

Psihološka obzorja

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

Glavni in odgovorni urednik

dr. Luka Komidar

Horizons of Psychology

Official Journal of the Slovenian Psychologists' Association

Editor-in-Chief

Luka Komidar, PhD



Izdaja / Published by

Društvo psihologov Slovenije / Slovenian Psychologists' Association

Ljubljana

ISSN 1318-1874

Letnik (Volume) 21, Številka / Issue 1, 2012

Psihološka obzorja **Horizons of Psychology**

Slovenska znanstveno-strokovna psihološka revija
Official Journal of the Slovenian Psychological Association
Letnik (Volume) 21, Številka (Issue) 1, 2012, ISSN 1318-1874

Izdaja / Published by

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

Glavni in odgovorni urednik / Editor-in-Chief

Luka Komidar
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Oddelek za psihologijo
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija
Tel. +386 (0)1 241 1184, Fax: +386 (0)1 425 9301
e-pošta: luka.komidar@ff.uni-lj.si

Uredniški odbor / Editorial Board

Tina Kavčič
Katja Košir
Anja Podlesek
Vlasta Zabukovec
Urška Žugelj

Uredniški svet / Scientific Board

Tiziano Agostini
Karin Bakračević Vukman
Valentin Bucik
Gašper Cankar
Zlatka Cugmas
Petra Dolenc
Mojca Jurišević

Darja Kobal Grum
Lidija Magajna
Vlado Mihelj
Aljoscha Neubauer
Sonja Pečjak
Vesna Radonjić Miholič

Argio Sabadin
Meta Shawe-Taylor
Gregor Sočan
Lea Šugman Bohinc
Vladimir Takšič
Predrag Zarevski
Maja Zupančič

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

Oblikovanje ovitka: Luka Komidar

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

© 2012 Društvo psihologov Slovenije. Revija je zaščiten z zakonom o avtorskih pravicah. Revija v celoti ali katerikoli njen del ne smeta biti razmnoževana ali posredovana na noben način (fotokopije, 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 **Javne agencije za knjigo Republike Slovenije** ter **Znanstvenoraziskovalnega inštituta Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.**

Vsebina

Beseda urednika	5
Znanstveni raziskovalnoempirični in teoretsko-pregledni prispevki	
<i>Andreja Avsec in Tina Kavčič</i> Merske značilnosti slovenske oblike vprašalnika usmerjenosti k sreči OTH	7
<i>Ana Kozina</i> Starostne razlike in razlike med spoloma v agresivnosti slovenskih učencev in dijakov	19
<i>Sanja Tatalović Vorkapić, Ivana Lučev in Meri Tadinac</i> Konstruktna veljavnost hrvaške priredbe Vprašalnika temperamenta po Pavlovu	29
<i>Ana Arzenšek</i> Raziskovanje kognitivnih shem kot individualnih ali skupinskih struktur	39
<i>Nuša Skubic</i> Povezanost teorije uma s socialnimi odnosi in otrokovo socialno kompetentnostjo	51
Predstavitve, poročila, mnenja	
<i>Mojca Juriševič</i> Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih	67
Ocene knjig	
<i>Andrej Kohont</i> Ocena knjige "Merjenje kompetenc: metoda ocenjevalnega centra v teoriji in praksi"	71
Navodilo avtorjem prispevkov	75

Contents

Editorial	5
Scientific papers (empirical research and theoretical papers/reviews)	
<i>Andreja Avsec and Tina Kavčič</i> Psychometric properties of the Slovene version of the Orientations to Happiness Questionnaire	7
<i>Ana Kozina</i> Age and gender differences in aggression of Slovene elementary and secondary school students	19
<i>Sanja Tatalović Vorkapić, Ivana Lučev, and Meri Tadinac</i> Construct validity of Croatian version of the Pavlovian Temperament Survey (PTS)	29
<i>Ana Arzenšek</i> Exploring the cognitive schemas as individual or group structures	39
<i>Nuša Skubic</i> Association of theory of mind with social relations and child's social competence	51
Presentations, reports, opinions	
<i>Mojca Juriševič</i> The role of a psychologist in education of gifted children	67
Book reviews	
<i>Andrej Kohont</i> Review of the book "Measurement of competences: The assesment centre method in theory and practice"	71
Instructions for authors	77

Beseda urednika

Spoštovane bralke, spoštovani bralci,

kot ste izvedeli v uvodniku zadnje številke prejšnjega letnika, sem od dr. Cvete Razdevšek Pučko prevzel uredniško mesto Psiholoških obzorij. Naj se najprej predstavim vsem tistim, ki me v kontekstu Obzorij še ne poznate. Revija je pomemben del mojega profesionalnega življenja že vse od leta 2000, ko mi je takratni urednik dr. Valentin Bucik ponudil opravljanje preloma revije. Nekoliko pozneje sem postal tudi član uredniškega odbora, prav tako sem bil večkrat postavljen v vlogo recenzenta. Izkušenj z delom pri znanstveno-strokovni reviji mi torej ne manjka, sem pa po drugi strani še vedno pripadnik nekoliko mlajše generacije raziskovalcev, zato upam, da boste bralci in avtorji zadovoljni z mojim opravljanjem zahtevne funkcije urednika Obzorij.

V lanskem letu so Psihološka obzorja praznovala 20 let obstoja. V vsem tem času je vizija revije ostala enaka in je skušala spodbujati objavo (i) izvirnih znanstveno-raziskovalnih prispevkov, (ii) strokovnih prispevkov, ki obravnavajo strokovno delo in raziskovanje v praksi, in (iii) mnenj, dilem, razprav, ocen knjig, magistririjev in doktoratov ter poročil s konferenc. Ta »celostni model« se je izkazal za razmeroma uspešnega, saj je bila revija potencialno zanimiva velikemu krogu bralcev.

V zadnjem času si prizadevamo, da bi revