabelo 3) ter krivdo, stresom, tesnobo in depresivnostjo (od 0,07 do 0,13; glej tabelo 3). Na slovenskem vzorcu smo prav tako ponovili stopnje korelacije med sramom, tesnobo in depresivnostjo, predhodno izmerjene v različnih študijah (Woen idr., 2003). Korelacije v drugih študijah za depresivnost obsegajo vrednosti med 0,36 in 0,44 (pri nas 0,39), za tesnobo pa med 0,25 in 0,37 (pri nas 0,24).

Raziskava je prvič doslej (po nam dostopnih virih) dokazala, da je dovzetnost za sram tako kot s tesnobo povezana tudi s stresom, kot ga meri vprašalnik DASS. Razlago za to smo deloma že nakazali v uvodu: ker se oseba, nagnjena k sramu, čuti ne samo nevedno, ampak je pogosto tudi izolirana, obrnjena k sebi in vase, je večja verjetnost, da bo bolj občutila učinke trenutnega in zlasti kroničnega stresa. Ker je sram usmerjen navznoter, na celotno osebo, je ločevanje med doživljanjem sebe in vedenjem zelo zabrisano. Res je sicer, da so nekatera vedenja še vedno prepoznana kot negativna, problem se pa zgodi v preskoku, ko se ta negativna ocena ali pripisovanje posploši na celotno osebo. Posameznik sebe doživlja kot nevednega in neprimernega, hkrati pa ne zmore empatičnega razumevanja drugega, kar ga vodi v še večjo izolacijo in vase usmerjeno stisko.

V nasprotju z navedbami avtorjev (Tangney, 1991) eksternalizacija kot oblika sramu, ki je obrnjena navzven, v naši raziskavi ni bila statistično pomembno povezana s stresom, tesnobo in depresivnostjo, pri čemer moramo upoštevati, da ima lestvica prav pri tem konceptu nizko zanesljivost. Ena od možnih razlag za to je, da koncept eksternalizacije v instrumentu TOSCA-3 meri tako funkcionalno kot nefunkcionalno vedenje in se zato ne pokriva s patološko obliko pripisovanja krivde drugim, ki jo drugi instrumenti, na primer instrument COSS-4 (angl. *Compass of Shame Scale*), merijo z zanesljivejšimi konstrukti (Elison, Lennon in Pulos, 2006). Razlog gre najbrž iskati tudi v konceptu stresa, kot ga meri DASS, saj tukaj medosebni vidik doživljanja stresa in stiske ni izpostavljen. Še ena razlaga pa je, da je bila v našem vzorcu pretežno ženska populacija, ki naj bi bila bolj nagnjena k doživljanju sramu navznoter in ne v taki meri k eksternalizaciji sramu (Tangney in Dearing, 2002). Za bolj natančno razumevanje te razlike bi bilo potrebno raziskavo zasnovati z vzorcem z bolj uravnoteženo spolno strukturo, pri merjenju stresa pa upoštevati tudi medosebni oziroma odnosni vidik. Druga možnost pa je tudi uporaba različnih drugih instrumentov ali spremenljivk, ki vključujejo bolj neposredne oblike prepoznavanja in izražanja sramu.

Doživljanje krivde ni bilo statistično pomembno povezano z nobeno od merjenih psiholoških težav, kar potrjujejo tudi navedbe avtorjev (Woien idr., 2003), hkrati pa je to tudi potrditev hipoteze, da je koncept doživljanja krivde vsebinsko in pomensko drugačen od doživljanja sramu. Verjetno je, da se ta dva koncepta razlikujeta po učinkih v medosebnem življenju.

Zaključimo lahko, da je vprašalnik TOSCA-3 tudi v prevodu in uporabi na slovenskem vzorcu primeren za ugotavljanje dolgoročne nagnjenosti k sramu in krivdi ter povezanosti med nagnjenostjo k sramu in nefunkcionalnim spoprijemanjem s stresom, tesnobo in depresivnostjo. Manj primeren je za ugotavljanje nagnjenosti k odcepitvi, eksternalizaciji in ponosu, saj je zanesljivost teh konstruktov nižja. V nadaljnjih študijah bi veljalo preveriti, kako sta nagnjenost k sramu in krivdi, kakor ju meri TOSCA-3, povezana s funkcionalnostjo in doživljanjem stresa v medosebnih, intimnih odnosih ter stilom navezanosti v teh odnosih. Prav tako bi bilo treba vprašalnik preveriti tudi na drugih vzorcih, na primer pri udeležencih terapevtskih obravnav ali terapevtskih skupin, žrtvah otroških travm in podobno.

Literatura

- Andrews, B., Brewin, C. R., Rose, S. in Kirk, M. (2000). Predicting PTSD symptoms in victims of violent crime: the role of shame, anger and childhood abuse. *Journal of abnormal psychology*, 109(1), 69–73.
- Ashby, J. S., Rice, K. G. in Martin, J. L. (2006). Perfectionism, shame and depressive symptoms. *Journal of Counseling & Development*, 84(2), 148–156.
- Barlow, D. H. in Durand, M. V. (2002). *Abnormal Psychology: An integrative approach* (3. izd.). Belmont: Wadsworth.
- Bonanno, G. A., Keltner, D., Noll, J. G., Putnam, F. W., Trickett, P., LeJeune, J. idr. (2002). When the face reveals what words do not: facial expressions of emotions, smiling, and the willingness to disclose childhood sexual abuse. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 94–110.
- Brewin, C. R., Andrews, B. in Rose, S. (2000). Fear, helplessness, and horror in posttraumatic stress disorder: investigating DSM–IV criterion A2 in victims of violent crime. *Journal of Traumatic Stress*, 13, 499–509.
- Brown, T. A., Chorpita, B. F., Korotitsch, W. in Barlow, D. H. (1997). Psychometric properties of the depression anxiety stress scales (DASS) in clinical samples. *Behavioral Research and therapy*, 35(1), 79–89.
- Cohen, S., Kamarck, T. in Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396.
- Elison, J., Lennon, R. in Pulos, S. (2006). Investigating the Compass of Shame: The development of the Compass of Shame Scale. *Social Behavior and Personality, An International Journal*, 34(3), 221–238.
- Fontaine, J. R. J., Luyten, P., De Boeck, P. in Corveleyn, J. (2001). The Test of Self-Conscious Affect: Internal structure, Differential Scales and Relationships with Long-Term Affect. *European Journal of Personality*, 15, 449–463.
- Furlan, P. M., Have, T. T., Cary, M., Zemel, B., Wehrli, F., Katz, I. R. idr. (2005). The role of stress-induced cortisol in the relationship between depression and decreased bone mineral density. *Biological Psychiatry*, 57, 911–917.
- Gilligan, J. (1996). *Violence: Our Deadly Epidemic and Its Causes*. New York: Putnam.
- Harder, D. W. (1995). Shame and guilt assesment, and relationship of shame – and guilt proneness to psychopathology. V J. P. Tangney in K. W. Fischer (ur.), *Self conscious emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (str. 368–392). New York: Guilford.
- Harper, F. W. K., Austin, A. G. in Cercone, J. J. (2005). The role of shame, anger, and affect regulation in men's perpetration of psychological abuse in dating relationship. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(12), 1648–1662.
- Harvey, O. J., Gore, E. J., Frank, H. in Batres, A. R. (1997). Relationship of shame and guilt to gender and parenting practices. *Personality and Individual differences*, 23(1), 135–146.
- Kirschbaum, C., Prussner, J. C., Stone, A. A., Federenko, I., Gaab, J., Doris, L. idr. (1995). Persistent high cortisol responses to repeated psychological stress in a subpopulation of healthy men. *Psychosomatic Medicine*, 57, 468–474.
- Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*. New York: International Universities Press.

- Kompan-Erzar, K. (2006). *Ljubezen umije spomin [Love purifies memory]*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut v sodelovanju z Celjsko Mohorjevo družbo.
- Lansky, M. R. (1992). *Fathers who fail: shame and psychopathology in family system*. Hillsdale: The Analytic Press.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21.
- Leskela, J., Dieperink, M. in Thuras, P. (2002). Shame and posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 15(3), 223–226.
- Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press.
- Lovibond, P. F. (1998). Long-term stability of depression, anxiety, and stress syndrome. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(3), 520–526.
- Lovibond, P. F. in Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck depression and anxiety inventories. *Behavior Research Therapy*, 33(3), 335–343.
- Martens, W. H. J. (2005). Shame and Narcissism: Therapeutic Relevance of Conflicting Dimensions of Excessive Self-Esteem, Pride, and Pathological Vulnerable Self. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 8(2), 10–17.
- McEwen, B. in Lasley, E. N. (2004). *The end of stress as we know it*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Morrison, A. P. (1989). *Shame: The underside of narcissism*. Hillsdale: Analytic Press.
- Sanftner, J. L., Barlow, D. H., Marschall, D. E. in Tangney, J. P. (1995). The relation of shame and guilt to eating disorders symptomatology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 27, 1–15.
- Proeve, M. in Howells, K. (2002). Shame and Guilt in Child Sexual Offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 46, 657–667.
- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tangney, J. P. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: development of self-conscious affect and attribution inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 102–111.
- Tangney, J. P. (1991). Moral Affect: the good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 598–607.
- Tangney, J. P. (1996). Conceptual and methodological issues in the assessment of shame and guilt. *Behaviour Research and Therapy*, 34(9), 741–754.
- Tangney, J. P. in Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York: The Guilford press.
- Tangney, J. P., Stuewig, J. in Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372.
- Tangney, J. P., Wagner, P., Fletcher, C. in Gramzow, R. (1992). Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(4), 669–675.
- Tracy, J. L. in Robins, R. W. (2004). Putting the self into self-conscious emotions: a theoretical model. *Psychological Inquiry*, 15, 103–125.
- Van der Kolk, B. A., Weisaeth, L. in Van der Hart, O. (1996). History of trauma in psychiatry. V B.A. Van der Kolk, A. C. McFarlane in L. Weisaeth (ur.) *Traumatic stress. The*

effects of overwhelming experience on mind, body, and society (str. 47–74). New York: Guilford Press.

Woen, S. L., Ernst, H. A. H., Patock-Peckham, J. A. in Nagoshi, C. T. (2003). Validation of the TOSCA to measure shame and guilt. *Personality and Individual differences*, 35, 313–326.

Zaslav, M. R. (1998). Shame-related states of mind in psychotherapy. *The Journal of psychotherapy*, 7(2), 154–166.

Prispelo/Received: 08.06.2007

Sprejeto/Accepted: 05.09.5007

Izraženost primarnih dimenzij emocij in obrambna naravnost mladostnikov z izgubo sluha

*Maša Černelič Bizjak**

Univerza na Primorskem, Visoka šola za zdravstvo, Izola

Povzetek: Raziskava ugotavlja razlike med skupino mladostnikov z izgubo sluha in enako starimi vrstniki, ki nimajo nikakršnih težav s sluhom, v načinu obrambnega reagiranja in izraženosti primarnih emocij. Uporabljeni so bili merski pripomočki: Profil indeks emocij, Vprašalnik življenjskega sloga in Nebesedna lestvica duševne stiske. Analize so pokazale, da so gluhi mladostniki nekoliko nagnjeni k večji nekontroliranosti, večji opozicionalnosti, manjši samozaščiti in manjšemu občutku deprivacije, vendar se v tem ne razlikujejo statistično pomembno od slišočih vrstnikov. Ugotovili smo še, da imajo med obrambnimi mehanizmi najmočnejše izražene intelektualizacijo, projekcijo in zanikanje. Statistično pomembna razlika med obema skupinama se je pokazala v stopnji izraženosti obrambnega mehanizma intelektualizacije, ki ga močnejše izražajo slišočji mladostniki. Na podlagi dobljenih rezultatov in analiz bi morda lahko rekli, da izkazujejo gluhi mladostniki nekatere značilnosti slabše prilagojenosti, kot so slabša emocionalna odzivnost in obvladanost (visoka nekontroliranost in opozicionalnost ter nizka samozaščita), ter nekatere najenostavnejše obrambe, ki so razvojno primitivnejše (razen intelektualizacije), vendar smo se naslonili na razlago, da se udeleženci nahajajo v fazi adolescence, kjer star sistem prilagajanja "ne zadostuje več" in je potrebno najti novega.

Ključne besede: čustva, obrambni mehanizmi, prilagoditev, gluhi, naglušni, mladostniki

Expression of primary emotions and defence and protective reactions among deaf adolescents

Maša Černelič Bizjak

University of Primorska, College of health care, Izola, Slovenia

Abstract: The study examined the differences in defense, protective reactions, and expression of primary emotions between deaf or partially hearing impaired adolescents and their peers with normal hearing. Participants in the two groups were assessed by means of The Profile Emotions, The Life Style Index, and Non-verbal Scale of Suffering. Deaf adolescents tended more towards uncontrolled and oppositional behaviour, and had a weaker sense of self-protection and deprivation. Moreover, their defense mechanisms (intellectualization, projection and negation) were more intensively expressed. A higher level of defense mechanisms of intellectualization was observed in hearing adolescents. On the basis of the obtained results and analyses we may conclude that deaf adolescents demonstrated some characteristics of lower level of adjustment: negative emotional responses, lower degree of control (more uncontrolled and oppositional behaviour, weakened sense of self-protection) and several simple, evolutionary more

* Naslov / Address: mag. Maša Černelič Bizjak, univ. dipl. psih., pred., Liminjanska c. 6, 6320 Portorož, e-mail: masa.cernelic@guest.arnes.si

primitive defense mechanisms (excluding intellectualization). Our interpretation also takes into account that adolescents need to develop a new adjustment system as the old one ceased to function.

Key words: emotions, defense mechanisms, adjustment, deaf, partially hearing impaired, adolescents

CC = 3299, 2360

Na gluhoto ne moremo gledati kot na travmo, in tudi ne kot na motnjo v smislu abnormnosti. To ni motenost v psihološkem smislu ali v smislu patologije. Pa vendarle jo spremljajo določene posebnosti, ki lahko pomenijo različne težave v razvoju. Najbolj opazna težava je seveda odsotnost zmožnosti verbalne komunikacije. Odsotnost primerne vokalizacije in kasneje verbalizacije nedvomno otežkoča gluhemu dojenčku in otroku vzdrževanje kontakta s svojim primarnim objektom (mamo). Komunikacija otroku tudi močno olajša sam proces separacije in individualizacije.

Raziskave, ki so zajele gluhe otroke, so se naslonile predvsem na raziskovanje in proučevanje emocionalnih in vedenjskih problemov ter socialne neprilagojenosti (npr. Capelli in Daniels, 1995; Mitchell in Quittner, 1996; Vostanis, Hayes, Du-Feu in Warren, 1997). Vostanis idr. (1997) poročajo o več raziskavah, ki so navajale povezave med emocionalnimi in vedenjskimi problemi in oblikami socialno manj prilagojenega vedenja pri gluhih adolescentih. Avtorji na osnovi rezultatov raziskav zagovarjajo tezo, da gluhi otroci izražajo zanesljivo več vedenjskih in čustvenih težav kot njihovi vrstniki, ki nimajo težav s sluhom. Pri več kot polovici gluhih otrok, zajetih v študijo, so raziskovalci prepoznali klinično pomembne pokazatelje emocionalnih težav in socialno disfunkcionalno vedenje.

Raziskave tudi navajajo, da naj bi imeli gluhi otroci več težav z vrstniki, v šoli, fizično in psihično naj bi bili agresivnejši, pogosteje naj bi se hiperaktivno vedli, emocionalno pa naj bi bili manj zreli in pogosto egocentrični, imeli naj bi več težav z razumevanjem in sposobnostjo empatije do drugih ljudi (Capelli in Daniels, 1995; Hosie, Russell in Gray, 2000; Marschark, Green, Hindmarsh in Walker, 2000; Mitchell in Quittner, 1996; Vandell in George, 1981; Vartanian, 1997; Vostanis idr., 1997; Watson, 1999). Težave naj bi imeli na področju socialnih spretnosti in sposobnosti (Greenberg in Kusche, 1993). Vse to pa vpliva na vsakodnevne interakcije z drugimi. Gluhi otroci naj bi se počutili manj sprejete v primerjavi z enako starimi vrstniki (Obrzut, Maddox in Lee, 1999). Izkazovali naj bi nižje zaupanje vase v socialnih situacijah (Desselle, 1994; Yachnik, 1986). Težje tudi razumejo socialna pravila (Rachford in Furth, 1986) in hitro pripišejo sovražne namere drugim (Murdock in Lybarger, 1997). Poleg tega naj bi bili manj kompetentni v izražanju emocij v socialnih konfliktih (Rieffe in Meerum Terwogt, 2003; Rieffe, Meerum Terwogt in Smit, 2004). Nekateri avtorji se zaradi vseh naštetih dognanj raziskav nagibajo k mnenju, da je relativno velik odstotek gluhih otrok socialno neprilagojenih in upornih ter težko obvladljivih (Van Eldik, 1994; Vostanis idr., 1997). Ne glede na rezultate raziskav o tem, kakšen učinek ima izguba sluha na otrokov razvoj, še vedno ni enotnega odgovora na to vprašanje. Kljub temu pa so

rezultati vseh raziskav dosledni glede tega, da izguba sluha vpliva na psihološki in psihosocialni razvoj otrok (Ita in Friedman, 1993). Rezultati omenjenih študij govorijo o slabi prilagojenosti ali maladaptaciji pri gluhih otrocih. Vprašanje, ki se postavlja, je, ali morda te težave predstavljajo predstopnjo nevrotičnega razvoja, ki lahko kasneje prerastejo v nevrozo z značilnimi zavrtoštvami temeljnih življenjskih potreb, ali pa je morda problem motenost v adaptaciji zaradi šibke strukture ega. V tem primeru bi lahko bili v ozadju zastoji, popačenja ali skrenjenost v razvoju po tipičnih razvojnih linijah ega: v objektivnih odnosih, v razvoju obrambnih (varovalnih) mehanizmov, v procesu individualizacije in separacije, v izgradnji lastne identitete itd.

Pri gluhih otrocih je razvoj po liniji komunikacije nedvomno moten. Vendarle je sluh le ena od relacijskih funkcij zaznav (poleg vonja, okusa, vida, tipa), s pomočjo katerih otrok vzpostavlja odnos, vse v povezavi z drugimi funkcijami, ki se povezujejo v prilagoditvene sisteme ega (Praper, 1995). Zaradi te posebnosti, tj. odsotnosti sluha, je lahko celotna struktura ega drugačna, v nekem pogledu šibka. To je morebiti potem lahko razlog nastajanja prilagoditvenih težav. Proces razvoja po dveh linijah – po liniji komunikacije ter liniji separacije in individualizacije – je namreč zelo povezan in prepleten. Komunikacija je tista spremenljiva in zato včasih neopazna vez, ki ostaja, ko se s procesom separacije večja distanca med otrokom in objektom (mamo). Ravno to, da lahko s komunikacijo vzdržujemo kontakt na daljavo in tako ohranimo povezanost, ko opuščamo simbiozo, nam omogoča proces separacije (Praper, prav tam).

Pri gluhih otrocih ni možen pomemben napredek v drugem letu, ki ga je mogoče opaziti v razvojni liniji komunikacije, ki močno olajša proces separacije. Gluh otrok ne more narediti prehoda iz taktilno kinestetične komunikacije na zvočno, glasovno komunikacijo – vokalizacijo in verbalizacijo – kar bi mu omogočalo kontakt z objektom. Ko se otrok že več giblje, potrebuje komunikacijo, ki seže “okrog vogala”. Tako ostaja povezan z mamo ali drugo pomembno osebo, tudi če zaide v drugo sobo. Pri gluhih otrocih pa je glasovna komunikacija kot sredstvo adaptacije v odnosu odsotna. Prehod v glasovno komunikacijo pa otroku omogoča povečanje distance (Spitz, 1946, po Praper, 1995), kar otrok potrebuje v obdobju, ko se začne plaziti po kolenih in ko shodi. Gluh otrok morebitnega oddaljevanja od objekta ne more premostiti z glasovno komunikacijo in s tem ohraniti kontakta. Prav tako ne more uporabiti besed in stavkov, kar bi mu omogočilo, da bolje predeluje stiske, bolje preverja realnost in lažje sprejema nujne omejitve na svojem prehodu k večji samostojnosti (glej Praper, 1995). Tako verjetno ne more narediti prehoda v tretji kritični točki, ki je organizator psihe in vzpodbuja prilagoditev na višjem nivoju, tj. prehodu iz vizualne komunikacije v verbalno komunikacijo, ki omogoča ohranjanje povezanosti z objektom (mamo) kljub postopni separaciji.

Besede in stavki, ki jih otrok kmalu prične uporabljati tudi z naučenim pomenom, otroku omogočajo ostati v kontaktu tudi tedaj, ko mu bolj kot simbiotična povezanost postajata pomembni diferenciacija in individualizacija. Vse boljša raba jezika omogoča, da se otrok bolj in bolj zavestno ukvarja z iskanjem poti iz magičnega do realnega. Vse boljša verbalizacija omogoča tudi vse boljše zavestno predelovanje izkušenj. Ob

izrazitejših težavah v rabi jezika otrok torej te funkcije ne more uporabiti pravočasno za verbalizacijo in s tem zavestno predelavo izkušenj (glej Praper, 1995). Zato ne more ustrezno razreševati konfliktov in se prilagajati. Možno je, da na stiske (ki bi jih sicer lahko izrazil z besedami in se jih ob tem jasneje zavedal) odgovori "skozi telo" (s psihosomatiko) ali pa "skozi vedenje" (z vedenjsko motnjo) (glej Praper, 1995).

Glede na izsledke sicer maloštevilnih raziskav o varni navezanosti gluhih otrok in neodvisnosti od primarnega objekta (npr. Meadow, Greenberg in Erting, 1984) pa naj bi razvoj gluhih otrok potekal normalno, po enakih razvojnih principih kot pri slišočih otrocih. Na osnovi tega smo želeli v pričujoči raziskavi ugotoviti, ali lahko tudi za slovenski vzorec mladostnikov z izgubo sluha rečemo, da so psihološko prilagojeni. Za razliko od nekaterih predhodnih raziskav smo tako izhajali iz pristopa, da pri njih ne moremo govoriti o slabši strukturi ega oz. o tem, da imajo razvojne deficite, zaradi česar bi bila njihova zmožnost prilagajanja opazno zmanjšana. Namen pričujoče študije je bil ugotoviti, ali se skupina mladostnikov z izgubo sluha razlikuje v načinu obrambnega reagiranja od skupine mladostnikov, ki nima nikakršnih težav s sluhom. Uporaba razvojno primitivnejših obramb bi namreč lahko kazala na zmanjšano zmožnost adaptacije in slabšo strukturo ega. Namen študije je bil tudi ugotoviti, katere primarne emocionalne dimenzije so, v primerjavi z enako starimi mladostniki, ki nimajo težav s sluhom, pri mladostnih z izgubo sluha morebiti močnejše izražene, kar bi nam omogočilo primerjalni vpogled v emocionalno delovanje obeh skupin mladostnikov.

Metoda

Udeleženci

V raziskavo je bilo vključenih 72 mladostnikov od 1. do 4. letnika srednjih šol. Glavni selekcijski kriterij, po katerem smo vključili udeležence v eksperimentalno skupino, je bila slušna prizadetost (gluhota ali težja naglušnost). Osemindvajset (28) mladostnikov z izgubo sluha je bilo v času poteka raziskave vključenih v srednješolsko izobraževanje v Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani, in sicer v programe: grafičarstvo, strojništvo, lesarstvo in tekstilstvo, na različnih zahtevnostnih stopnjah (nižje poklicno izobraževanje, srednje poklicno izobraževanje in diferencialni program), 8 mladostnikov z izgubo sluha pa v druge srednje šole (v Kopru in Mariboru). V eksperimentalno skupino je bilo tako vključenih 36 mladostnikov z izgubo sluha, in sicer 22 deklet in 14 dečkov. V kontrolno skupino pa je bilo vključenih 22 deklet in 14 dečkov, ki nimajo težav s sluhom. Skupini sta bili izenačeni po spolu, starosti ter po izobrazbi mame. Razpon starosti v obeh vzorcih je v času izpolnjevanja vprašalnikov segal od 16 do 21 let; njihova povprečna starost je bila v času preizkušnje 18,67 let ($SD = 1,41$ leta). Za ugotavljanje socialno-ekonomskega statusa (SES) udeležencev raziskave smo kot približek mere uporabili stopnjo izobrazbe mame. Skupini se po tej meri nista razlikovali statistično pomembno, $\chi^2 = 17,056, p > 0,05$.

Večina udeležencev eksperimentalne skupine ($N = 22$) je svoje osnovnošolsko šolanje končala v enem od treh zavodov za gluhe in naglušne v Sloveniji (tj. v Portorožu, Ljubljani in Mariboru). Štirje udeleženci so osemletno osnovnošolsko izobraževanje končali v redni OŠ.

Pri sedmih udeležencih je bil še kdo v družini (bodisi ožji ali širši družini) gluh ali naglušen, pri 29 udeležencih pa se gluhosta v družini ni pojavljala.

Pripomočki

Uporabili smo Plutchikov test Profil indeks emocij – PIE (Plutchik in Kellerman, 1974, slovenska priredba Baškovac-Milinkovič, Bele-Potočnik, Hruševar in Rojšek, 1979), ki meri primarne dimenzije emocij, in Kellermanov test Življenjski sloga – VŽS (Kellerman, 1980, prevod Lamovec, 1989), ki meri obrambne mehanizme. Aplicirana merska pripomočka sta verbalnega tipa, saj standardiziranih psihodiagnostičnih sredstev neverbalnega tipa, ki bi bili primernejši za gluho populacijo in ki bi merili želene spremenljivke, ni.

PIE je osebnostni test, ki daje vrsto informacij o osnovnih osebnostnih potezah in osebnostnih konfliktnih posameznika. Osnovan je na multidimenzionalnem modelu emocij, ki osebnostne poteze (samozaščito, agresivnost, inkorporacijo, opozicionalnost, eksploracijo, nekontroliranost, reprodukcijo, deprivacijo) pojmuje kot mešanico različnih emocij. V test je vključena tudi bias ocena (ocena stališča testiranca v smislu izbiranja socialno zaželenih odgovorov). PIE je test prisilnega izbiranja z 62 postavkami. Vsaka postavka je par dveh od 12 izrazov (pridevnikov), ki so še posebej pojasnjeni. PIE je primeren za šolske otroke (od zgodnje adolescence naprej), mladino in odrasle. Na ameriškem vzorcu je korigirana zanesljivost po razpolovitveni metodi za posamezne dimenzije znašala med 0,61 in 0,90.

Kellermanov Test življenjskega sloga (VŽS) meri obrambne mehanizme: zanikanje, represijo, regres, kompenzacijo, projekcijo, intelektualizacijo, reakcijsko formacijo in premeščanje. Vprašalnik vsebuje 92 trditve. Te trditve opisujejo običajne načine vedenja in doživljanja. Udeleženec odgovori, ali trditve zanj drži ali ne. Visoko število točk na postavke, ki merijo določen obrambni mehanizem, pomeni močno izraženost tega mehanizma. Izračunamo lahko tudi mero splošne obrambne naravnosti oz. prevladujoče načine obrambnega odzivanja. Ker nimamo ustreznih norm, pripomoček uporabljamo zgolj orientacijsko in kot dopolnilo ostalim diagnostičnim pripomočkom. T. Lamovec (1989) navaja, da je na vzorcu študentov psihologije splošna obrambna naravnost znašala 36 odstotkov, na vzorcu odraslih oseb pa 38 odstotkov.

Poleg tega smo uporabili še Nebesedno lestvico duševne stiske (N–V SOS), ki meri duševno stisko in kjer posameznik ta občutja izrazi s pomočjo neverbalne lestvice (Kent, 1981, v Lamovec, 1994). Lestvica je zelo kratka, za njeno izpolnjevanje je potrebnih 10 minut. Primerna je tudi za osebe, ki ne obvladajo dobro jezika. Lestvica ima 24 vprašanj. Za vsako vprašanje je v vrsti pet risb. Oseba izbere po eno risbo iz vsake vrste, tisto, ki najbolje ponazarja njeno trenutno duševno stanje. Rezultate kategoriziramo v šest stopenj: ni duševne stiske, blago trpljenje, “normalno” trpljenje,

znatno trpljenje, huda stiska, zelo huda stiska. Različni podatki in študije kažejo, da lestvica dobro razlikuje med osebami, ki občutijo duševno stisko, in tistimi, ki je ne občutijo ali pa je ne želijo priznati. Lestvica je bila sestavljena z namenom identificirati posameznike, ki doživljajo duševno stisko in so pripravljene ta občutja izraziti s pomočjo neverbalne lestvice. Lestvica je bila v raziskavi uporabljena predvsem kot triazna (screening) tehnika.

Postopek

Zbiranje podatkov za eksperimentalno skupino je potekalo v Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani meseca aprila leta 2002 v dopoldanskih urah, zbiranje podatkov za kontrolno skupino pa od meseca maja do novembra 2002 v Dijaškem domu Portorož v popoldanskem času. Postopki testiranja so potekali za obe skupini udeležencev v skladu s testnimi navodili.

Baterija testov je bila prvotno aplicirana na manjšem vzorcu učencev 7. in 8. razredov, ki so obiskovali Zavod za gluhe in naglušne v Ljubljani. Preverjali smo razumevanje navodil, trditev in načina odgovarjanja ter čas, potreben za izpolnjevanje vprašalnikov. Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu aprilu leta 2002. Pokazalo se je, da so gluhi in naglušni učenci potrebovali dodatno razlago s pomočjo znakovnega jezika. To je bilo metodološko vprašljivo, saj je prevajalka posamezne pojme, besede in stavke razlagala s pomočjo primerov (npr. pojem "pustolovski" na PIE je razlagala s pomočjo zgodbe Robina Hooda). Učenci so imeli težave pri razumevanju navodil, trditev, posameznih pojmov (predvsem abstraktnih), tudi čas reševanja je bil zelo dolg. Zaradi vseh omenjenih težav smo se odločili, da v raziskavo vključimo mladostnike, ki so v času raziskave obiskovali srednje šole za gluhe otroke, saj smo predvidevali, da bo pri njih razumevanje boljše. Pri večini otrok so izgubo sluha zaznali že zelo zgodaj. To pomeni, da so bili deležni zgodnje rehabilitacije, kar posledično vodi tudi do boljšega razumevanja.

Aplikacija instrumentov in zaporedje dajanja dražljajev

Udeležencem (gluhim in slišječim) smo razložili, da bodo reševali tri vprašalnike, kjer bodo opisovali sebe. Baterija testov je bila aplicirana skupinsko (v skupinah je bilo v povprečju 4–10 dijakov). Sodelujočim smo enoznačno posredovali ustno navodilo in preverili, ali so razumeli način reševanja vprašalnikov. Prosili smo jih, naj odgovarjajo iskreno in samostojno. Baterija testov je bila urejena tako, da so udeleženci izpolnjevali najprej Profil indeksa emocij in Vprašalnik življenjskega sloga in nazadnje Nebesedno lestvico duševne stiske.

Pred začetkom so udeleženci podali podatke o spolu, starosti in izobrazbi matere. Vprašali smo jih tudi, ali je še kdo v njihovi ožji ali širši družini gluh ali naglušen in ali so obiskovali kdaj redno osnovno šolo in če, od katerega do katerega razreda. Podatke o vzrokih izgube sluha in etiologiji smo dobili na osnovi njihove dokumentacije, tj. največ iz anamnez.

Udeleženci niso imeli večjih težav z razumevanjem navodil. Imeli pa so kar nekaj težav z razumevanjem postavk in njene vsebine. Čas izpolnjevanja baterije testov je bil od 45 do 90 minut. Izkazalo se je, da mladostniki z izgubo sluha potrebujejo nekoliko več časa in dodatnih pojasnil v primerjavi z vrstniki iz kontrolne skupine. Enako bi lahko rekli za mlajše udeležence v primerjavi s starejšimi. Pri nekaterih mladostnikih z izgubo sluha je bilo opaziti upad motivacije in koncentracije med reševanjem ter občutek utrujenosti in naveličanosti.

Rezultati

Vse statistične zaključke smo sprejeli na 5-odstotnem nivoju tveganja. V tabeli 1 so prikazani povprečni odstotki izraženosti osebnostnih dimenzij na PIE v eksperimentalni in kontrolni skupini. Odstotki, odčitani na osnovi surovega skora, pomenijo relativen položaj osebe v distribuciji skorov normalne istospolne skupine. Na podlagi teh podatkov smo narisali profil, ki pokaže relativno jakost posameznih emocij,

Tabela 1. Odstotki izraženosti osebnostnih dimenzij na vprašalniku PIE (Profil Indeks Emocij) za slovenski vzorec, kot so navedeni v priročniku za uporabo vprašalnika (Baškovic-Milinkovič idr., 1979), in v obeh skupinah naše raziskave ter rezultat testiranja razlik ($df = 35$) med tema skupinama.

spremenljivke	%	skupina	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
reprodukcija	75	ES	36	79,3	18,9	,25	,15	,59	,56
		KS	36	76,8	22,5				
inkorporacija	79	ES	36	78,4	16,9	-,05	,78	-,09	,93
		KS	36	78,9	21,4				
nekontroliranost	40	ES	36	51,8	11,8	,32	,06	-1,42	,16
		KS	36	56,5	20,2				
samozaščita	63	ES	36	52,8	12,7	,02	,91	-1,13	,27
		KS	36	56,3	13,7				
deprivacija	40	ES	36	30,4	16,2	-,06	,71	,00	1,00
		KS	36	30,4	22,5				
opozicionalnost	25	ES	36	36,7	14,5	-,17	,33	-,98	,33
		KS	36	41,2	21,2				
eksploracija	45	ES	36	45,9	13,2	-,02	,91	-1,37	,18
		KS	36	50,9	17,3				
agresivnost	35	ES	36	29,7	15,9	-,02	,91	-,02	,99
		KS	36	29,8	14,9				
bias	63	ES	36	67,6	14,0	-,05	,78	-,85	,40
		KS	36	70,4	13,2				

Opombe: Podatki v drugem stolpcu so podatki, dobljeni s testiranjem 708 slovenskih oseb obeh spolov, različnih starosti, poklicev in izobrazbenih nivojev (glej Baškovic-Milinkovič idr., 1979).

posameznih dimenzij, in določeno interakcijo med emocijami. Za prvi način prikazovanja profila lahko kot groba orientacija služi primerjava z normalno obliko profila. Za drugi način prikazovanja profila pa za grobo orientacijo služi interpretacija rezultatov nad 60 % kot visoki in pod 40 % kot nizki (Baškovec-Milinkovič idr., 1979). Povprečni profil naše skupine mladostnikov z izgubo sluha v bistvu zelo malo odstopa od povprečnega profila (tj. profila normalne, slišče skupine). Profil normalne skupine je grafični prikaz slovenskih podatkov, dobljenih s testiranjem 708 oseb obeh spolov, različnih starosti, poklicev in izobrazbenih nivojev (Baškovec-Milinkovič idr., 1979). Skupina mladostnikov z izgubo sluha ima povečano (bolj poudarjeno) le nekontroliranost in opozicionalnost, zmanjšano pa samozaščito in deprivacijo. Pri kombinaciji skorov osnovnih dimenzij emocij sta se pokazali kot klinično pomembni dve kombinaciji: visoka reprodukcija – nizka samozaščita in visoka reprodukcija – visoka nekontroliranost. Konflikta med dvema nasprotnima emocijama, ki bi bili izraženi z nadpovprečnim odstotkom, ni bilo.

Pomembnost razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino smo preverili s *t*-testom za odvisne vzorce, saj smo predpostavljali, da sta vzorca izenačena po starosti, spolu in SES. Rezultati statističnih izračunov so prikazani v tabeli 1. Med eksperimentalno in kontrolno skupino ni bilo statistično pomembnih razlik v stopnjah izraženosti primarnih dimenzij emocij.

V nadaljevanju smo preverili, ali morda na stopnjo izraženosti primarnih dimenzij emocij vplivajo demografske spremenljivke. Eksperimentalno in kontrolno skupino smo razdelili na več demografskih podskupin. V tabeli 2 so prikazane povprečne vrednosti izraženosti na posamezni spremenljivki PIE, kjer se je pokazala statistično pomembna razlika med posameznimi demografskimi podskupinami. Odvisna spremenljivka je bila v vseh primerih ocena izraženosti dimenzije PIE, neodvisna spremenljivka pa pripadnost določeni podskupini.

Tabela 2. Statistično pomembne razlike med podskupinami znotraj eksperimentalne skupine (tj. med spoloma, po starosti in bivanju v času šolanja) v izraženosti nekaterih dimenzij PIE.

spremenljivka na PIE	<i>M</i>	<i>t</i> (34)	<i>p</i>
nekontroliranost			
ženske	48,2	-2,48	0,02
moški	57,5		
samozaščita			
16 - 18 let	48,0	-2,61	0,01
19 - 21 let	58,2		
doma	48,7	-2,47	0,02
v domu	58,6		
bias			
doma	63,7	-2,09	0,04
v domu	73,1		

Znotraj eksperimentalne skupine so se izkazale nekatere razlike med demografskimi podskupinami kot statistično pomembne. Fantje z izgubo sluha so močnejše izražali nekontroliranost (osebno dimenzijo na PIE) v primerjavi z dekleti z izgubo sluha. Starejši mladostniki z izgubo sluha (v starostni skupini 19–21 let) so močnejše izražali samozaščito v primerjavi z mlajšimi mladostniki z izgubo sluha (v starostni skupini 16–18 let). Dekleta in fantje z izgubo sluha, ki so v času šolanja bivali v zavodu oz. domu, so močnejše izražali samozaščito in bias v primerjavi s skupino deklet in fantov, ki so v času šolanja bivali doma.

V tabeli 3 so prikazani povprečni odstotki izraženosti obrambnih mehanizmov na Vprašalniku življenjskega sloga (VŽS) v eksperimentalni in kontrolni skupini. Pomembnost razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino smo preverili z Wilcoxonovim testom ekvivalentnih parov (neparametričnim testom za odvisna oz. korelirana vzorca). Med eksperimentalno in kontrolno skupino je bila statistično pomembna razlika v stopnji izraženosti intelektualizacije kot obrambnega mehanizma. Udeleženci iz kontrolne skupine so ta obrambni mehanizem močnejše izražali.

V nadaljevanju smo pregledali vpliv demografskih spremenljivk na stopnjo izraženosti obrambnih mehanizmov. Eksperimentalno in kontrolno skupino smo razdelili na več demografskih podskupin. V tabeli 4 so prikazane vrednosti na posamezni

Tabela 3. Povprečni odstotki izraženosti obrambnih mehanizmov na Vprašalniku življenjskega sloga (VŽS) v eksperimentalni in kontrolni skupini ter pomembnost razlik (Wilcoxonov test).

Spremenljivke	Skupina	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M rangov</i>	<i>vsota rangov</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
zanikanje	ES	54,5	20,2	17,98	359,50	-1,80	,07
	KS	47,7	19,1	14,04	168,50		
represija	ES	36,0	19,7	18,20	364,00	-,81	,42
	KS	31,7	17,8	17,73	266,00		
regres	ES	37,4	17,6	15,62	265,50	-,34	,73
	KS	35,8	16,0	16,46	230,50		
kompenzacija	ES	51,9	17,9	15,10	302,00	-1,44	,15
	KS	46,9	18,0	16,30	163,00		
projekcija	ES	56,5	23,8	16,08	209,00	-1,52	,13
	KS	64,8	19,8	18,38	386,00		
intelektualizacija	ES	56,7	21,5	12,50	87,50	-2,65	,01
	KS	66,2	14,5	15,17	318,50		
reakcijska formacija	ES	41,9	22,4	14,50	217,50	-,31	,76
	KS	42,8	15,4	16,50	247,50		
premeščanje	ES	26,9	18,8	16,88	270,00	-,47	,64
	KS	29,2	21,3	18,06	325,00		

spremenljivki VŽS, kjer se je pokazala statistično pomembna razlika med demografskimi podskupinami. Odvisna spremenljivka je bila v vseh primerih ocena izraženosti na VŽS, neodvisna spremenljivka pa pripadnost določeni podskupini. Pomembnost razlik med posameznimi demografskimi podskupinami smo zaradi nenormalnosti porazdelitve spremenljivk preverili z Mann-Whitneyevim U -testom, kadar je šlo za primerjavo dveh podskupin, in Kruskal-Wallisovim H testom, kadar je šlo za primerjavo več podskupin.

V primerjavi z dekleti z izgubo sluha so fantje z izgubo sluha močneje izražali dva obrambna mehanizma: regres in kompenzacija. Regres omogoči zmanjšanje kontrole pri osebi, ki potrebuje neposredno motorično odreagirane. Ti rezultati ne

Tabela 4. Statistično pomembne razlike med biografskimi podskupinami znotraj ES v izraženosti na VŽS.

demografska spremenljivka	spremenljivka na VŽS	podskupine	rezultat stat. testa	p
spol	regres	moški: vsota rangov = 317,00	U = 94,00	0,04
		ženske: vsota rangov = 349,00	Z = -2,04	
	kompenzacija	moški: vsota rangov = 311,00	U = 96,50	0,05
		ženske: vsota rangov = 355,00	Z = -1,99	
starost	projekcija	16–18 let: vsota rangov = 430,50	U = 82,50	0,01
		19–21 let: vsota ranga = 235,50	Z = -2,53	
	intelektualizacija	16–18 let: vsota rangov = 439,00	U = 74,00	0,01
		19–21 let: vsota ranga = 227,00	Z = -2,80	
izobrazba matere	kompenzacija	OŠ: M rangov = 12,29	$\chi^2(2) = 6,65$	0,04
		SŠ: M rangov = 21,26		
		višja/visoka: M rangov = 24,00		
	projekcija	OŠ: M rangov = 11,71	$\chi^2(2) = 8,67$	0,01
		SŠ: M rangov = 21,07		
		višja/visoka: M rangov = 27,67		
intelektualizacija	OŠ: M rangov = 11,42	$\chi^2(2) = 8,58$	0,01	
	SŠ: M rangov = 21,60			
	višja/visoka: M rangov = 25,17			
reakcijska formacija	OŠ: M rangov = 11,17	$\chi^2(2) = 9,38$	0,01	
	SŠ: M rangov = 22,71			
	višja/visoka: M rangov = 18,33			
šolanje v redni OŠ	projekcija	NE: vsota rangov = 342,50	U = 89,50	0,04
		DA: vsota rangov = 323,50	Z = -2,11	
	premeščanje	NE: vsota rangov = 489,50	U = 71,50	0,01
		DA: vsota rangov = 176,50	Z = -2,80	
gluhota v družini	zanikanje	NE: vsota rangov = 76,50	U = 48,50	0,03
		DA: vsota rangov = 589,50	Z = -2,14	
	represija	NE: vsota rangov = 69,50	U = 41,50	0,01
		DA: vsota rangov = 596,50	Z = -2,45	

presenečajo, saj na splošno najdemo v literaturi strinjanje s trditvami Ostroja, Offerja in Howarda (1982), da so deklice v adolescenci bolj nagnjene k notranje usmerjeni simptomatiki, dečki pa so bolj nagnjeni k “acting out-u” – reagiranju navzven, torej tudi k impulzivnemu odreagiranju. Študije (npr. Kienhorst, Wilde, Diekstra in Wolters, 1992) kažejo, da so fantje adolescenti bolj nagnjeni k izražanju, ki bi ga lahko opisali kot “vedenjska simptomatika”, medtem ko so dekleta nagnjena k stanjem “emocionalnega tipa”. Gluhi fantje so izkazovali večjo tendenco k impulzivnemu vedenju (tj. nekontroliranosti na PIE), ki vključuje neposredno motorično odreagiranje, pri čemer je možno, da regres omogoči zmanjšanje kontrole. Fantje tudi močneje izražajo kompenzacijo, bazični varovalni mehanizem samopodobe in samospoštovanja. Močneje so nagnjeni k dokazovanju, da so dobri, vredni spoštovanja ipd. Mlajši gluhi mladostniki, tj. tisti, stari 16–18 let, so močneje izražali projekcijo in intelektualizacijo v primerjavi z njihovimi vrstniki, stari 19–21 let. Gluhi mladostniki z višjim socialno ekonomskim statusom (merilo je bila višja izobrazba matere) so v primerjavi z mladostniki z nižjim socialno ekonomskim statusom močneje izražali naslednje obrambne mehanizme: kompenzacijo, projekcijo, intelektualizacijo in reakcijsko formacijo. Po longitudinalni raziskavi Weinstocka (1967; po Lamovec, 1994), ki še danes ostaja med najpomembnejšimi študijami povezave med obrambnimi mehanizmi in družinskimi korelati, se intelektualizacija ni konsistentno povezovala z nobeno skupino družinskih spremenljivk. Avtor je zato domneval, da je intelektualizacija bolj povezana z inteligentnostjo in socialnim statusom. V skladu z ugotovitvami te raziskave so tudi naši rezultati, saj tako gluhi kot tudi slišči mladostniki ($\chi^2(2) = 7,68, p = 0,021$) z višjim socialno-ekonomskim statusom močneje izražajo obrambno varovalni mehanizem intelektualizacije. Rezultati in ugotovitve iz Weinstockove raziskave nam lahko pomagajo razložiti tudi večjo izraženost projekcije med mlajšimi mladostniki. Weinstock (prav tam) namreč ugotavlja, da je projekcija močneje izražena pri mlajših adolescentih in se povezuje z napetostjo v odnosih med materjo in mlajšimi adolescenti ter materinim ogrožanjem otrokovega samospoštovanja. Glede na rezultat lahko rečemo, da imajo gluhi mladostniki z višjim socialno-ekonomskim statusom bolj izražen mehanizem, ki jim omogoča, da v domišljiji ali pa v realnosti odpravijo deficit pri uresničevanju nekih teženj (tj. kompenzacijo), ter mehanizem, da emocije, katerih ne tolerirajo ali se jim ne zdijo sprejemljive, navzven spremenijo v njihovo nasprotje (tj. reakcijsko formacijo), s čimer se ego prilagaja svoji okolici. Če sledimo ugotovitvam, da je uporaba obrambnih mehanizmov in soočanja s problemi tesno povezana z družinskim okoljem (za opis različnih študij o tem glej Lamovec, 1994), potem morda ne presenečajo rezultati, da gluhi mladostniki z višjim socialnim statusom izražajo zrelejše obrambne mehanizme, tj. intelektualizacijo, kompenzacijo in reakcijsko formacijo.

Gluhi mladostniki, ki imajo za sabo izkušnjo obiskovanja redne osnovne šole, so v primerjavi z gluhi vrstniki, ki niso bili nikoli vključeni v redno osnovno šolo, močneje izražali obrambni mehanizem projekcije in obenem šibkeje obrambni mehanizem premeščanja. Gluhi mladostniki, pri katerih je še kdo v družini gluha, so v primerjavi z gluhi vrstniki, pri katerih se gluhoti v družini ne pojavlja, močneje izražali zanikanje

in represijo. Weinstock (1967; po Lamovec, 1994) navaja, da se represija povezuje s podobnimi družinskimi značilnostmi kot zanikanje. Oba mehanizma sta tesno povezana z zgodnjim družinskim okoljem. Byrne (1961; po Lamovec, 1994) ugotavlja, da osebe, pri katerih prevladujeta represija in zanikanje, opisujejo zgodnje družinske razmere kot tople in skladne. V več raziskavah je bilo odkrito, da so slišče matere gluhih otrok bolj stroge in manj fleksibilne, vsiljive, poveljujoče in negativno nastrojene do svojih otrok, kažejo pa tudi manj čustvenega ujemanja in se manj odzivajo kakor matere sliščih otrok (Pipp-Siegel, Blair, Deas, Pressman in Yoshinaga, 1998).

S pomočjo neverbalne lestvice duševne stiske (N–V SOS) smo želeli oceniti duševno stisko pri udeležencih v eksperimentalni in kontrolni skupini. Ta lestvica je neverbalna in s tega vidika pri njeni uporabi poznavanje jezika ni problematično, primerna je tudi za osebe, ki ne slišijo. Udeleženci v eksperimentalni skupini ($M = 75,14$, $SD = 41,93$), kot tudi tisti v kontrolni skupini ($M = 87,97$, $SD = 53,36$), so doživljali “normalno trpljenje”, za katerega je značilno, da ni prisotnih običajnih znakov kake hujše disforije ali depresije. Med skupinama v doživljanju duševne stiske ni bilo statistično pomembne razlike, $t(70) = -1,135$, $p = ,26$. Znotraj eksperimentalne skupine ni bilo statistično pomembnih razlik med demografskimi podskupinami. Tudi znotraj kontrolne skupine ni bilo statistično pomembnih razlik med spoloma ali po starosti.

Diskriminantno analizo smo uporabili z namenom pojasnjevanja strukture,

Tabela 5. *Matrika korelacij spremenljivk in kanonične diskriminantne funkcije.*

spremenljivke	diskriminantna funkcija
intelektualizacija	,200
projekcija	,147
zanikanje	–,134
eksploracija	,126
nekontroliranost	,110
kompensacija	–,108
samozaščita	,102
represija	–,097
opozicionalnost	,096
bias	,080
reprodukcija	–,047
premeščanje	,043
regres	–,038
reakcijska formacija	,017
inkorporacija	,008
agresivnost	,001
deprivacija	,000

oziroma drugače, zanimalo nas je, kateri set spremenljivk najbolj določa razlike med obema skupinama (med eksperimentalno in kontrolno skupino). Želeli smo izračunati vrednost t. i. diskriminantne funkcije, torej latentne dimenzije, ki najbolj nasiča spremenljivke, kjer so največje razlike med pripadniki gluhih in slišičih mladostnikov. V diskriminantno analizo smo vključili vse uporabljene spremenljivke, torej devet osebnostnih dimenzij ter osem obrambnih mehanizmov. Glede na to, da smo imeli dve skupini udeležencev, je analiza izločila eno diskriminantno funkcijo, z lastno vrednostjo 1,717. Kanonična korelacija je znašala 0,476, Wilksova lambda pa 0,368, $\chi^2(21) = 59,477$, $p = ,000$. Centroid za mladostnike z izgubo sluha je znašal $-1,292$, za mladostnike brez težav s sluhom pa 1,292. Tabela 5 prikazuje strukturno matriko. Na prvem mestu je spremenljivka, ki je najbolj nasičena z diskriminantno funkcijo in zatorej najbolj razločuje med eksperimentalno in kontrolno skupino. Vidimo, da je ob sedmih spremenljivkah lastna vrednost malo nad 1. Prva funkcija je tako najbolj nasičena z intelektualizacijo, medtem ko so korelacije s projekcijo, zanikanjem, eksploracijo, nekontroliranostjo, kompenzacijo in samozaščito nekoliko nižje. Med obema skupinama torej najbolj razločuje izraženost obrambnega mehanizma "intelektualizacija", ki opredeljuje posameznikovo usmerjenost na intelektualno predelovanje oz. odreagiranje na impulze na intelektualni ravni, namesto na motorični.

Razprava

Postopek ugotavljanja značilnosti emocionalnega delovanja, relativne jakosti posameznih emocij in dimenzij, na osnovi podatkov PIE, smo izvedli po zgledu avtorjev testa in v skladu z navodili in normami v priročniku za vrednotenje rezultatov (Baškovac-Milinkovič idr., 1979). Ugotovili smo, da povprečni profil emocij skupine mladostnikov z izgubo sluha, iz katerega lahko razberemo relativno poudarjenost posameznih emocij, zelo malo odstopa od normalne oblike profila (tj. profila normalne istospolne skupine, dobljenega na slovenskem vzorcu). Razlike so predvsem v bolj poudarjeni nekontroliranosti (impulzivnosti) in večji opozicionalnosti (nejevolji) ter manjši samozaščiti in občutku deprivacije v profilu naše eksperimentalne skupine. Primerjava profila eksperimentalne skupine s profilom enako starih slišičih vrstnikov (kontrolno skupino) kaže, da se profila emocij zelo malo razlikujeta. Skupne značilnosti so povečana nekontroliranost in opozicionalnost in zmanjšana deprivacija (v primerjavi z normalno obliko profila). Statistične analize so potrdile domnevo, da med skupinama enako starih mladostnikov ni statistično pomembnih razlik (tabela 1).

Razloge odstopanja profila emocij obeh skupin mladostnikov (eksperimentalne in kontrolne skupine) od povprečne, normalne oblike profila bi morali morda iskati drugje, ne v slušnem statusu oz. gluhoti. Ena možnost je v specifičnih značilnostih obdobja mladostništva, v katerem se nahajajo naši udeleženci. To bi se skladalo z rezultati, ki jih je dobila T. Lamovec (1987) v svoji raziskavi, v katero so bili vključeni gimnazijci s povprečno starostjo 17 let (moški) in 16,7 let (dekleta). V obeh profilih so

bile izražene značilnosti pubertetno-adolescentnega obdobja, pri dekletih manj, in to predvsem v povečani opozicionalnosti in deprivaciji ter zmanjšani samozaščiti, pri fantih pa bolj, in to v povečani agresivnosti ter nekontroliranosti, zmanjšani reprodukciji in inkorporaciji ter enako kot pri dekletih tudi v povečani opozicionalnosti, deprivaciji in zmanjšani samozaščiti.

Povečana impulzivnost – nekontroliranost (dobljena na PIE) je izražena pri obeh skupinah mladostnikov (eksperimentalni in kontrolni skupini). Med obema skupinama ni statistično pomembne razlike. Ta rezultat bi morda lahko razlagali z značilnimi posebnostmi razvojnega obdobja, v katerem se nahajajo udeleženci obeh skupin in dinamiko vedenja mladostnika. Impulzivnost in njej nasprotna reflektivnost predstavlja eno izmed stabilnih osebnostnih razsežnosti, ki jo uvrščamo v kategorijo spoznavnih slogov. Kagan (1966) pravi, da se ta slog tako v odrasli kot v otroški populaciji razporeja približno normalno, vendar so otroci in mladostniki na splošno bolj impulzivni, saj razvoj poteka po določenih razvojnih zakonitostih, to je od razmeroma močne impulzivnosti k vse večji reflektivnosti. Kagan (prav tam) je tudi ugotovil, da reflektivnost narašča s kronološko starostjo (ali neposredneje z mentalno), enako kot zrelost moralnega presojanja. Povečano impulzivnost, dobljeno na PIE, lahko povezujemo tudi s številnimi fiziološkimi spremembami v tem obdobju, povečano čustveno občutljivostjo in večjim čustvenim nihanjem. A. Freud (1963, po Praper, 2002) celo meni, da normalni pubertetnik kaže nepremišljenost, nezanesljivost in notranjo neenotnost. Nadalje pravi, da notranje ravnotežje in harmonija v pubertetniku že pomeni signal abnormnega razvoja. Plutchik in Kellerman (1970; v Lamovec, 1987) pravita, da je ena od značilnosti, ki se pripisuje osebam s povečano nekontroliranostjo, tendenca k uživanju v novih izkušnjah, radovednost, poskušanje vsega, kar je novo. Povečano izraženost na tej dimenziji morda lahko povežemo še z eno značilnostjo tega razvojnega obdobja, to je z eksperimentiranjem, prakticiranjem in iskanjem novih izkušenj. Prakticiranje je ena od podfaz procesa mladostnikove individualizacije, ki ga je opisala R. Josselson (1980, po Puklek Levpušček, 2003). Prakticiranje vidi kot mladostnikovo udeleženo in težnjo po doživljanju čim več stvari, ob čemer se ne ozira na starše, poudarja svojo različnost od staršev in se navezuje na vrstnike.

Iz tabele 1 je razvidno, da gluhi fantje (v primerjavi z dekleti) iz našega vzorca izkazujejo večjo tendenco k impulzivnemu vedenju brez razumskega uvidevanja in kontroliranja situacije (visoka nekontroliranost na PIE). Obenem se je razlika med spoloma pokazala pri izraženosti obrambno varovalnega mehanizma regresa (tabela 4). Fantje iz eksperimentalne skupine so tako bolj nagnjeni k impulzivnemu in nekontroliranemu vedenju, pri čemer jim regres omogoči zmanjšanje kontrole, ko potrebujejo neposredno motorično odreagiranje.

Razlog povečane opozicionalnosti, dobljene na PIE, pri obeh skupinah mladostnikov (eksperimentalni in kontrolni skupini) bi lahko morda iskali v funkciji poglavitne naloge v adolescenci, to je osvoboditi se infantilnih vezi s primarnimi objekti. Osvetlimo jo lahko z mladostnikovim uporom, kljubovanjem in opozicionalnostjo, ki predstavlja prizadevanje za samostojnost (Praper, 1999). To se lahko kaže tudi kot

mladostnikovo nenadno zavračanje vrednot staršev, pretirana kritičnost in zavračanje njihovih nadzorov, načinov ravnanja itd. Tako prihajajo neprestano na vseh področjih do burnih nasprotovanj in konfliktov. Adolescentova kriza se tako izostruje okrog pomembnega vprašanja: ali bo izbistril lastno identiteto oz. integrirano predstavo o samem sebi ali se izgubljal v zmedeni in konfuзни, in kot pravi Erikson (1960, po Praper 1999), razvil občutek zbežanosti in zmedenosti ter se ne bo mogel odločiti med najrazličnejšimi vlogami in možnostmi, ki se mu ponujajo. Mazor in Enright (1988, po Puklek Levpušček, 2003) menita, da je obdobje vstopa v srednjo adolescenco čas, ko se adolescent zave ustvarjene psihološke razdalje med sabo in starši, manj pa se zaveda ambivalentnosti svojih želja: biti povezan in hkrati biti neodvisen. Takšna nezavedna ambivalentnost verjetno sproži mladostnikovo obtoževanje, da ga starši ne razumejo (torej si želi, da bi ga razumeli), lahko pa tudi s kontraodvisno pozicijo, ko adolescent išče pozornost staršev z neprilagojenim vedenjem; torej potrebuje opozicionalno držo, da dokaže ločenost od njih. V puberteti, zgodnji in srednji adolescenci je taka ambivalentnost v odnosu do staršev normativna in razvojno pogojena zaradi različnih bioloških in psiholoških sprememb v tem obdobju (Lapsley, 1993; Praper, 2002; Vartanian, 1997).

Če se ponovno osredotočimo na razvojno obdobje, v katerem se nahajajo naši udeleženci (eksperimentalna in kontrolna skupina), potem zmanjšano samozaščito na PIE lahko povežemo oziroma opišemo z mentalno konstrukcijo egocentrizma v adolescenci, ki jo razlaga Elkind (1967, po Vartanian, 2000) kot manifestacijo osebne fabule. Osebna fabula predstavlja pretiran občutek lastne unikatnosti in izhaja iz pretirane diferenciacije lastnih misli in sebe nasploh. Pretiran občutek enkratnosti vodi mladostnika v prepričanje, da ga nihče ne more razumeti, ker je tako zelo drugačen, in v prepričanje, da je neranljiv, da se mu ne morejo zgoditi stvari, ki se sicer ljudem dogajajo. Taka prepričanja prispevajo k neprevidnemu, drznemu vedenju in iskanju rizičnih situacij, saj je prepričan, da se prav njemu ne bo nič zgodilo. Osebna fabula o lastni samozadostnosti, edinstvenosti in neuničljivosti predstavlja v tem obdobju tudi obrambo pred anksioznostjo zaradi rahljanja objektne vezi (Lapsley, 1993; Vartanian, 1997).

Iz rezultatov na VŽS (tabela 3) je razvidno, da imajo mladostniki z izgubo sluha najmočnejše izražene sledeče obrambne mehanizme: intelektualizacijo, projekcijo in zanikanje. Če primerjamo obrambno naravnost gluhih mladostnikov (eksperimentalne skupine) s profilom obramb enako starih slišočih mladostnikov (kontrolne skupine) vidimo, da sta si profila zelo podobna. Statistično pomembna razlika med obema skupinama je v stopnji izražnosti obrambnega mehanizma intelektualizacije, ki ga močnejše izražajo slišočiji mladostniki. Tudi z diskriminantno analizo dobljeni rezultati kažejo, da ima med vsemi spremenljivkami obrambni mehanizem intelektualizacije, ki opredeljuje posameznikovo usmerjenost na intelektualno predelovanje oziroma odreagiranje na impulze na intelektualni ravni, namesto na motorični, največjo razločevalno moč med skupinama. Možno razlago tega rezultata in razlike med skupinama bi lahko iskali v gluhoti oziroma natančneje v sposobnosti abstraktnega

mišljenja. Kellerman (1970, po Lamovec, 1987) pravi, da če gledamo na intelektualizacijo širše, ne le kot na obrambno varovalni mehanizem, potem vključuje tudi abstraktnejše mentalne zmožnosti. Pred očmi imamo na primer intelektualiziranje, razglabljanje o aktualnih in hipotetičnih problemih z uporabo abstraktnih simbolov, pozornostjo na hipotetičnih in ideoloških problemih ter na bodočnosti ipd. Po Piagetu in B. Inhelder (1990) bi intelektualizacija že zahtevala formalno operativni nivo kognitivnega mišljenja. Še v šestdesetih letih je prevladovalo prepričanje, da so gluhi intelektualno enakovredni slišječim na konkretni ravni, ne pa tudi na abstraktni ravni intelektualnega funkcioniranja. Piaget in B. Inhelder (1990) sta celo menila, da imajo gluhi zaradi pomanjkanja slušnih dražljajev primanjkljaje v sposobnosti simboliziranja, kar se pozna v njihovem mentalnem razvoju. Danes velja prepričanje, da poteka razvoj pri gluhih in naglušnih osebah na področju kognitivnih in intelektualnih sposobnosti po splošno veljavnih zakonitostih, podobno naj bi bilo tudi z mišljenjem, le da se pri njih nekateri procesi pojavijo nekoliko kasneje, kar za sabo prinese počasnejši razvoj jezika (Moores, 1978; Rosenstein, 1961). Dejstvo pa je, da se gluhim osebam zaradi pomanjkanja sluha zoži njihov zaznavno predstavn svet, usmerjeni so predvsem v posamičnosti, na delovanje in dogajanje. Zato nedvomno težje dojemajo abstraktne pomen in odnose (Capelli in Daniels, 1995). Morda je ravno v tej posebnosti vzrok razlik med skupinama v uporabi mehanizma intelektualizacije.

Rezultati, dobljeni na PIE in VŽS, so torej delno potrdili predpostavko, da za vzorec gluhih mladostnikov ne moremo govoriti, da je njihova zmožnost prilagajanja bistveno zmanjšana. Na podlagi rezultatov opazamo nekatere značilnosti, ki pa so lahko razvojno pogojene in predstavljajo značilnost razvojnega obdobja adolescence, v katerem se nahajajo naši udeleženci. Ena izmed pomembnih nalog mladostnikov je namreč rahljanje vezi s starši oz. objektivnih vezi znotraj družine in izpeljava diferenciacije, prakticiranje in približevanje na novem razvojnem nivoju (Praper, 2002). Mladostniki so v tem obdobju psihološkega osamosvajanja morda manj spretni na področju uravnotežanja uveljavljanja lastne volje in sprejemanja mnenja in odločitev drugih. Njihova pridobljena osebna avtonomija je namreč še tako šibka, da jo morajo zavarovati tudi z obrambnimi manevri, kot sta zanihanje odvisnosti in samozadostnost (v Puklek Levpušček, 2003). Tu lahko morda iščemo vzrok povečane oziroma poudarjene nekontroliranosti, impulzivnosti, labilnosti in opozicionalnosti (dobljenih na PIE), ki jih opazamo pri obeh skupinah udeležencev.

Zaključki

Osrednji cilj raziskave je bil ugotoviti, katere primarne emocionalne dimenzije in obrambni mehanizmi so pri mladostnikih z izgubo sluha močnejše izraženi in ali se ta skupina mladostnikov razlikuje v načinu obrambnega reagiranja in emocionalnega delovanja od enako starih slišječih vrstnikov. Uporaba razvojno primitivnejših obramb bi namreč lahko kazala na zmanjšano zmožnost adaptacije in slabšo strukturo ega. Za

razliko od nekaterih predhodnih raziskav (Capelli in Daniels, 1995; Hosie idr., 2000; Marschark idr., 2000; Mitchell in Quittner, 1996; Vandell in George, 1981; Vartanian, 1997; Vostanis idr., 1997; Watson, 1999) smo izhajali iz pristopa, da pri njih ne moremo govoriti o slabši strukturi ega, zaradi česar bi bila njihova zmožnost prilagajanja opazno zmanjšana.

Gluhi mladostniki iz naše skupine kažejo nekatere značilnosti slabše prilagojenosti, kot so slabša emocionalna odzivnost in obvladanost (visoka nekontroliranost in opozicionalnost in nizka samozaščita na PIE). Nadalje opazamo nekatere najenostavnejše obrambe, ki so razvojno primitivnejše (projekcijo, zanikanje na VŽS), ter razvojno bolj sofisticirano obliko obrambno varovalnega reagiranja, tj. intelektualizacijo, vendar je potrebno upoštevati dejstvo, da se udeleženci nahajajo v fazi adolescence, kjer star sistem prilagajanja "ne zadostuje več" in je potrebno najti novega. Ta položaj že sam po sebi predstavlja konflikt, tega pa velikokrat spremlja napetost, včasih tudi z navzven opaznimi motnjami (Praper, 2002). Po svoji naravi so te motnje psihološko nekaj povsem drugega kakor nevroza. So pozitiven znak, da razvoj poteka v pravo smer.

Glede na poudarjene in močnejše izražene dimenzije na PIE pri obeh skupinah udeležencev smo zaključili, da opazamo bolj značilne razvojne procese zgodnje in srednje adolescence. Za to obdobje je značilno še rahljanje vezi z matično družino in borbo proti odvisnosti (povečana opozicionalnost na PIE) ter vprašanja okoli mladostniške neodgovornosti (povečana nekontroliranost in znižana samozaščita na PIE ter zanikanje na VŽS). Ostaja pa odprto vprašanje, zakaj opazamo značilnosti mlajših obdobij adolescence pri obeh skupinah naših udeležencev (tj. eksperimentalni in kontrolni skupini), ki bi jih glede na povprečno starost 18,7 let uvrstili v obdobje pozne adolescence. Z vidika psihoanalitičnih teorij razvoja ega (Blos, 1967, po Puklek Levpušček, 2003; Josselson, 1980, po Puklek Levpušček, 2003) bi lahko ta rezultat pojasnili kot značilnost faze približevanja. V tej fazi mladostnik ponovno poveča težnjo po vzpostavljanju harmonije s starši, hkrati pa še vedno niha med eksperimentiranjem in približevanjem. Pa naj sliši ali naj bo gluha.

Literatura

- Baškovic-Milinkovič, A., Bele-Potočnik, Ž., Hruševar, B. in Rojšek, J. (1979). *Profil indeks emocij: Priručnik [Emotion Profile Index: Manual]*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Capelli, M. in Daniels, T. (1995). Social development of children with hearing impairments. *The volta review*, 97, 197–208.
- Desselle, D. D. (1994). Self-esteem, family climate, and communication patterns in relation to deafness. *American Annals of the Deaf*, 139, 322–328.
- Greenberg, M. T. in Kusche, C. A. (1993). Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS Curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 49–63.

- Hosie, J., Russell, P. in Gray, C. (2000). Knowledge of display rules in prelingually deaf and hearing children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(3), 389–398.
- Ita, C. in Friedman, H. (1993). The psychological development of children who are deaf or hard of hearing: a critical review. *The volta review*, 88, 289–295.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71(1), 17–24.
- Kienhorst, I., Wilde, E., Diekstra, R. in Wolters, W. (1992). The relationship between adolescent suicidal behavior and life events in childhood and adolescence. *American Journal of Psychiatry*, 149, 45–51.
- Lamovec, T. (1989). *Emocije in obrambni mehanizmi [Emotions and defense mechanisms]*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 1 [Psychodiagnostics of personality I]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Lapsley, D. K. (1993). Toward the integrated theory of adolescent ego development: The “New look” at adolescent egocentrism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6(4), 562–571.
- Marschark, M., Green, V., Hindmarsh, G. in Walker, S. (2000). Understanding theory of mind in children who are deaf. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1067–1073.
- Mitchell, T. in Quittner, A. (1996). Multimethod study of attention and behavior problems in hearing-impaired children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(1), 83–96.
- Meadow, K., Greenberg, M. in Erting, C. (1984). Attachment behavior of deaf children with deaf parents. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, 18, 176–187.
- Moores, D. (1978). *Educating the deaf: Psychology, principles and practices*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Murdock, T. B. in Lybarger, R. L. (1997). An attributional analysis of aggression among children who are deaf. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association*, 31, 10–22.
- Obrzut, J. E., Maddock, G. J. in Lee, C. P. (1999). Determinants of self-concept in deaf and hard of hearing children. *Journal of development and physical disabilities*, 11, 237–251.
- Offer, D., Ostrov, E. in Howard, K. (1982). Family perceptions of adolescent self-image. *Journal of youth adolescent*, 11, 281–291.
- Piaget, J. in Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta [The Psychology of the Child]* (T. Ilić, prev.). Novi Sad: Izdavačka Knjižarnica Zorana Stojanovića (originalno delo objavljeno 1966).
- Pipp-Siegel, S., Blair, N., Deas, A., Pressman, L. in Yoshinaga, C. (1998). Touch and emotional availability in hearing and deaf or hard of hearing toddlers and their hearing mothers. *Volta-Review*, 100(5), 279–298.
- Praper, P. (1995). *Tako majhen, pa že nervozen!?* [So young yet so nervous!?!] Nova Gorica: Educa.
- Praper, P. (1999). *Razvojna analitična psihoterapija [Developmental analytic psychotherapy]* (2. izd.). Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.

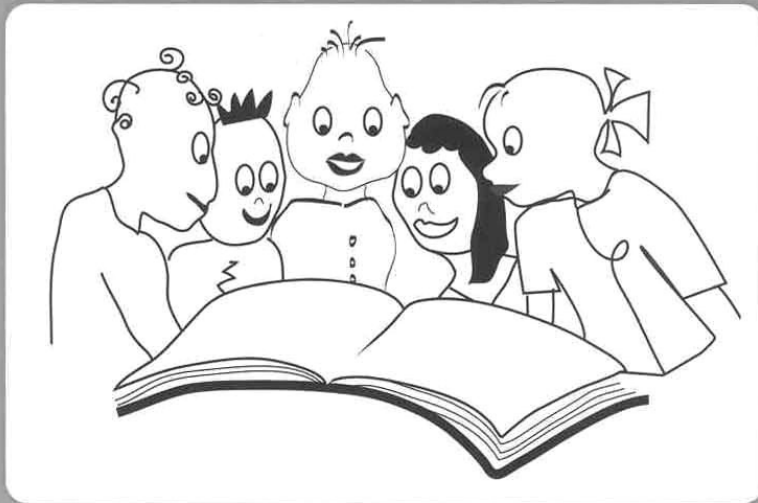
- Praper, P. (2002). Obrambne reakcije v strukturi kontrolnih mehanizmov [*Defense reactions in the structure of control mechanisms*]. V P. Praper (ur.), *Upanje: 7. Bregantovi dnevi, zbornik prispevkov [Hope: 7th Bregant Days – proceedings]* (str. 215–226). Ljubljana: Združenje psihoterapevtov Slovenije.
- Puklek Levpušček, M. (2003). Psihosocialne značilnosti mladostnikov z različnim profilom osamosvajanja v odnosu dostaršev. *Psihološka obzorja*, 12(4), 71–89.
- Rachford, D. in Furth, H. G. (1986). Understanding friendship and social rules in deaf and hearing adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 391–402.
- Rieffe, C. in Meerum Terwogt, M. (2003). Deaf children's understanding of emotions: Desires take precedence. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and allied disciplines*, 41, 601–608.
- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M. in Smit, C. (2004). Deaf children on the causes of emotions. *Educational Psychology*, 23, 159–168.
- Rosenstein, J. (1961). Perception, cognition and language in deaf children. *Journal of Exceptional Children*, 27, 276–284.
- Vartanian, L. R. (1997). Separation-individuation, social support, and adolescent egocentrism: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 17(3), 245–270.
- Vartanian, L. R. (2000). Revisiting the imaginary audience and personal fable constructs of adolescent egocentrism: A conceptual review. *Adolescence*, 35(140), 639–661.
- Vandell, D. L. in George, L. B. (1981). Social interaction in hearing and deaf preschoolers: Success and failures in initiations. *Child Development*, 52, 627–635.
- Van Eldik, T. T. (1994). Behavior problems with deaf Dutch boys. *American Annals of the Deaf*, 139, 394–399.
- Vostanis, P., Hayes M., Du-Feu, M. in Warren J. (1997). Detection of behavioural and emotional problems in deaf children and adolescents: Comparison of two rating scales. *Child Care, Health and Development*, 23(3), 233–246.
- Watson, S. M. (1999). Family functioning and the social adaptation of hearing – impaired youths. *Journal of abnormal child psychology*, 18, 143–163.
- Yachnik, M. (1986). Self-esteem in deaf adolescents. *American Annals of the Deaf*, 13, 305–310.



Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete

**MELITA PUKLEK LEVPUŠČEK
BARICA MARENTIČ POŽARNIK**

SKUPINSKO DELO ZA AKTIVEN ŠTUDIJ



Ljubljana, 2005

Fokus skupine v psihološkem raziskovanju

Marjeta Šarič*
Univerza v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Ljubljana

Povzetek: V prispevku je predstavljen pregled literature v zvezi z uporabo fokus skupin v psihološkem raziskovanju. Posebej so poudarjeni nekateri specifični problemi, ki se pojavljajo pri izvedbi fokus skupin, in nekatere značilnosti analize podatkov, dobljenih s to metodo. Glavni namen prispevka je opredeliti metodo fokus skupin, opozoriti na nekatere posebnosti pri uporabi v psihološkem raziskovanju in spodbuditi raziskovalce k premišljeni in smiselni uporabi fokus skupin pri raziskovanju na različnih področjih psihologije.

Ključne besede: fokus skupine, raziskovalne metode, kvalitativno raziskovanje, psihologija

Focus Groups in Research in Psychology

Marjeta Šarič
University of Ljubljana, Department of Pedagogics and Andragogics,
Ljubljana, Slovenia

Abstract: The paper presents a review of literature concerning the use of focus groups in research in psychology. Particular, some specific problems with the implementation of focus groups as a research method are emphasised, and some characteristics of analysis of focus group data are discussed. The main objectives are to define focus groups as a method of data collection, to draw attention to some particularities of its use in psychological research and to encourage researchers to use focus groups as thoughtfully and meaningfully as possible.

Key words: focus groups, research methods, qualitative research, psychology

CC = 2260

* Naslov / Address: Marjeta Šarič, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: marjeta.saric@ff.uni-lj.si

Zgodovina uporabe fokus skupin sega v dvajseta leta prejšnjega stoletja (Morgan, 1996). Uporaba je bila do konca 70-ih let predvsem v domeni tržnih raziskav (Wilkinson, 2004). Še vedno fokus skupine zelo uporabljajo v tržnem raziskovanju, postajajo pa vse bolj popularne v teoretičnih vejah družboslovnih znanostih in drugih aplikativnih področjih, predvsem sociologiji, antropologiji, etnologiji, izobraževanju, raziskavah v zdravstvu, komunikoloških študijah, feminističnih raziskavah, socialni psihologiji. Običajno metodo fokus skupin obravnavamo kot metodo zbiranja podatkov v kvalitativnem raziskovanju, čeprav je pogosto kombinirana s kvantitativnimi pristopi. Najdemo jo celo v tipičnem psihometričnem procesu vsebinske validacije pri razvoju merskega inštrumenta (Vogt, King in King, 2004). Tudi v slovenskem prostoru so fokus skupine predvsem domena tržnoraziskovalnih podjetij, na ostalih področjih pa so ena manj uporabljenih raziskovalnih metod, zato skušam s to kratko predstavitevjo približati metodo tudi ostalim psihologom raziskovalcem. V članku je predstavljen pregled literature v zvezi z nameni in načini uporabe fokus skupin. Opis izvedbe je kratek in jedrnat, izčrpnije so osvetljeni problematični ali dvomnejši vidiki pri uporabi metode v psihološkem raziskovanju. Posebej se dotaknem nekaterih značilnosti analize podatkov, dobljenih s to metodo in etičnih vidikov uporabe. Najprej pa si pogledjmo, kaj sploh razumemo pod izrazom fokus skupine.

Kaj so fokus skupine?

Pred opredelitvijo fokus skupin naj razjasnim uporabo pojmov metodologija, metoda, tehnika, ki se največkrat pojavljajo v literaturi o fokus skupinah. V članku privzemam Silvermanovo (2000) opredelitev pojmov, saj je najpogosteje uporabljana in navajana tudi med ostalimi raziskovalci (npr. Willig, 2001). Izraz metodologija je za Silvermana (2000) »splošni pristop k proučevanju raziskovanih tem« (str. 77). Metodologije so lahko pojmovane zelo široko (npr. kvalitativne ali kvantitativne), ali pa izražajo ožji raziskovalni pristop, npr. fenomenologija, konverzacijska analiza, analiza diskurza. Pri tem je pomembno opozoriti, da je izbrani metodološki pristop tesno povezan z epistemološko pozicijo raziskovalca. To pomeni, da bo raziskovalec izbral metodologijo raziskovanja glede na to, kako pojmuje naravo spoznavanja, kakšen je njegov pogled na odnos opazovano – opazovalec, kaj mu pomeni védenje in kako ga lahko doseže itn. Metoda pa je po Silvermanu »specifična raziskovalna tehnika« (str. 77), pri čemer lahko ločimo metode zbiranja, analize in prikaza podatkov. Iste metode se lahko uporabijo v kontekstu različnih raziskovalnih pristopov – torej metodologij, a tu raziskovalci vendarle niso povsem svobodni (Willig, 2001), saj so nekatere metode bolj, druge pa manj skladne z raziskovalčevo epistemološko pozicijo. C. Willig (2001) navaja primer socialnega konstrukcionista, ki ne bi uporabil metod, ki merijo spremenljivke v populaciji, saj ga ne zanimajo same spremenljivke (problematizira konstrukte, kot so psihološke spremenljivke) in se raje vpraša, na kakšen način te spremenljivke sploh nastanejo.

Izraza *metoda* in *tehnika* se v literaturi pojavljata tudi kot sopomenki, torej

avtorji hkrati uporabljajo izraz *metoda* in *tehnika*. Zaradi večje jasnosti bom v nadaljevanju uporabljala samo izraz *metoda*. *Tehnika* se zdi manj primeren izraz, ker deluje ožje; zgolj kot neko orodje, instrument, izraz metoda pa je širši in vključuje tudi vidike, o katerih je tekla razprava zgoraj.

Fokus skupine so največkrat definirane kot raziskovalna metoda, s katero raziskovalci zbirajo in pridobivajo podatke, značilno za to metodo zbiranja podatkov pa je, da ti nastanejo v skupinski interakciji na temo, ki jo določi raziskovalec (Krueger in Casey, 2000; Morgan, 1996; Willig, 2001). Flick (2000) za tovrsten način zbiranja podatkov uporabi izraz *skupinske diskusije*, ki se uporablja v nemško govorečem prostoru. Med njegovo opredelitvijo in uporabo pojmov *skupinska diskusija* in *fokus skupina* ni jasne razlike; očitno gre za sinonima, saj izraza v svojem raziskovalnem poročilu enakomiselno uporabljajo tudi Walton, Coyle in Lyons (2004). Tudi v praksi gre za sinonima. V tekstu zaradi jasnosti uporabljam samo izraz *fokus skupine*, ker je le-ta pogosteje uporabljan in hitreje asociira na določeno raziskovalno metodo kot izraz *skupinska diskusija*, ki deluje bolj odprto in širokosmiselno. Izraz *fokus skupina* vsebuje tudi eno od temeljnih lastnosti te metode, to je, da je diskusija v skupini usmerjena na določeno temo in tok razprave ni prepuščen skupini sami (glej spodaj).

Značilnosti fokus skupin kot metode zbiranja podatkov so naslednje (Flick, 2002; Krueger in Casey, 2000; Willig, 2001):

- skupinska interakcija,
- skupna tema, ki jo določi raziskovalec,
- vloga moderatorja: relativno nedirektivno vodenje in usmerjanje pogovora, ustvarjanje in usmerjanje sproščene in permisivne klime v skupini,
- zbiranje podatkov (zanj je značilen raziskovalni namen in ne namen terapije, izobraževanja ali odločanja),
- udeleženci imajo neko skupno lastnost, povezano s temo fokus skupine oziroma z raziskovalnim vprašanjem.

Skupinska interakcija je ena od bistvenih značilnosti, ki razlikuje fokus skupine od ostalih metod zbiranja podatkov, npr. individualnega intervjuja. Udeleženci fokus skupin ne odgovarjajo le na moderatorjeva vprašanja, ampak lahko tudi komentirajo in se odzivajo na izjave drugih udeležencev, terjajo razlago drug od drugega, argumentirajo in opravičujejo svoja stališča ipd. Tako lahko raziskovalec dobi podatke ne le o sami vsebini, ampak tudi o skupinski dinamiki in o procesih socialnega vplivanja (izražanju, oblikovanju in spreminjanju stališč, konformiranju, ugotavljanju norm ipd.). Pridobivanje podatkov v skupini prinaša poleg vsebinskega in dinamičnega bogastva podatkov še eno prednost pred metodami eden-na-enega, torej, raziskovalec-udeleženec, namreč, jezik, ki ga uporablja proučevana populacija. V manj uradni skupinski situaciji bo jezik bolj podoben tistemu, ki ga udeleženci običajno uporabljajo, in tako bo raziskovalčev vpliv na uporabo terminologije manjši.

Pri skupinski interakciji v fokus skupini *temo diskusije* določi raziskovalec in

usmerja moderator (ni nujno, da gre za isto osebo). Prav v nadzoru in usmerjanju teme pogovora se metoda fokus skupin loči od ostalih oblik zbiranja podatkov o skupinski interakciji, npr. opazovanja ali pripovedovanja, pri katerih raziskovalec nima vpliva na izbrano temo. Od tod tudi izraz *fokus*: skupina je osredotočena, »fokusirana« na določeno temo. *Vloga moderatorja* je poleg usmerjanja skupine v smeri raziskovane teme tudi ustvarjanje takih pogojev za interakcijo v skupini, ki bo dala podatke, ki v čim večji meri prispevajo k odgovarjanju na raziskovalna vprašanja. To pa se doseže s sproščeno klimo v skupini, ko se udeleženci ne čutijo ogrožene ali kako drugače omejene pri sodelovanju v razpravi.

V fokus skupinah gre za razpravo s točno določenim *namenom* zbiranja raziskovalnih podatkov in ne za terapevtsko, izobraževalno srečanje ali srečanje kakšne druge vrste (Morgan, 1996). Čeprav se lahko ti nameni pojavijo kot stranski učinki fokus skupine, pa se mora predvsem moderator jasno zavedati osnovnega namena srečanja, ga jasno posredovati udeležencem in primerno ukrepati, ko se razprava obrne v smer, za katero ni namenjena. O značilnostih udeležencev v fokus skupinah bo več besede v poglavju o vzorčenju in pridobivanju udeležencev.

Uporaba fokus skupin v raziskovanju

J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) menita, da so fokus skupine primerne za proučevanje izkušenj, mnenj, želja, skrbi, ki jih ima proučevana skupina ljudi. Metoda omogoča vpogled tako v raznolikost perspektiv, ki jih imajo ljudje v zvezi z določeno temo, kot tudi v to, kako so te perspektive, strinjanja in nestrinjanja izražena, cenzurirana, izpogajana, dokazana, spremenjena v procesu socialne interakcije. Morgan (1988, v Flick, 2002) vidi uporabnost fokus skupin v naslednjih primerih:

- za orientacijo raziskovalcu na nekem novem raziskovalnem področju,
- za izdelovanje hipotez, ki temeljijo na vpogledih udeležencev,
- za ovrednotenje različnih raziskovalnih polj ali populacij,
- za razvijanje intervjujev ali vprašalnikov,
- za pridobivanje interpretacije rezultatov zgodnejših raziskav.

Morgan (1996) kasneje doda še, da so fokus skupine uporabne, ker »omogočajo vpogled v izvore kompleksnega vedenja in motivacij« (str. 139). Podobno Krueger in Casey (2000) navajata, da je eden od namenov uporabe fokus skupin v tem, da odkrijemo dejavnike, ki so v ozadju mnenj, stališč, vedenj in motivacije.

Ne glede na to, ali gre za raziskovanje na področju psihologije, sociologije, marketinga, zdravstva ali katerega drugega področja, obstajajo različni načini vključevanja fokus skupin v raziskovalni načrt. Lahko je uporabljena kot edina in samostojna metoda, še pogosteje pa jo najdemo v kombinaciji s katero drugo metodo, tako s kvalitativnega kot kvantitativnega področja. V nadaljevanju predstavljam nekaj

primerov, ki ponazarjajo prvi ali drugi način uporabe.

Wilson in MacDonald (2005) sta fokus skupine uporabila kot samostojno metodo pri raziskovanju glasbene identitete jazz-glasbenikov. Njun teoretični pristop je bila diskurzivna psihologija. Pri analizi je bil poudarjen kontekst fokus skupine kot socialni kontekst, znotraj katerega se izražajo in oblikujejo socialne identitete, ki niso neke stabilne, nespremenljive notranje značilnosti posameznika, ampak so vedno znova (iz)pogajane glede na socialni kontekst. Podobno so Walton, Coyle in Lyons (2004) analizirali, kako moški govorijo o emocijah, kako je emocionalni diskurz povezan z maskulinim načinom izražanja in govora o emocijah. Tudi v tem primeru je bil teoretični pristop avtorjev analiza diskurza.

Poleg diskurzivne psihologije, kjer je samostojna uporaba fokus skupin precej pogosta, nam iskanje in pregled raziskav zadnjih petih let v bazi podatkov PsychArticles kaže, da se, sicer redko, pojavlja tudi na nekaterih aplikativnih področjih psihologije, kot sta psihologija etničnih manjšin (npr. Borrayo in Jenkins, 2003) in psihologija zdravja (npr. Glueckauf idr. 2005). Iz analize so izvzeta raziskovalna poročila tržnikov, ki seveda fokus skupine vsakodnevno uporabljajo v svojih raziskavah.

Omenjena področja prevladujejo tudi takrat, ko gre za kombinacijo fokus skupin z drugimi metodami zbiranja podatkov. Pregled raziskav zadnjih let pokaže, da je najpogostejša metoda, s katero so kombinirane fokus skupine, anketa¹ (npr. Schiffner in Buki, 2006). Glede na raziskovalni načrt Morgan (1996) opiše štiri načine povezovanja fokus skupin z anketami, odvisno od tega, ali gre za primarno ali podporno metodo, in od tega, ali je podporna metoda uporabljena kot preliminarna ali sledilna (follow-up) metoda.

Avtorji (Kitzinger in Barbour, 1999; Morgan, 1996) navajajo tudi globinski intervju kot popularno metodo za kombiniranje s fokus skupinami. V medsebojnih primerjavah rezultatov obeh metod so jasno opazne razlike v odgovorih udeležencev. Že davno je bila ovržena predpostavka (podobno kot za metodo možganske nevihte), da skupinska situacija sproži večje število idej ali da je bolj produktivna kot individualno zbiranje idej več posameznikov naenkrat (Fern, 1982, v Morgan, 1996). Tudi primerjalna študija, ki so jo naredili Seal, Bogart in Ehrhardt (1998), je pokazala, da lahko z obema pristopoma sicer pridemo do podobnih zaključkov, razlike pa so v naslednjem. Individualni intervjuji dajejo večjo globino in večji nabor tem, skupinski intervju pa daje vpogled v dinamično interakcijo v skupini, daje informacijo o normah in prepričanjih, ki obstajajo (in nastajajo) v skupini, torej informacije, ki jih v individualni situaciji ni moč dobiti.

Pri kombiniranju fokus skupin z ostalimi metodami zbiranja podatkov je potrebno poudariti, da ne gre za enostavno zlaganje podatkov v enotno shemo. Pojavi se namreč vprašanje primerljivosti podatkov, dobljenih na različne načine. Glede na zgoraj omenjene metodološke in epistemološke izhodiščne pozicije raziskovalca, te v veliki meri določajo, kaj je možno dopolnjevati in primerjati med seboj in česa ne. Morgan

¹ Tu je mišljena uporaba anketnega vprašalnika kot samostojnega dela raziskave in ne uporaba vprašalnika kot inštrumenta za spodbujanje diskusije v skupini.

(1996) opozori še na en paradoks v zvezi s tem. Ko navaja primerjalne študije različnih metod, je ena tendenca preverjati, ali rezultati fokus skupin in druge metode dajejo enake podatke, druga smer primerjav pa vidi primerjalno prednost fokus skupin prav v tem, če omogoča edinstvene in alternativne uvide v podatke, dobljene na drug način. J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) prav tako govorita o primerjavi različnih načinov zbiranja podatkov in opozorita na to, da noben način ni neodvisen od konteksta in da je zelo verjetno, da bodo isti posamezniki v različnih okoliščinah pač dajali različne odgovore.

Kako naj se v tej množici raznolikih namenov in načinov uporabe znajde raziskovalec? Tu so avtorji soglasni: enostavnih odgovorov in hitrih receptov ni. Pri odločanju za določeno metodo se je potrebno ves čas odločati na osnovi našega raziskovalnega vprašanja. Torej, ali je način, na katerega zbiram podatke, res najprimernejši za naravo raziskovalnega problema? Ali bodo podatki, zbrani tako in ne drugače, res najbolje prispevali k razjasnitvi postavljenih hipotez ali k odgovarjanju na raziskovalna vprašanja? Odgovori na tovrstna vprašanja usmerjajo odločitve glede uporabe posamezne raziskovalne metode.

Izvedba fokus skupin

Priporočila v priročnikih za izvedbo fokus skupin (npr. Kitzinger in Barbour, 1999, Krueger in Casey, 2000) se dotikajo naslednjih področij:

- vzorčenja (števila, velikosti, sestave skupin),
- pridobivanja udeležencev,
- kraja izvedbe in ostalih logističnih vprašanj,
- priprave in uporabe vprašanj, materialov, vaj,
- moderatorja in njegovih spretnosti,
- snemanja in prepisovanja diskusij,
- analize podatkov in priprave poročila,
- etičnih vprašanj.

Ker so priročniki že precej razširjeni in dostopni tudi v našem prostoru, se na tem mestu ne bom spuščala v natančno in poglobljeno predstavitev posameznih področij, ampak se bom omejila na tiste teme, ki so za odločanje o uporabi fokus skupin v psihološkem raziskovanju še posebej pomembne, problematične ali kako drugače zanimive. Izjema sta zadnji dve področji, ponavadi med obrobni, a sta prav tako zelo pomembni, zato ju bom posebej obravnavala v nadaljevanju teksta.

V zvezi s *strategijami vzorčenja* so priporočila za fokus skupine takšna, kot za vzorčenje pri ostalih »kvalitativnih« metodah. Predvsem se poudarja, da reprezentativnost ni tisti cilj, h kateremu težimo, ampak gre za vzorčenje, ki je strukturirano, saj ga usmerja določeno raziskovalno vprašanje. Tako vzorčenje je

imenovano tudi namensko ali teoretično vzorčenje, v načrt pa se lahko vključujejo tudi ekstremni vzorci, občutljivi primeri, tipični primeri itn. (Flick, 2002; Silverman, 2000).

Bolj problematična je odločitev o *sestavi skupine*: ali naj bo ta bolj homogena ali heterogena na dimenziji, ki je relevantna za raziskovalni problem. Homogene skupine ponavadi hitreje vzpostavijo interakcijo in so bolj produktivne v smislu generiranih idej. Po drugi strani heterogene skupine pogosto osvetlijo neznane vidike (Kitzinger in Barbour, 1999). Poleg tega je tudi nemogoče zagotoviti popolno homogenost skupin, saj bodo morda udeleženci enotni v enem vidiku, med seboj pa se bodo razlikovali na mnogih drugih dimenzijah, morda tudi povezanih z raziskovalnim vprašanjem.

Poleg tega se raziskovalci, ki uporabljajo fokus skupine, ukvarjajo z vprašanjem, ali naj bodo udeleženci v skupini tujci, ali pa je bolje, če se že od prej poznajo ali celo delujejo kot skupina že od prej. Predhodno obstoječe skupine imajo že izdelane in oblikovane določene norme, pravila, tudi skrivnosti in tabuje – teme, o katerih se ne govori. Tako lahko raziskovalec nevede ostane brez kakšne pomembne, a zaradi že vzpostavljene skupinske dinamike neizrečene teme. Temu se izogne z oblikovanjem skupin z udeleženci, ki so si tujci in na katere skupinski pritisk ne vpliva v smislu zamolčanja pomembnih tem ali strahu pred vrednotenjem in ocenjevanjem. Osebe, ki se poznajo med seboj, se bodo družile tudi po končani diskusiji v fokus skupini, kar lahko vpliva na zadržanost pri sodelovanju pri diskusiji. Vendar so tudi že obstoječe skupine primerne za izvedbo fokus skupin. J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) omenjata t. i. »občutljive momente« v skupini, nepredvidljive in kritične trenutke, ki lahko tudi dajejo velik vpogled v dogajanje v sami skupini. Pri odgovarjanju na ta vprašanja je spet osnovna usmeritev naše raziskovalno vprašanje. Raziskovalec se mora zavedati prednosti in omejitev ob posamezni sestavi skupine in v skladu s tem tudi ravnati s podatki v nadaljnjih korakih raziskave.

Pridobivanje udeležencev, velikost skupine in izbira lokacije ter časa izvedbe skupine niso pod popolnim nadzorom raziskovalca. Prav pridobivanje udeležencev je ena od težjih nalog raziskovalca pri vzorčenju. Raziskovalec lahko uporabi oglaševanje v medijih, objave v izbranih ustanovah ipd. ali pa uporabi t. i. »snowballing«, tj. v vzorec izbere prijatelje prijateljev. Odzivi pri tovrstnem zbiranju udeležencev pa so lahko večkrat precej skromni ali ne ustrezajo odločitvi o vzorčenju. Priporočila glede *trajanja* fokus skupine so okoli dve uri. V zadnjih letih se kot posebna oblika uporabljajo tudi *on-line* fokus skupine, ki imajo svoje prednosti in slabosti, o katerih pa bi bilo primerneje razpravljati v posebnem članku. Skratka, raziskovalec je tukaj velikokrat prepuščen različnim okoliščinam, ki lahko omejujejo ali spreminjajo njegov prvotni načrt. To še ne pomeni, da mora odstopiti od raziskave, mora pa se jasno zavedati vseh okoliščin, jih upoštevati pri analizi in interpretaciji rezultatov ter jih vsekakor jasno opisati v raziskovalnem poročilu, da lahko bralci presodijo o kvaliteti pridobljenih podatkov in iz njih izpeljanih zaključkov.

Pri vzpodbujanju diskusije lahko moderator uporabi različne *pripomočke*. Ponavadi gre za osnovni okvir s ključnimi vprašanji, t. i. opomnik. Poleg postavljanja

vprašanj v fokus skupinah kot izhodišče razprave uporabljamo še fotografije, videoposnetke ali kakšne druge dražljaje. Skupina lahko dobi tudi neko nalogo, na primer, reševanje vprašalnika, sestavljanje plakata ipd., ki jo udeleženci rešujejo individualno ali skupinsko, in tej nalogi sledi razprava. Pogosta je uporaba projekcijskih tehnik, kot so tehnike risanja, kolaži, tehnike dopolnjevanja in mnoge druge, ki pripomorejo k sprostitvi vzdušja v skupini, povečajo stopnjo spontanosti odgovorov in premostijo psihološke in jezikovne ovire. V priročnikih je moč najti veliko predlogov in idej, kako izvesti fokus skupino z raznolikimi načini spodbujanja diskusije, raziskovalec pa se mora odločiti, kako mu bo ta ali ona oblika pripomogla k boljšemu razumevanju raziskovalnega problema.

Pri izvedbi fokus skupin je *vloga moderatorja* zelo pomembna. Tudi tu obstaja mnogo priporočil o tem, kakšen je idealen moderator. J. Kitinger in R. S. Barbour (1999) kot ključno spretnost moderatorja omenjata spodbujanje interakcije med člani skupine. Zelo pomembno je poznavanje osnovne terminologije, jezika skupine, saj udeleženci moderatorja bolje sprejmejo, lažje razumejo in predvsem vidijo nek smisel v sami razpravi. Izpostavlja se predvsem moderatorjeva zmožnost usmerjati diskusijo tako, da pokrije vsebine, ki so v središču raziskovanja, hkrati pa dopušča dovolj svobode udeležencem, da sami prispevajo k diskusiji, in predvsem dopusti, da se v skupini razvije interakcija med udeleženci. Tako lahko raziskovalec res izkoristi prednosti, ki jih uporaba fokus skupin prinaša, sicer bi lahko uporabil tudi kakšno drugo metodo, npr. individualni intervju. O dilemi, ki jo mora moderator razreševati in se odločati med stopnjo direktivnosti, ki jo bo privzel pri vodenju skupine, sta pisala Puchta in Potter (1999). Izpostavila sta problem, da glede na priporočila, naj diskusije potekajo v jasni smeri (saj so vendar »fokussirane« – imajo jasno določeno smer in cilj), ob tem pa hkrati poteka spontana interakcija med člani skupine, ni povsem jasno, kako naj se moderator tega loti. Proučevala sta vprašanja, ki jih postavljajo različno usposobljeni moderatorji v fokus skupinah. Njune ugotovitve kažejo predvsem na to, da kljub temu, da imajo moderatorji enoznačno in jasno zapisana vprašanja za udeležence, pri sami izvedbi postavljajo t. i. razdelana (angl. *elaborate*) vprašanja, to so vprašanja z različnimi verzijami podvprašanj, nedokončana vprašanja, ki jim sledi razlaga vprašanja, vprašanja, pri katerih moderator med postavljanjem malo pomolči ipd. S tovrstnim načinom spraševanja razrešujejo zgoraj omenjeno dilemo na tri načine:

- (a) s tako postavljenimi vprašanji moderator usmerja razumevanje in olajšuje odgovarjanje na vprašanja, ki niso vsakdanja, ki so abstraktna ali neobičajna (takšna vprašanja otežujejo spontanost);
- (b) moderator spodbuja udeležbo s tem, ko poda različne možnosti in načine odgovarjanja na vprašanje ter širi obseg možnih odgovorov;
- (c) z izdelanimi vprašanji moderator spodbuja izražanje mnenj in zmanjšuje pritisk k dajanju »pravilnih« odgovorov.

Širok razpon komponent vprašanja, ki ga postavi moderator, torej daje

udeležencem možnost, da spontano izberejo, kaj bodo pri svojih odgovorih poudarili, hkrati pa jih odvrča od tega, da bi razmišljali o »pravilnih ali napačnih« odgovorih, saj so pomembna njihova mnenja ne glede na vsebino.

Najbolj pogosta oblika zapisovanja podatkov, zbranih v fokus skupini, je avdiosnemanje, še posebej v družboslovnem raziskovanju in psihologiji. Tržniki mnogo pogosteje uporabljajo videoposnetke, zelo uporabno pa je tudi enosmerno ogledalo, ki v primerjavi z videოსnemanjem omogoča ne le boljši pregled nad dogajanjem, temveč tudi dejansko možnost, da naročnik ali kolega raziskovalec v realnem času kontaktira z moderatorjem in vpliva na tok diskusije. Tu je potrebno poudariti, da je *snemanje* pogovora zelo pomembna okoliščina, ki vpliva na udeležence, saj se ponavadi v pogovoru drug z drugim ne snemamo.² Raziskovalec je seveda pri analizi in razlagi podatkov dolžan to okoliščino upoštevati.

Raziskovalci nadaljujejo analizo s tekstovnim materialom. Pri prepisovanju oziroma *transkripciji* podatkov iz avdio oziroma avdiovideo oblike v pisno se izpostavljata dva problema. Prvi se tiče problemov pri prepoznavanju glasov posameznih udeležencev in pravilno pripisovanje njihovih izjav, še posebej takrat, ko je spontana diskusija postala živahnejša in je prišlo do prekrivanja glasov (te pomanjkljivosti individualni intervju nima). Drugi problem se tiče načina transkripcije – kako podrobno naj se zvočni zapis prepiše v tekstovno obliko. Debate v zvezi s tem se ponavadi tičejo ne le samega načina transkripcije, ampak tudi tega, v kolikšni meri zapisan tekst odseva dejanski pogovor (Flick, 2002). Tu so priporočila zelo različna. Nekateri zagovarjajo zelo natančne in razdelane sisteme transkripcije, z zapisanimi besedami, poudarki, intonacijo, natančno izmerjenimi pavzami v govoru, vdih, izdih in podobno. Takšna je npr. »Jeffersonska« transkripcija, ki jo za uporabo pri kvalitativnih intervjujih v psihologiji priporočata Potter in Hepburn (2005), vse kar je manj, je po njunem mnenju pomanjkljivo analiziran raziskovalni material. Njuna priporočila so morda res primerna za analizo podatkov v okviru diskurzivne psihologije, sicer pa se v zvezi s transkripcijo zdi bolj uporabno razmišljanje avtorjev O'Connell in Kowal (1996), ki se osredotočata predvsem na namen transkripcije: »Kaj predstaviti in kako, je povsem odvisno od tega, kaj želi avtor ilustrirati, in odločitev temelji na tem, kdo je publika in kakšnemu namenu transkripcija služi« (str. 97). Ker transkripcija v nobenem primeru ne more biti istovetna izrečeni besedi, je vedno do neke mere odsev določenega pristopa k transkripciji. Tu se znova srečamo z osnovnim teoretičnim in metodološkim okvirom raziskovanja, omenjenim na začetku. Raziskovalčeva osnovna epistemološka pozicija določa, na kakšen način je smiselno pristopiti k analizi podatkov.

² Na tem mestu se odpira novo vprašanje o različnem vplivu različnih snemalnih pripomočkov – ali se npr. ljudje lažje sprostijo ob prisotnosti diktafona, videokamere ali enosmernega ogledala in kakšne so etične posledice te uporabe, vendar zaradi omejenosti prostora tega vprašanja na tem mestu ne bom obravnavala.

Analiza podatkov

Nekateri avtorji (Kitzinger in Barbour, 1999; Seal, Bogart in Ehrhardt, 1998; Wilkinson, 2004) ugotavljajo, da potencial, ki ga nudijo fokus skupine, ni v popolnosti izkoriščen. V veliki meri so razdelani postopki in priporočila glede načrtovanja in praktične izvedbe fokus skupin, ko pa so podatki enkrat zbrani, se analizo prepusti postopkom, značilnim za druge metode zbiranja kvalitativnih podatkov. Prav tu prihaja do »izgub« – interaktivna narava podatkov, pridobljenih s fokus skupinami, razlikuje le-te od podatkov, pridobljenih z drugimi metodami (npr. v individualnem intervjuju, v pripovedih, pri delu s spomini). Analiza podatkov ostaja predvsem na ravni vsebin, ki so se pojavile v skupini, in ne izčrpa bogastva informacij, ki ga dajejo fokus skupine (Wilkinson, 2004). Tudi zgoraj omenjeni pregled člankov v bazi PsychArticles kaže na to, da so v ospredju vsebinski vidiki in manj njihova kontekstualna umeščenost, medtem ko prispevki s področja diskurzivne psihologije mnogo izčrpaneje poročajo o tem, kako se posamezni pojmi konstruirajo skozi kontekst pogovora.

S konstrukcionistične teoretske pozicije nastopa tudi S. Wilkinson (2004). Kot nekateri drugi avtorji, v zvezi z analizo kvalitativnih podatkov opisuje dva načina analize teksta, pridobljenega s fokus skupinami: »vsebinski« nasproti »etnografskem«. »Vsebinski« se nanaša na »kaj«, »etnografski« na »kako«. Ta dva načina analize se nanašata na dve različni vrsti raziskovalnih vprašanj. Očitna prednost fokus skupin kot interaktivne in dinamične metode, ki jasno pokaže, kaj se dogaja v skupini, pa je ponavadi spregledana in ne zadostno analizirana. Raziskovalci se ponavadi osredotočijo na vsebino (tako s kvantitativnega kot kvalitativnega vidika), manj ali pa nič pa na ohranjanje interaktivne narave podatkov. Pri vsebinskem pristopu je govor pojmovan kot način dostopa do nečesa, kar je zadaj, nanaša se na neko realnost, ki obstaja izven konteksta pogovora, npr. skozi diskusijo se izrazijo neka prepričanja, vrednote, doživetja, ki so lastna udeležencem raziskave, so relativno stabilna in neodvisna od konteksta, v katerem so izražena. S, Wilkinson pokaže drugo stran (torej nasprotje govora kot načina dostopa do določenega socialnega oziroma psihološkega sveta): govor, ki socialni oz. psihološki svet konstituira (socialni konstrukcionizem).

Tudi Potter in Hepburn (2005) gledata na analizo intervjujev s konstrukcionističnega vidika. Po njunem mnenju morajo biti pri analizi in kasnejšem poročanju o raziskavi jasno upoštewane in razvidne interakcijske lastnosti intervjuja, ne glede na to, ali gre za individualni ali skupinski intervju. Podobna, a bolj konkretna, so priporočila J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999), ki nalagata raziskovalcu, naj razlikuje med mnenji, izraženimi kljub ali v nasprotju z mnenjem skupine, in med konsenzom, izraženim ali konstruiranim v skupini.

Za bolj »vsebinsko« naravnane raziskovalce Schilling (2006) predlaga naslednje korake pri analizi kvalitativnih podatkov: transkripcijo posnetkov v tekst (ki nato predstavlja surove podatke), zgoščanje in strukturiranje podatkov, izgradnjo sistema kategorij, prikaz podatkov za končno analizo in interpretacijo. Pri tem poudarja, da

zaporedje korakov ni vedno linearno, ampak gre za krožni proces, pri katerem raziskovalec razvija in po potrebi spreminja ideje in odločitve v zvezi s posameznimi koraki. Ob tej fleksibilnosti pa je pomembno, da je ekspliciten in da so razlogi za njegove odločitve jasni bralcem raziskovalnega poročila.

Ne glede na to, da se analiza podatkov, pridobljenih s fokus skupinami, v mnogočem razlikuje od analize podatkov, pridobljenih z drugimi metodami, pa je vprašanje kakovosti analize in zaključkov tovrstnega raziskovanja zelo podobno. Še tako dobro izvedena fokus skupina sama po sebi ne prinaša kakovostnih raziskovalnih ugotovitev, prav tako ne uporaba različnih računalniških programov, ki raziskovalcem olajšujejo delo. Kot vedno, pri analizi preži na raziskovalce nevarnost subjektivnosti, ki jo lahko zmanjšamo ali se ji celo izognemo z ločeno analizo dveh psihologov. Vprašanje presojanja o kakovosti kvalitativnega raziskovanja še nima dokončnega odgovora (Flick, 2002). Kljub temu pa se standardom za zagotavljanje kakovosti zaključkov vendarle namenja vsaj kakšno poglavje v učbenikih in odstavke v člankih. Pogosto srečamo pojma veljavnost in zanesljivost, poznana iz kvantitativnih pristopov. Njuno dokazovanje poteka drugače, največkrat z jasno argumentiranimi in izraženimi odločitvami med potekom in izvedbo raziskave ter s pokazatelji, ki omogočajo kritičen razmislek o veljavnosti zaključkov. Potem pa so tu še drugi načini za dokazovanje kakovosti, na primer triangulacija (smiselno kombiniranje različnih metod, lokacij, virov informacij ali teoretičnih perspektiv), konstantna komparativna analiza, analiza tipičnih primerov, analiza primerov, ki odstopajo, pa še aplikabilnost, prenosljivost, avtentičnost idr. (Flick, 2002; Silverman, 2000).

Etična vprašanja

Etična vprašanja pri uporabi fokus skupin v raziskovanju so načeloma enaka kot pri vseh vrstah raziskovanja. Potrebno je ohranjati dostojanstvo in dobrobit udeležencev ves čas raziskave in jih zaščititi pred kakršnokoli škodo (Willig, 2001). Elmes (1995, v Willig, 2001) navaja nekaj etičnih načel: informirano soglasje, nič zavajanja, pravica prenehanja sodelovanja, razbremenitev udeležencev in zaupnost. Informirano soglasje po Silvermanu (2000) vključuje:

- informacijo o raziskavi, ki je relevantna za odločitev udeležencev o sodelovanju v raziskavi,
- zagotovilo, da udeleženci razumejo to informacijo,
- zagotovljeno prostovoljnost udeležbe in
- soglasje skrbnikov, kadar udeleženci niso kompetentni za odločitev o sodelovanju.

Ko uporabljamo fokus skupine, se lahko pojavi nekaj specifičnih etičnih vprašanj, ki jih mora raziskovalec upoštevati. J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999) opozorita na zagotavljanje informiranega soglasja, če udeležence za skupino pridobiva neka tretja kontaktna oseba (angl. *gatekeeper*), ki je bližje potencialnim udeležencem kot

raziskovalec. V tem primeru se lahko zgodi, da ta oseba sicer zbere primerno število udeležencev, vendar na račun tega, da pridejo na fokus skupino z nepopolnimi ali napačnimi informacijami o vsebini ali namenu srečanja. Drugi problem, ki ga obravnavata J. Kitzinger in R. S. Barbour (1999), je zaupnost. Udeležencem fokus skupine raziskovalec namreč ne more dati absolutnega zagotovila zaupnosti podatkov, saj so tu še vsi ostali udeleženci v skupini, ki morajo upoštevati pravilo zaupnosti. V skupini se dogajajo tudi nepredvidljive stvari, ki jih moderator ali raziskovalec težko vnaprej predvidi in se mora nanje ustrezno odzvati. Poleg tega avtorici navajata še možnost, da nekateri udeleženci v razpravi širijo napačne ali zavajajoče informacije in tudi v tem primeru je posredovanje moderatorja oziroma raziskovalca nujno. Nekatere od teh problemov se da preprečiti s postavljanjem jasnih temeljnih pravil pred začetkom fokus skupine, na nekatere se je potrebno odzvati tekom srečanja, razrešijo pa se lahko tudi v procesu razbremenjevanja in informiranja udeležencev po končani skupini.

Fokus skupine v psihološkem raziskovanju

Uporaba fokus skupin v psihologiji ni nujno omejena zgolj na diskurzivno psihologijo in nekatere aplikativne vede psihologije. Pregled nekaterih temeljnih značilnosti pri uporabi te metode pokaže, da je primerna za vsa tista področja, pri katerih nas zanimajo predvsem perspektiva udeležencev in skupinski procesi, ki so v ozadju teh perspektiv. Zanimivo je, da uporaba fokus skupin ni bolj prisotna v socialni psihologiji, kjer so procesi skupinske interakcije v središču zanimanja. Vsekakor metoda sama po sebi ne usmerja raziskovanja, pri odločanju o izboru načina zbiranja podatkov je temeljnega pomena naše raziskovalno vprašanje. To je tudi vodilo pri odločanju v zvezi z odprtimi vprašanji in dilemami, navedenimi v tekstu. Jasna ideja o naravi raziskovalnega vprašanja je nujna za preverjanje primernosti metodoloških odločitev (Flick, 2002).

Vsekakor ni namen prispevka vzbuditi uporabo fokus skupin, ker so pač popularne ali ker se jih v psihologiji, razen v trženju, zelo malo uporablja. Izkušnje kolegov s področja trženja so nam lahko v dobrodošlo pomoč. Ko ugotovimo, da lahko z določeno metodo bolje osvetlimo določen raziskovalni problem, z neko drugo pa drugačnega, ne bomo samo zaradi tega, ker načina ne poznamo, opustili prizadevanja za kvalitetno raziskovanje. Ker fokus skupine tarejo podobni problemi kot druge kvalitativne metode (zelo široka priporočila, raznoliki pristopi, neenotni standardi zagotavljanja kriterijev kvalitete ipd.), raziskovalci raje ostajajo na varnem polju vprašalnikov in testov ne glede na možnosti, ki jim jih odpirajo druge metode raziskovanja. Kratek pregled uporabe fokus skupin in osvetlitev nekaterih problematičnih točk naj prispeva predvsem k utemeljeni, smiselni in kakovostni uporabi fokus skupin pri raziskovanju v psihologiji.

Literatura

- Borrayo, E. A. in Jenkins, S. R. (2003). Feeling rural: Socioeconomic status, acculturation, and cultural health beliefs among women of mexican descent. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9, 197–206.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Glueckauf, R. L., Stine, C., Bourgeois, M., Pomidor, A., Rom, P., Young, M. E., Massey, A. in Asley, P. (2005). Alzheimer's rural care healthline: Linking rural caregivers to cognitive behavioral intervention for depression. *Rehabilitation Psychology*, 50, 346–354.
- Kitzinger, J. in Barbour, R. S. (1999). Introduction. V R. S. Barbour in J. Kitzinger (ur.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (str. 1–20). London: Sage.
- Krueger, R. A. in Casey, M.A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–152.
- O'Connell, D. C. in Kowal, S. (1996). Basic principles of transcription. V J. A. Smith, R. Harré in L. V. Langenhove (ur.), *Rethinking Methods in Psychology* (str. 93–105). London: Sage.
- Potter, J. In Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 281–307.
- Puchta, C. in Potter, J. (1999). Asking elaborate questions: Focus groups and the management of spontaneity. *Journal of Sociolinguistics*, 3(3), 314–335.
- Schiffner, T. in Buki, L. P. (2006). Latina college students' sexual health beliefs about human papillomavirus infection. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12, 687–696.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assesment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 28–37.
- Seal, D. W., Bogart, L. M. in Ehrhardt, A. A. (1998). Small group dynamics: The utility of focus group discussions as a research method. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 2, 253–266.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage.
- Vogt, D. S., King, D. W. in King, L. A. (2004). Focus groups in psychological assessment: Enhancing content validity by consulting members of the target population. *Psychological Assessment*, 19, 321–243.
- Walton, C., Coyle, A. in Lyons, E. (2004). Death and football: An analysis of men's talk about emotions. *British Journal of Social Psychology*, 43, 401–416.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. V D. Silverman (ur.), *Qualitative Research: Theory, Method and practice* (str. 177–199). London: Sage.
- Willig, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method*. Maidenhead in New York: Open University Press.
- Wilson, G. B. in MacDonald, R. A. R. (2005). The meaning of the blues: musical identities in talk about jazz. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 341–363.

Prispelo/Received: 04.01.2007

Sprejeto/Accepted: 26.09.2007

ZBIRKA
ZRENJA

Ljubica Marjanovič Umek,
Simona Kranjc in Urška Fekonja

Otroški govor:
razvoj in učenje

R: RAZVOJ IN UČENJE OTROŠKI GOVOR: RAZVOJ IN UČENJE OTROŠKI GOVOR: RAZVOJ IN UČENJE OTROŠKI GOVOR: RAZVOJ IN UČENJE OTROŠKI GOVOR:



R: RAZVOJ IN UČENJE OTROŠKI GOVOR: RAZVOJ IN UČENJE OTROŠKI GOVOR: RAZVOJ IN UČENJE OTROŠKI GOVOR: RAZVOJ IN UČENJE OTROŠKI GOVOR:

Predstavitev doktorske disertacije “Motivacijski, kognitivni in metakognitivni vidiki samoregulativnega učenja pri nauku o glasbi” (dr. Barbara Smolej Fritz)

*Cirila Peklaj**
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Presentation of the PhD thesis “Motivational, cognitive and metacognitive aspects of self-regulated learning in music theory” (Barbara Smolej Fritz, PhD)

Cirila Peklaj
University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Ključne besede: samoregulativno učenje, nauk o glasbi, doktorske disertacije, predstavitve

Key words: self regulated learning, music theory, dissertations, reviews

Smolej – Fritz, B. (2006). Motivacijski, kognitivni in metakognitivni vidiki samoregulativnega učenja pri nauku o glasbi. Neobjavljeno doktorsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana. COBISS.SI-ID: 232967936.

CC = 3500

Dr. Barbara Smolej Fritz, univerzitetna diplomirana psihologinja, je aprila 2007 pred strokovno komisijo v sestavi red. prof. dr. Drago žagar (predsednik), izr. prof. dr. Cveta Razdevšek Pučko (članica), redna prof. dr. Breda Oblak (so-mentorica) in izr. prof. dr. Cirila Peklaj (mentorica) uspešno zagovarjala doktorsko delo z naslovom Motivacijski, kognitivni in metakognitivni vidiki samoregulativnega učenja pri nauku o glasbi.

Avtorica v svoji disertaciji sega na področje samoregulacije pri učenju, ki v zadnjih dvajsetih letih predstavlja enega najbolj raziskovanih fenomenov na področju

* Naslov / address: izr. prof. dr. Cirila Peklaj, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: cirila.peklaj@ff.uni-lj.si

pedagoške psihologije. Samoregulacija pri učenju je nujni pogoj za vseživljenjsko učenje, ki omogoči posamezniku uspešnost na različnih poklicnih področjih v času neprestanih in hitrih sprememb. Pomembna odlika predloženega dela je v njegovi interdisciplinarnosti. Svojo raziskavo avtorica postavlja v kontekst učenja pri predmetu Nauk o glasbi, kar pomeni povsem nov vidik proučevanja samoregulacije v širšem, svetovnem merilu. Nauk o glasbi je temeljni obvezni predmet v našem osnovnošolskem glasbenem izobraževanju, vendar tudi dokaj specifičen v sistemu glasbenega izobraževanja. Večina držav po svetu ima vsebine nauka o glasbi integrirane z učenjem inštrumenta oz. poučevanje teh vsebin poteka skupaj s poučevanjem inštrumenta. Podobne predmete lahko zasledimo v romanskih državah (npr. Solfeggio) in v nemško govorečih državah (Gehörbildung, Stimmbildung). Vendar do sedaj ni bilo narejenih raziskav o samoregulaciji pri teh teoretičnih glasbenih predmetih. Raziskave o samoregulaciji pri glasbi se ukvarjajo s samoregulacijo pri učenju inštrumenta, pri vadenju. V svoji disertaciji avtorica proučuje samoregulacijo pri Nauku o glasbi (NGL) z vidika motivacijskih in čustvenih procesov, njihovo povezanost z zaznanim vedenjem učitelja in staršev pri učenju, s pomembnimi značilnostmi učencev (spolom, starostjo, splošnimi in glasbenimi sposobnostmi) ter povezanost vseh teh vidikov z učno uspešnostjo.

V uvodu avtorica najprej opredeli samoregulativno vedenje z vidika različnih teoretičnih pristopov in predstavi modele samoregulativnega učenja. Posebno pozornost nameni štirikomponentnemu modelu samoregulativnega učenja (Hofer, Yu in Pintrich, 1998), ki predstavlja teoretično izhodišče raziskave. Štirikomponentni model izpostavlja prepletenost motivacijsko-čustvenih in kognitivnih procesov pri samoregulaciji učenja ter na obeh področjih vključuje vedenja oz. prepričanja in strategije. Avtorica vseskozi umešča model v kontekst glasbenega izobraževanja. V nadaljevanju teoretičnega uvoda se osredotoči na raziskave in spoznanja, povezana z razvojem učne samoregulacije, na dejavnike, ki so povezani z njo (spol učencev, sposobnosti – intelektualne in glasbene), učno okolje, vpliv staršev, učiteljev in povezavi z učno uspešnostjo, ter spodbujanje in merjenje samoregulacije. Teoretični del zaključuje poglavje o Nauku o glasbi kot kontekstu preučevanja samoregulacije. V teoretičnem delu avtorica izredno temeljito poveže in umesti vse pomembne vidike samoregulacije učenja na področju glasbene teorije, ki jih v disertaciji empirično preverja.

Za preverjanje zastavljenega problema in hipotez o kompleksnih povezavah med motivacijsko-čustvenimi vidiki samoregulacije ter vplivih različnih dejavnikov na uspešnost učencev pri NGL avtorica uporabi ustrezno deskriptivno raziskovalno metodo. Za namene raziskave je razvila štiri vprašalnike, tj. vprašalnika za merjenje kognitivnih in motivacijskih procesov pri učencih, vprašalnik o zaznavanju vedenja staršev pri učenju NGL ter vprašalnik zaznavanja učiteljevega vedenja, ter preizkusa znanja pri NGL za učence 5. in 6. razredov. Vsi pripomočki imajo ustrezno konstruktivno veljavnost, ki jo je avtorica preverila s pomočjo eksploratorne faktorjske analize, ter ustrezno zanesljivost, ki jo je ugotavljala s pomočjo Cronbachovega alfa koeficienta. Konstrukcija teh merskih pripomočkov pomeni izviren prispevek dr. Barbare Smolej Fritz k psihološki znanosti. Pomembno je tudi poudariti, da je v svoj vzorec zajela

izredno veliko udeležencev (457), ki predstavljajo približno petino vseh učencev, ki v Sloveniji obiskujejo glasbene šole v petem in šestem razredu.

Dr. Barbara Smolej Fritz je v svoji disertaciji prišla do ugotovitev, ki pomenijo pomemben prispevek k razumevanju samoregulacije pri učenju na področju glasbene teorije, kar do sedaj še ni bilo proučevano. Rezultati disertacije kažejo na povezanost samoregulacijskih procesov ter nekaterih spremenljivk pri učencih: spola, starosti in njihovih sposobnosti. Tudi pri učenju tega predmeta obstajajo pomembne razlike v kognitivnih in motivacijskih vidikih samoregulacije med spoloma. Dekleta uporabljajo več učnih strategij pri reševanju konvergentnih nalog in tudi pri reševanju divergentnih nalog. Znanje, pridobljeno pri NGL, vidijo kot bolj uporabno in pomembno za učenje instrumenta kot fantje, prav tako pa se doživljajo bolj kompetentne in notranje motivirane pri učenju. S starostjo učencev so povezane spremembe v motivacijskih vidikih samoregulacije, upad zaznavanja uporabnosti in pomembnosti znanja NGL, doživljanje strahu pri predmetu ter doživljanje kompetentnosti in notranje motiviranosti. Pomembne so tudi povezave samoregulacijskih procesov s splošnimi sposobnostmi in glasbenimi sposobnostmi. Fantje z višjimi sposobnostmi uporabljajo manj strategij prenehanja reševanja težkih nalog, pri dekletih z višjimi sposobnostmi pa se pojavlja manj strahu in manj zaznavanja težavnosti slušnih nalog.

Naslednji pomemben sklop ugotovitev disertacije se nanaša na dva segmenta učnega okolja, ki pomembno vplivata na učni rezultat učencev, na zaznavanje vedenja staršev in učiteljev, povezanega z motivacijsko čustvenimi in kognitivnimi vidiki samoregulacije. Ta del ugotovitev ima zelo pomembne praktične implikacije za delo z učenci v glasbenem izobraževanju. Učenci, ki zaznavajo večjo pomoč in spodbujanje staršev, uporabljajo več strategij pri reševanju konvergentnih in divergentnih nalog, snov se jim zdi bolj uporabna, doživljajo pa se tudi bolj kompetentne in motivirane za delo. Neodobranje pa je povezano z doživljanjem strahu in občutkom lastne neučinkovitosti pri predmetu. Zelo pomembna ugotovitev je tudi to, da se doživljanje neučinkovitosti pri učencih pojavi tudi takrat, kadar zaznavajo premalo nadzora s strani staršev. V tem primeru uporabljajo manj učnih strategij, znanje pa se jim zdi tudi manj uporabno. Podobno kot spodbujanje in naklonjenost s strani staršev je tudi naklonjenost in spodbujanje s strani učitelja pozitivno povezano z uporabo učnih strategij, z zaznavanjem uporabnosti pridobljenega znanja in doživljanjem lastne učinkovitosti pri predmetu.

Nadaljnja analiza rezultatov v disertaciji se nanaša na povezanost med motivacijsko-čustvenimi in kognitivnimi vidiki samoregulacije pri učencih. Rezultati so tudi na področju učenja pri NGL pokazali, da obstaja tesna povezava med tema dvema vidikoma samoregulativnih procesov, in moramo zato pri razvijanju samoregulacije upoštevati oba vidika, kot tudi vedenje (znanje) o samoregulaciji in ustrezne strategije. S tem je avtorica dokazala veljavnost teoretičnega modela B. K. Hofer, S. L. Yu in Pintricha (1998), tudi za razumevanje samoregulativnih procesov pri NGL. Fantje, ki zaznavajo učenje uporabno in koristno, uporabljajo več kognitivnih strategij pri reševanju konvergentnih in divergentnih nalog. Prav tako uporabljajo več učnih strategij, kadar

se počutijo kompetentne pri učenju in notranje motivirane, takrat pa uporabljajo tudi manj strategij za prenehanje reševanja težkih nalog. Rezultati pri dekletih so podobni, le da dekleta, ki doživljajo več strahu pri predmetu, bolj pogosto uporabljajo strategije prenehanja reševanja težkih nalog. Fantje in dekleta, ki zaznavajo znanje pri NGL uporabno in pomembno ter se doživljajo kompetentne, uporabljajo več različnih kognitivnih strategij, kar ugotavljajo tudi raziskave na drugih področjih učenja.

Dr. Barbara Smolej Fritz z uporabo regresijske analize poskuša ugotoviti, katere spremenljivke, vključene v raziskavo, pojasnjujejo največ variance učnega uspeha pri NGL. Predmet NGL je namreč temeljni predmet v nižjih glasbenih šolah, ki s kompleksnimi glasbenimi dejavnostmi vpliva na razvijanje glasbenih sposobnosti in znanje ter tako lahko močno vpliva na vse nadaljnje otrokovo glasbeno izobraževanje. Zato je izredno pomembno poznati spremenljivke, ki vplivajo na to uspešnost, ter na tej podlagi načrtovati pouk. Rezultati analize so pokazali, da obstajajo razlike med prediktorji glede na oceno pri NGL oz. rezultat preizkusa znanja ter razlike v prediktorjih glede na starost in spol učencev. Pri dekletih se za razliko od fantov v obeh situacijah ocenjevanja kot pomembni prediktorji pojavljajo faktorji »okolja«, to je tisti faktorji, ki se nanašajo na vedenje staršev in učiteljev. Kljub razlikam pa imajo za uspeh na preizkusu znanja pri fantih in dekletih največjo napovedno vrednost splošne sposobnosti, za ocene pa doživljanje lastne učinkovitosti in notranja motiviranost.

Rezultati disertacije dr. Barbare Smolej Fritz so pomembni z več vidikov. S teoretičnega vidika so pokazali pomembnost uporabe modela B. K. Hofer, S. L. Yu in Pintricha (1998) za razumevanje samoregulacije pri učenju NGL. Predvsem je pomembna ugotovitev, da je za razumevanje in razvijanje samoregulacije tudi na glasbenem področju potrebno upoštevati tako motivacijsko-čustvene kot kognitivne procese in njihovo medsebojno povezanost in soodvisnost, poleg tega pa tudi učenčevo vedenje oz. znanje in strategije o samoregulaciji. Naslednja pomembna odlika doktorske disertacije je njena interdisciplinarnost. Disertacija združuje področji psihologije in glasbe ter se znotraj teh dveh področji usmerja na tisti vidik, ki doslej še ni bil raziskovan. Za namene disertacije je avtorica konstruirala štiri nove merske pripomočke za ugotavljanje samoregulacije. Raziskava je pokazala tudi na povezanost samoregulacije s pomembnimi vidiki okolja, z zaznavanjem vedenja staršev in učiteljev, ki imajo ključno vlogo pri spodbujanju samoregulacije učencev in s tem njihove uspešnosti v glasbenem izobraževanju. Vsi navedeni rezultati imajo zelo pomembno praktično vrednost za načrtovanje in izvajanje pouka na področju glasbenega izobraževanja.

Literatura

Hofer, B. K., Yu, S. L. in Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. V D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (str. 57–85). New York: Guilford.

Prispelo/Received: 03.10.2007

Predstavitev magistrskega dela “Strategije reševanja matematičnih problemov” (mag. Gvido Cigale)

Cirila Peklaj in Ljubica Marjanovič Umek*
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Presentation of the MA thesis “Mathematical problem solving strategies” (Gvido Cigale, MA)

Cirila Peklaj and Ljubica Marjanovič Umek
University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Ključne besede: reševanje problemov, matematika, magistrska dela, predstavitve.

Key words: problem solving, mathematics, MA thesis, reviews.

Cigale, G. (2007). Strategije reševanja matematičnih problemov. Neobjavljeno magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana. COBISS.SI-ID: 34618722.

CC = 2340

Mag. Gvido Cigale, univerzitetni diplomirani psiholog, je 2. aprila 2007 pred strokovno komisijo v sestavi izr. prof. dr. Sonja Pečjak (predsednica), red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek (somentorica) in izr. prof. dr. Cirila Peklaj (mentorica) uspešno zagovarjal magistrsko delo z naslovom Strategije reševanja matematičnih problemov.

Namen magistrske naloge je bil ugotoviti, katere specifične sposobnosti (stopnja bralnega razumevanja, hitrost razumevanja besednih informacij, kratkotrajni spomin, hitrost obdelave nebesednih informacij) so povezane z uspešnostjo reševanja matematičnih besedilnih nalog na dveh nivojih, na nivoju pretvorbe besedila v reprezentacijo problemske sheme in na nivoju uspešnosti pretvorbe problemske sheme v končno rešitev problema. Poleg tega je avtorja zanimalo tudi, kako je z uspešnostjo reševanja povezana semantična struktura naloge, težavnost besedilne naloge (število

* Naslov / address: izr. prof. dr. Cirila Peklaj, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: cirila.peklaj@ff.uni-lj.si

številskih podatkov v nalogi) in prisotnost pripomočkov pri reševanju naloge.

V uvodu avtor najprej umesti uporabo matematičnih besedilnih nalog pri pouku matematike v širši kontekst izobraževalnih ciljev pri matematiki. Matematične besedilne naloge predstavljajo pomemben most med otrokovim razvojem veščin računanja in uporabo teh veščin v resničnem kontekstu, kar je osnovni pogoj za doseganje ciljev pri matematiki v osnovnošolskem izobraževanju. Za ustrezno načrtovanje pouka in uporabo metod, ki bodo pripeljale do teh ciljev, je potrebno poznati dejavnike, ki vplivajo na uspešnost reševanja, načine reševanja teh nalog in težave, ki se pojavljajo pri tem. Dejavnike, ki vplivajo na uspešnost reševanja aritmetičnih besedilnih nalog, avtor razvrsti v tri skupine, ki jih podrobneje obravnava v teoretičnem uvodu: v značilnosti besedila, sposobnosti ter proces reševanja problemov.

Avtor se najprej osredotoči na značilnosti naloge, ki lahko vplivajo na uspešnost reševanja, na formulacijo besedila, informacije v besedilu in računsko zahtevnost nalog. Tudi matematika je neke vrste jezik, v katerem uporabljamo besede, pojme in strukture, ki so pomembne za to področje. Prvi pogoj za uspešnost je poznavanje matematičnega besednjaka, simbolov in pojmov, ki označujejo posamezne operacije. Avtor najprej opredeli enostopenjske aritmetične naloge glede na njihovo semantično strukturo (naloge spremembe, kombinacije, primerjave in izenačevanja) ter jih ilustrira s konkretnimi primeri.

V nadaljevanju avtor naprej prikaže različne pristope k proučevanju posameznikovih sposobnosti: psihometrični pristop, Piagetov klinični pristop, pristop informacijskega procesiranja, sociokulturni pristop in neopiagetovske teorije, nato pa se osredotoči na pregled raziskav sposobnosti, ki so povezane z reševanjem matematičnih besedilnih nalog. Kot sposobnosti, ki so se v različnih raziskavah pokazale, da so povezane s področjem aritmetike, omenja kratkotrajni spomin, dolgotrajni spomin ter hitrost procesiranja informacij. Zato se v nadaljevanju osredotoči na tristopenjski model spomina Atkinsona in Schiffrina (1968) in predstavi procesiranje informacij v različnih fazah v luči reševanja aritmetičnih besedilnih nalog. Nato se avtor osredotoči tudi na proces branja in povezanost bralnega razumevanja z uspešnostjo reševanja različnih vrst aritmetičnih nalog (seštevanja, odštevanja, deljenja, množenja).

V zadnjem delu teoretičnega uvoda se avtor usmeri na procese reševanja matematičnih problemov in nekatere modele, ki opisujejo proces reševanja matematičnih problemov. Ker večina teh modelov vključuje pojme *shema*, *reprezentacija* in *strategija*, najprej opredeli te pojme, nato pa jih ilustrira in podkrepi z raziskavami s področja reševanja aritmetičnih besedilnih nalog pri različno starih otrocih.

Empirični del raziskave avtor začne z metodo, v kateri opredeli udeležence, uporabljene instrumente in postopek raziskave. V raziskavi je sodelovalo 77 učencev tretjega razreda, starih od 9;5 do 10 let. Preizkus je potekal v petih delih. Najprej so učenci v manjših skupinah reševali podtesta WISC-III^{SI} (Šifriranje in Iskanje simbolov), ki merita hitrost obdelave nebesednih informacij. V drugi uri so reševali Herschov bralni test (podtest Stopnja bralnega razumevanja), nato je sledil individualni preizkus

kratkotrajnega spomina (WISC III^{SI}). V četrtem in petem preizkušanju pa so učenci v dveh različnih pogojih individualno reševali dva niza besedilnih nalog, ki so imele enako semantično strukturo in težavnost. Prvič so jih reševali s pomočjo papirja in svinčnika, v drugem preizkušanju pa s pomočjo ploščic, na katerih so imeli narisane predmete iz naloge. Besedilne aritmetične naloge so se razlikovale po strukturi naloge (vsebovale so komponento spremembe oz. komponento kombinacije) ter po številu informacij (2, 4 in 6). Pri metodološkem delu naloge je potrebno predvsem izpostaviti poseben avtorjev prispevek pri načrtovanju nalog in oblikovanju rešitev za opazovalne sheme o reševanju nalog v obeh pogojih (v situaciji papir-svinčnik ter ob pomoči konkretnih predmetov).

Rezultati so analizirani korektno in temeljito. Pri analizi avtor uporablja ustrezne statistične postopke glede na merski nivo zbranih podatkov. Uporablja kvantitativno in kvalitativno analizo. Rezultate raziskave interpretira na dveh nivojih reševanja aritmetičnih nalog (Riley, Greeno, Heller in Ginsburg, 1983), na nivoju pretvorbe besedila v problemsko shemo in nivoju pretvorbe problemske sheme v končno besedilo.

Kvalitativna analiza načinov pretvorb je pokazala štiri stabilne načine reševanja: povezovanje številskih podatkov, sočasno pretvorbo, zaporedno pretvorbo in kombinirano pretvorbo. Učence je glede na njihove načine reševanja razdelil v skupine ter ugotavljal povezanost načina reševanja z merjenimi spremenljivkami. Rezultati diskriminantne analize so pokazali, da je v situaciji papir-svinčnik strategija pretvorbe povezana predvsem z bralnimi sposobnostmi in dosežkom na preizkusu ponavljanja števil nazaj. Učenci z višjimi dosežki uporabljajo zaporedno in kombinirano pretvorbo, učenci z nižjimi dosežki pa sočasno pretvorbo in strategijo povezovanja številskih podatkov. Tudi v situaciji reševanja s ploščicami strategija pretvorbe ni povezana s semantično strukturo naloge, ampak z bralnimi sposobnostmi. Učenci z višjimi bralnimi sposobnostmi uporabljajo strategiji zaporedne in kombinirane pretvorbe, učenci z nižjimi dosežki pa sočasno pretvorbo in povezovanje številskih podatkov. Učenci z nižjimi bralnimi sposobnostmi preidejo pri nalogah z večjim številom informacij na strategijo sočasne pretvorbe ali povezovanja številskih podatkov.

Nadaljnja analiza se je usmerila na nivo pretvorbe problemske sheme v rešitev. Tudi tu se je pokazalo, da je uspešnost reševanja naloge v situaciji papir-svinčnik povezana s strategijo pretvorbe. Manj uspešni učenci uporabljajo strategijo sočasne pretvorbe. Pri večjem številu informacij naredijo več napak učenci s slabšo zmožnostjo postavljanja števil v obratnem vrstnem redu in nižjo sposobnostjo hitrosti obdelave nebesednih informacij. Uspešnost reševanja besedilnih nalog v situaciji s ploščicami ni povezana s strategijo pretvorbe besedila v problemsko shemo. Pri večjem številu informacij naredijo več napak učenci s slabšo zmožnostjo ponavljanja števil v obratnem vrstnem redu.

V interpretaciji avtor integrira dobljene rezultate in jih interpretira v luči predhodnih raziskav. Semantična struktura nalog v raziskavi ni bila povezana z načinom pretvorbe besedila v miselno reprezentacijo, kar avtor interpretira z višjo starostjo in višjimi kognitivnimi zmožnostmi učencev, ki enako uspešno kot naloge spremembe

rešujejo tudi naloge kombinacije. Način pretvorbe besedila je bil povezan z bralnimi in spominskimi sposobnostmi. Učenci z višjimi bralnimi in spominskimi sposobnostmi pogosteje razdelijo besedilo v dve enostavnejši besedilni nalogi. Pretvorba problemske sheme v rešitev pa je bila povezana s hitrostjo obdelave nebesednih informacij ter spominom. Pomembna je tudi ugotovitev, da v situaciji ploščic te ne pomagajo nujno pri reševanju nalog, ampak lahko pomenijo dodatno obremenitev v kratkotrajnem spominu. Avtor interpretacijo zaključí z modeloma strategij reševanja besedilnih nalog in modelom soodvisnosti med sposobnostmi, značilnostmi naloge in situacije ter procesom reševanja. Nalogo, ob zavedanju njenih omejitev, zaključí s priporočili oz. možnostmi uporabe raziskovalnih rezultatov v pedagoški praksi.

Literatura

- Atkinson, R. C. in Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. V K. W. Spence (ur.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* (str. 89–195). New York: Academic Press.
- Riley, M. S., Greeno, J. G., Heller, J. I. in Ginsburg, H. P. (1983). The development of mathematical thinking. New York: Academic Press.

V. kongres psihologov Slovenije z mednarodno udeležbo v Ljubljani

Darja Kobal Grum¹, Janek Musek¹ in Mojca Vizjak Pavšič²,
¹Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana
²Društvo psihologov Slovenije, Ljubljana*

Report from the 5th Congress of Slovenian Psychologists with international participation in Ljubljana

*Darja Kobal Grum¹, Janek Musek¹ and Mojca Vizjak Pavšič²
¹University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia
²Slovenian Psychological Association, Ljubljana, Slovenia*

CC = 2100

V. kongres psihologov Slovenije z mednarodno udeležbo je potekal v organizaciji Društva psihologov Slovenije od 8. do 11. novembra 2006 v Kongresnem centru Hotela Mons v Ljubljani. Častni pokrovitelj kongresa je bil predsednik Republike Slovenije dr. Janez Drnovšek, finančno pa je kongres podprla Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije. Na svečani otvoritvi kongresa so bili prebrani nagovori častnega pokrovitelja kongresa predsednika Republike Slovenije dr. Janeza Drnovška, direktorja Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije dr. Francija Demšarja in županje Mestne občine Ljubljana Danice Simšič. Sledil je nagovor predstojnika Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani prof. dr. Argia Sabadina in predsednice Društva psihologov Slovenije dr. Mojce Vizjak Pavšič.

Pester strokovni program kongresa, ki se ga je udeležilo več kot 300 strokovnjakov iz Slovenije in iz tujine, je obsegal poglobljene in aktualne prispevke z različnih psiholoških področij in sorodnih disciplin. S svojimi strokovnimi in znanstvenimi prispevki je na kongresu sodelovalo 186 udeležencev z referati, simpoziji, delavnicami, posterji in razstavami (Bajec, 2006).

Vodilna tema V. Kongresa psihologov Slovenije je bila *pozitivna psihologija*, ena najpomembnejših usmeritev v sodobni psihologiji. Kongres je bil posvečen akademiku prof. dr. Antonu Trstenjaku v počastitev 100. obletnice njegovega rojstva.

* Naslov / address: izr. prof. dr. Darja Kobal Grum, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: darja.kobal@ff.uni-lj.si

V okviru kongresa je Univerzitetna knjižnica Maribor predstavila obsežno pregledno razstavo z naslovom *Spominjamo se akademika dr. Antona Trstenjaka (1906 – 1996)*, ki jo je pripravila Mirjana Gazvoda. Poleg tega je potekala 9. novembra 2006 *Slavnostna akademija v počastitev Antona Trstenjaka*, na kateri so sodelovali prof. dr. Jože Ramovš, prof. dr. Vid Pečjak, prof. dr. Maks Tušak, prof. dr. Janek Musek in Jelka Lapajne. Slavnostno akademijo je povezoval prof. dr. Janek Musek.

Akademik Trstenjak s svojim monumentalnim znanstvenim opusom, ki obsega blizu 100 knjižnih del ter več kot 500 člankov in razprav, sodi med najpomembnejše soustvarjalce evropske humanistične misli 20. stoletja. Ustvarjalni opus akademika Trstenjaka je izjemno bogat in raznolik, saj obsega temeljna dela ne le na področju psihologije zaznavanja in barv, po čemer je v svetu najbolj poznan, temveč tudi na področjih psihologije ustvarjalnosti, dela in organizacije, ekonomske in ekološke psihologije, pastoralne psihologije ter osebne in klinične psihologije. Anton Trstenjak velja tudi za predhodnika pozitivne psihologije, ene najpomembnejših usmeritev v sodobni psihologiji. Zato je bil naslov dela tega velikega misleca *Človek in sreča* (1974) izbran za geslo 5. kongresa slovenskih psihologov.

Področje pozitivne psihologije, ki se je v svetu začela uveljavljati v zadnjem desetletju, obsega raziskovanje tistih sposobnosti in lastnosti, ki omogočajo uspešen in zdrav razvoj posamezniku, skupini in širši družbeni skupnosti. Kot osrednje teme obravnava pozitivna psihologija prav srečo, upanje, ustvarjalnost, modrost, pogum, duhovnost, odgovornost in podobno. Opira se na dela velikih humanističnih in eksistencialnih psihologov, predvsem Abrahama Maslowa, Marie Jahoda, Erika Eriksona, Viktorja Frankla in drugih, ki so si zastavljali vprašanja, kot so: Kaj je dobro življenje? Kaj je sreča? Kaj je smisel življenja? Kako spodbuditi osebni razvoj pri sebi in pri drugih? Iskanje odgovorov na ta in podobna vprašanja je v veliki meri predmet raziskav današnje pozitivne psihologije (Carr, 2004; Haidt, 2006; Linley, Joseph, Harrington in Wood, 2006; Musek in Avsec, 2002; Seligman in Csikszentmihalyi, 2000).

Kot poudarjajo vodilni raziskovalci na področju pozitivne psihologije, je psihologija v obdobju po drugi svetovni vojni postala v veliki meri znanost o pojasnjevanju in zdravljenju duševnih bolezni, medtem ko je imela pred drugo svetovno vojno tri različna poslanstva, in sicer (a) zdravljenje duševnih bolezni, (b) raziskovanje zdravega osebne razvoja ter (c) raziskovanje izjemno nadarjenih in ustvarjalnih oseb. Vsa področja razen prvega so postala postranska, psihologija pa se je osredotočila na psihopatologijo, kar je bilo v tistem obdobju razumljivo, saj je druga svetovna vojna močno prizadela mnogo ljudi, velika pogostost duševnih motenj pa je predstavljala težak strokovni in družbeni problem.

Tako v psihologiji upravičeno govorimo, da je “negativno pristrana”, kar lahko zelo jasno potrdimo z dejstvi: veliko več člankov in knjig je bilo napisanih o strahu, jezi, sovraštvu, agresivnosti in depresivnosti kot o zadovoljstvu, veselju in sreči. To je po eni strani razumljivo in logično, kajti če imamo pred očmi težnjo biti srečen kot inherentni cilj človeka, je smiselno raziskovati vse, kar nas lahko na tej poti ovira, od agresivnosti do psihopatologije. Negativne pojave in značilnosti je treba raziskovati, saj imajo hude

posledice tako za posameznika kot za družbo. Na drugi strani pa je imela omenjena negativna usmerjenost oziroma negativna pristranost psihologije tudi problematične posledice. Omenimo naj dve najbolj pomembni: oblikovanje neustrezne podobe osebnosti in neustrezno poznavanje pozitivnih vidikov osebnosti in psihične stvarnosti nasploh. Dober primer za ilustracijo teh trditev najdemo v razvoju Freudove psihoanalize. Izhajajoč iz kliničnega raziskovanja nevroz, je razvil Freud pristranski model človeka in osebnosti, ki nosi posplošene značilnosti nevrotikov. V tem modelu so v ospredju anksioznost, potlačevanje in obrambno delovanje, ki pri nevrozi prerasejo v nevrotsko simptomatiko.

Prevladujoča usmerjenost na negativne in psihopatološke vidike vodi v model posameznika, ki mu primanjkuje pozitivnih lastnosti, pomembnih za občutja smiselnosti življenja. Upanje, modrost, kreativnost, subjektivno zadovoljstvo, optimizem, občutje sreče in podobno so primeri lastnosti, ki so v psiholoških raziskavah pogosto prezrte ali pa celo pojmovane kot transformacije negativnih značilnosti. Med prvimi, ki so utemeljeno kritizirali to "negativno" usmerjenost, so bili humanistični in eksistencialni psihologi, predvsem Maslow, Rogers in Frankl. Vendar pa vsi modeli osebnosti, zgrajeni na kliničnih observacijah, ne bolehajo za opisano "negativno pristranostjo". Carl Rogers je bil klinik, tako kot pred njim Freud, a Rogersov model normalne, "polno delujoče" osebe se prav kontrastno odbija od negativno pristrane podobe človeka. Enako optimističen pogled na človeka imajo drugi humanistični psihologi, zlasti Maslow. Vsi skupaj tudi zavračajo modeliranje osebnosti na podlagi kliničnih primerov, enako kot zavračajo behavioristično modeliranje osebnosti na podlagi izsledkov raziskovanja poskusnih živali. Prva linija vodi v portretiranje človeka kot prikritega nevrotika, druga v portretiranje človeka kot dvonožne podgane. Morda pa med vsemi prominentnimi predhodniki pozitivne psihologije velja omeniti predvsem Frankla, ki označuje stremljenje k smislu kot osrednji človeški motiv. Življenjski smisel in izpolnjevanje življenjskega poslanstva mogoče celo presegata druge vidike pozitivne psihologije in pomenita njen najvišji domet. Argument za to trditev se skriva v Franklovi tezi, da nihče ni zares srečen, če ne občuti svojega življenja kot smiselnega. Prav gotovo bi se Frankl strinjal s Konfucijem, ki je dejal, da je bolj srečen tisti, ki vztraja pri svojem poslanstvu (dolžnosti), četudi zato umre, kot tisti, ki zaradi smrtne grožnje zataji svojo dolžnost in poslanstvo.

Sodobna pozitivna psihologija pomeni znanstveno nadaljevanje proučevanja človekovega optimalnega delovanja, njegovih občutij sreče, zadovoljstva z življenjem, življenjskega smisla, modrosti, optimizma, upanja, zanosa, njegovega psihičnega in duhovnega blagostanja. Razvila je pomembne znanstvene modele, ki na eni strani pojasnjujejo, kakšen pomen imajo pozitivni vidiki našega doživljanja na vseh področjih našega življenja, na drugi strani pa ugotavljajo, od katerih dejavnikov so ti vidiki odvisni in kako se povezujejo z drugimi pomembnimi psihološkimi pojavi (genetskimi, socialnimi, osebnostnimi, kognitivnimi in drugimi).

Med predhodnike pozitivne psihologije lahko upravičeno štejemo našega velikana psihologije, Antona Trstenjaka. Po svoji psihološki usmeritvi je bil zelo blizu humanistični

psihologiji, še bolj pa usmeritvi svojega prijatelja Frankla. V svojih delih je v velikem slogu upošteval poglede humanistične psihologije in logoterapije in jih dvignil na antropološko raven. Leta 1974 je napisal delo *Človek in sreča*, ki velja danes za začetek slovenske pozitivne psihologije.

Trstenjak se je v vseh svojih delih, najsi bodo po tematiki še tako raznolika, dotikal najbolj temeljnih problemov človekove eksistence, človekove vloge in mesta v svetu. Pravzaprav so razmišljanja o tem, kaj je sreča, kaj je smisel življenja, za kaj si je vredno prizadevati, in odgovori, ki se na to navezujejo, nekakšen skupni imenovalec njegovih del, vse od *Metodike verouka* (1941), *Psihologije dela in organizacije* (1979) ter *Psihologije ustvarjalnosti* (1981) pa do *Temeljev ekonomske psihologije* (1982) in *Ekološke psihologije* (1984) ter obsežne okvirne antropologije *Človek bitje prihodnosti* (1985) in njegove zadnje knjige *Slovenska poštenost* (1995).

Vabljeni predavatelji so v svojih plenarnih predavanjih osvetlili različna pomembna in aktualna psihološka znanstveno-raziskovalna področja, in sicer: prof. dr. Janek Musek (*Pozitivna psihologija*), profesor za občo psihologijo na Oddelku za psihologijo, Univerza v Ljubljani in glavni urednik revije *Anthropos*; zasl. prof. dr. Vid Pečjak (*Zgodovina slovenske psihologije*), zaslužni profesor za občo psihologijo na Oddelku za psihologijo, Univerza v Ljubljani; prof. dr. Nigel Foreman (*European initiatives in psychology education and research*), redni profesor na School of Health and Social Sciences, Middlesex University, London, UK in predsednik mednarodnega odbora pri British Psychological Society (BPS), član odbora za etiko BPS in član odbora za znanost pri European Federation of Psychological Associations (EFPA); prof. dr. Marta Fülöp (*Does competition contribute to happiness or ruins it*), vodja skupine za komparativno kulturno psihologijo na Inštitutu za psihologijo Madžarske akademije znanosti v Budimpešti in profesorica na Oddelku za socialno in pedagoško psihologijo na Fakulteti za psihologijo in pedagogiko Univerze Eötvös Lóránd v Budimpešti; prof. dr. Daniel Heller (*Roots of positive psychology*), profesor na Oddelku za psihologijo Karlove univerze v Pragi in direktor Inštituta za psihologijo pri Akademiji znanosti Češke republike, podpredsednik društva psihologov Češke, soorganizator X. Evropskega kongresa psihologov leta 2007 v Pragi ter glavni urednik revije *Češka Psihologija*; in prof. dr. Alice Mado Proverbio (*The cognitive electrophysiology of mind and brain*), profesorica za psihobiologijo in psihološko fiziologijo na Oddelku za psihologijo Univerze v Milanu-Bicocca.

Nadalje je v okviru kongresa potekalo kar 20 simpozijev, na katerih so udeleženci obravnavali med drugim pozitivno psihologijo, kar je bila vodilna tema kongresa, vlogo učiteljev pri vzpostavljanju konceptov sodelovanja in tekmovanja pri učencih (razvojno in medkulturno perspektivo), razvoj celovitega sistema pomoči učencem z učnimi težavami, dejavnike razvoja in učenja otrok v vrtcu in šoli, prometno varnost (preventivo in njene domete), otroško in mladostniško klinično psihologijo, kognitivno elektrofiziologijo, področja uporabe vedenjsko-kognitivne terapije, klinično psihologijo stresa, antropološko psihološko svetovanje ter komunikacijo v športu. V sekcijah individualnih referatov pa so obravnavali izbrane teme iz pozitivne psihologije, psihološke

metodologije, ocenjevanja in testiranja, psihologije dela in organizacije ter psihologije potrošnika, pedagoške psihologije in svetovalnega dela, razvojne psihologije, klinične psihologije in psihoterapije, socialne psihologije in psihologije osebnosti ter kognitivne psihologije in nevroznanosti.

V. kongres psihologov Slovenije z mednarodno udeležbo pomeni v celoti pomemben prispevek za uveljavitev stroke v nacionalnem in mednarodnem prostoru ter za prenos temeljnih znanstvenih spoznanj v aplikacijo in razvoj. Kongres in njegova vodilna tema je bila predstavljena javnosti v obsežnem članku v časopisu *Delo* v prilogi *Znanost* (Musek in Vizjak Pavšič, 2006). O kongresu je poročala *Slovenska tiskovna agencija (STA)*, poročilo s kongresa pa je pripravila tudi *Pop TV*. Podrobneje je bil kongres predstavljen tudi v polurni oddaji *Sadovi znanja* na *TV Pika* (Sark, 2007), ki jo je vodil Primož Sark, sodelovali pa so Marko Jeraj, prof. dr. Janek Musek in dr. Mojca Vizjak Pavšič. Stoletnici rojstva akademika Antona Trstenjaka (z napovedjo V. kongresa psihologov Slovenije) je bila posvečena cela stran časopisa *Delo* (Vizjak Pavšič, 2006a), kjer so svoje poglede na Trstenjakov opus podali prof. dr. Vid Pečjak (*Zadnji renesančni človek*), prof. dr. Janek Musek (*Vse življenje v hoji za človekom*), prof. dr. Marko Polič (*Izvrsten teoretik in odličen praktik*), prof. dr. Jože Ramovš (*Graditelj mostov*) in prof. dr. Janez Juhant (*Človek nasprotij*). Kongres je bil predstavljen in napovedan tudi v uvodnem članku v *Obvestilih slovenskih psihologov* (Vizjak Pavšič, 2006b) ter v preglednem članku v reviji *Soutripanje* (Musek in Vizjak Pavšič, 2007).

Z vsebinskega vidika je bil uresničen pomemben doprinos ne le k razvoju slovenske psihologije, ampak širše, saj pomenijo prispevki, predstavljeni na kongresu, veliko obogatitev pri obravnavi nekaterih pomembnih vidikov, povezanih z vprašanji vloge, pomena in razvoja slovenske znanosti, deloma celo slovenske družbe. Afirmacija slovenske znanosti je funkcija njenih aktualnih dosežkov, istočasno pa tudi funkcija afirmacije že doseženega. S tega vidika je bil kongres eden od pomembnih korakov pri uveljavljanju slovenskih znanstvenikov s področja psihologije ter pri mednarodnem uveljavljanju žive in ves čas aktualne znanstvene zapuščine pokojnega akademika Trstenjaka, ki je koncept pozitivne psihologije v najbolj temeljnih postavkah psihološko antropološko obdelal že mnogo prej in nas tudi na tem področju, tako tesno povezanem s temeljnimi vrednotnimi vprašanji človeka, družbe in kakovosti življenja, uvrstil v sam vrh svetovnih znanstvenih dosežkov. Omenjeno dejstvo je hkrati simbol veljave in pomena slovenske znanosti, njene ravni in vrhunske kreativne kakovosti, ki so jo zaznali tudi tuji vabljeni gostje na našem kongresu. Na drugi strani je bil koncept pozitivne psihologije na kongresu povezan tudi s problematiko življenjskega stila in kakovosti življenja ter kot tak predstavljen kot eden možnih odgovorov na izzive osebnega in družbenega razvoja, eden od sklepov, ki ga je spodbudil kongresni uspeh, pa se nanaša na predlog projekta, ki bi čim bolj celostno in izčrpno podal in ovrednotil pregled nad (vpogled v) zgodovino razvoja psihologije v Sloveniji, njene povezanosti z drugimi strokami in izjemne vloge akademika Antona Trstenjaka v celotnem procesu (mednarodnega) uveljavljanja slovenske psihologije in slovenske znanosti.

Literatura

- Bajec, B. (ur.) (2006). *V. kongres psihologov Slovenije z mednarodno udeležbo, 8.-11. november 2006: Povzetki prispevkov*. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths*. New York: Brunner-Routledge.
- Haidt, J. (2006). *The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom*. New York: Basic Books.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. in Wood, A. M. (2006). Positive psychology: past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*, 3–16.
- Musek, J. in Avsec, A. (2002). Pozitivna psihologija: subjektivni (emocionalni) blagor in zadovoljstvo z življenjem. *Anthropos, 34*(1-3), 41–68.
- Musek, J. in Vizjak Pavšič, M. (2006). Pozitivna psihologija: Raziskovanje vseh vidikov človekove narave. *Delo, Znanost, 30.* november 2006, 20.
- Musek, J. in Vizjak Pavšič, M. (2007). Pozitivna psihologija: Raziskovanje negativnih in pozitivnih vidikov človekove narave, *Soutripanje, 48*, 15–17.
- Sark, P. (2007). Sadovi znanja. *TV Pika* (voditelj: Sark, P., sodelovali so: Jeraj, M., Musek, J. in Vizjak Pavšič, M.), 5. januar 2007 ob 20.00, ponovitve 7. januar 2007 ob 16.30, 10. januar 2007 ob 16.00 in 17. januar 2007 ob 16.00.
- Seligman, M. E. P. in Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5–14.
- Trstenjak, A. (1941). *Metodika verouka: Očrt versko-pedagoške psihologije*. Ljubljana: Ljudska knjigarna.
- Trstenjak, A. (1974). *Človek in sreča*. Celje: Mohorjeva družba.
- Trstenjak, A. (1979). *Psihologija dela in organizacije: Okvirni sistemsko funkcionalni vidiki*. Ljubljana: Dopolna delavska univerza Univerzum.
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Trstenjak, A. (1982). *Temelji ekonomske psihologije*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Trstenjak, A. (1984). *Ekološka psihologija: Problemi in perspektive*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Trstenjak, A. (1985). *Človek bitje prihodnosti: Okvirna antropologija*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Trstenjak, A. (1995). *Slovenska poštenost*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Vizjak Pavšič, M. (2006a). Hommage Antonu Trstenjaku (1906-1996): Sreča je kvaliteta duha. *Delo, Znanost, 8.* junij 2006, 25.
- Vizjak Pavšič, M. (2006b). Uvod. *Obvestila slovenskih psihologov, 1-2*, 3–5.

P R E D S E D N I K
R E P U B L I K E
S L O V E N I J E
DR. JANEZ DRNOVŠEK



Ljubljana, 8. novembra 2006

Spoštovani,

z zadovoljstvom sem sprejel častno pokroviteljstvo nad vašim kongresom »Človek in sreča«, s katerim obeležujete stoletnico rojstva akademika dr. Antona Trstenjaka, najvidnejšega slovenskega strokovnjaka, avtorja in predavatelja na področju psihologije. Želel bi toplo pozdraviti udeleženske in udeležence, ki boste v teh dneh skupno razpravljali o relevantnih strokovnih vprašanjih, na katere moramo kljub vrvežu sodobnega sveta vsi odgovarjati tudi sami pri sebi.

Življenje nas nemalokrat postavlja pred težke, tudi nepravične preizkušnje. Vendar s pozitivno naravnostjo lahko prebrodimo marsikaj težkega, tudi kar se nam zdi v danem trenutku brezizhodno. Verjamem, da lahko s svojo voljo do življenja in vztrajnostjo dosežemo, kar si zastavimo. Če smo mirni in zbrani v vsakem trenutku, če se zavedamo njegove izjemnosti, nam ne bo ušel. V njem smo hkrati sami in povezani z vsemi živimi bitji.

Želim vam uspešno delo in prijetno druženje,

V naslednji številki (letnik 16, številka 4, 2007) PSIHOLŠKIH OBZORIJ bodo predvidoma objavljeni naslednji prispevki [Forthcoming articles]:

Mojca Čerče in Sonja Pečjak

Vloga osebnostnih in motivacijskih dejavnikov pri poklicnem odločanju

Miha Zagoričnik in Sonja Pečjak

Težave slovenskih srednješolcev pri odločanju o nadaljnjem izobraževanju

Petra Fišer

Konec kariere mladih vrhunskih športnikov

Matija Svetina in Maja Zupančič

Strategije upravljanja z življenjem v odraslosti: Prečna študija v Sloveniji

Leonida Kobal Možina

Stili navezanosti pomagajočih prostovoljcev in soočanje s stresom pri nudenju psihosocialne pomoči

Tajana Brajovič

Odnos navezanosti med očetom in otrokom v obdobju zgodnjega otroštva: Doživljanje odnosa z otrokom

Matej Tušak

Predstavitev doktorske disertacije "Psihološki profil vodilnih slovenskih športnih delavcev" (dr. Tanja Kajtna)

Valentin Bucik

Predstavitev doktorske disertacije "Povezanost trenerjevega vedenja in njegove motivacijske strukture z motivacijskimi tendencami športnikov" (dr. Renata Barič)

Valentin Bucik

Predstavitev doktorske disertacije "Osnova samomorilnih misli in vedenja" (dr. Saška Roškar)

Peter Praper

Razmišljanja ob knjigi D. Lane-a in S. Corrie "Sodobni znanstvenik – praktik: Priročnik za psihologijo kot prakso"

Navodilo avtorjem prispevkov

Opredelitev prispevkov

V Psiholoških obzorjih 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 jedrnem, 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 odslikujejo korake raziskovalnega procesa: *uvod, metoda* (s podpoglavji *udeleženci, pripomočki* oziroma *inštrumenti* ter *postopek*), *rezultati, razprava* in *literatura*. Za *teoretski članek* se predvideva, da v podrobnostih preučí 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. *Metaanalitična študija* predstavlja posebno vrsto članka, v katerem avtor s pomočjo posebne raziskovalne metodologije, značilne za metaanalitične študije, pregledno predstavi rezultate številnih empiričnih študij na temo nekega raziskovalnega problema.

Struktura prispevka

Prispevek mora vsebovati v slovenskem in angleškem jeziku napisane: *naslov* prispevka, *ključne besede* (okrog pet), ki najboljše 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

Oblika 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) in je že pred leti postal mednarodni standard, ki ga upoštevamo tudi slovenski psihologi. Vsak rokopis, ki bo prispel v objavo v revijo Psihološka obzorja, ki bo ustrezal tehničnim (oblikovnim) zahtevam in ki bo sodil v okvir *»namenja 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 z dvovrstičnim ali 1,5 vrstičnim razmikom, z različnimi naslovi, podnaslovi in oštevilčenimi stranmi. Napisano naj bo v 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 praviloma ne bo daljši kot ena avtorska pola (16 strani po 32 vrstic z okoli 60 znaki v vrstici oziroma okoli 30.000 znakov, vključno z razmikom).

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«*). Tabel in slik 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 prilijepejo v taki obliki, da jih bo možno urejati v izvornem programu (npr. Excelov grafikon naj prilijepejo kot predmet in ne kot sliko ali metadatoteko). Fotografije z visoko ločljivostjo (> 300 dpi) naj bodo shranjene v kar najboljši kvaliteti grafičnega formata JPG, TIF ali PNG. Sheme in diagrami naj bodo iz izvornega programa priljepljene 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. *Korelacijska matrika* ...). 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 so citirano delo napisali trije avtorji ali več (do vključno šest), 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 'in dr.'; drugi citat bi se tako glasil (Toličič in dr., 1957). 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, letnik, če se v vsakem zvezku znotraj istega letnika številu strani začne z 1, tudi številko zvezka (v oklepaju), in navedbo strani, na katerih je natisnjen prispevek (pri tem uporabljamo pomišljaj –, ne vezaj -). Pri tem je potrebno paziti na ločila, ki ločijo posamezne enote navedka. Ime revije in letnik izhajanja pri navajanju prispevkov v revijah ter naslov knjige (tako pri avtorskih kot pri urejenih knjigah) so v poševnem tisku. 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, kraj izdaje in založbo. Primer navedbe:

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

Navedba poglavja avtorja v knjigi z urednikom (*»edited book«*) vsebuje priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov poglavja v knjigi, začetnice imena ter priimek urednikov, označbo, da gre za urednike, naslov knjige, 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 enem od pogosto uporabljenih svetovnih jezikov (npr. angleškem, nemškem, francoskem, italijanskem, španskem) mora imeti v seznamu referenc v oglatem oklepaju dodan tudi naslov prispevka, preveden v angleški jezik. 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.

Oddajanje prispevkov

Avtorji besedilo in druge dele prispevka pripravijo v elektronski in natisnjeni obliki, ki morata biti identični. 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 anja.podlesek@ff.uni-lj.si (namesto tega lahko po navadni pošti na naslov urednice pošljejo CD). Natisnjeno obliko prispevka pošljejo na naslov: dr. Anja Podlesek, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana.

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, in natančen naslov tistega avtorja, s katerim bo uredništvo revije komuniciralo (tudi elektronski naslov, številko telefona in, če je možno, telefaksa ter URL naslov).

Datoteke z besedilom, tabelami in slikami avtorji natisnejo z računalniškim tiskalnikom v trih izvodih. Vsaka stran naj bo natisnjena na posebnem listu. Po koncu besedila naj bodo dodane tabele in nato slike, vsaka na posebnem listu papirja (pri slikah naj bo na hrbtini strani lista s svinčnikom zapisana zaporedna številka slike).

Po končanem redakcijskem postopku in strokovnih recenzijah bo izvod prispevka vrnjen avtorjem, skupaj z recenzijama in kratkim mnenjem 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 inštitucije, kontaktnimi podatki in morebitnimi dodatnimi informacijami o financerju študije, o tem, da je bil prispevek predstavljen na kakšnem od kongresov, ali zahvalo.

Pri oddaji končne verzije prispevka avtorji natisnejo en izvod prispevka. Natisnjeno in elektronsko obliko pošljejo na naslov glavne in odgovorne urednice. Tipkopis in slike bodo 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. 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.

Manuscript Structure

The manuscript must contain the English and Slovenian version of the *title*, *keywords* (about five, defining the contents), and *abstract* of 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 and the results 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.
6. Whenever possible, statements should be supported by citing work and findings of other authors, and the list of references should be included at the end of the paper.

Editorial and Scientific Boards 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 16 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 their position should be indicated). They should be added as one or more separate files. Figures should be provided in camera-ready format without excessively small details. Graphs, schemes, and diagrams should be pasted from the original program into a .doc file as objects. Photographs should be supplied in high-resolution (> 300 dpi) graphic files as JPG, TIF, or PNG.

Manuscript Submission

The files containing the text, tables and figures should be named by the first author's surname and a short description of the file (e.g. novak-text.doc, novak-tables&figures.doc). In another separate file (e.g. novak-about authors.doc) the basic information on the paper should be provided – title of the paper, name(s) of the author(s), title(s), institution(s), 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.). All the files should be sent by e-mail to anja.podlesek@ff.uni-lj.si

The manuscript should also be printed in three copies on a single side of paper and sent to the Editor-in-Chief: Dr. Anja Podlesek, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of Psychology, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenia. Each table and/or figure with the proper caption should be provided on a separate sheet. 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. The text in the final version should include (after the title of the paper) the authors' names and institutions, contact information, and potential additional information on funding, congress presentation and/or acknowledgements. The files and a single copy of the final version should be mailed to the Editor-in-Chief. 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*. For any additional correspondence please make use of e-mail.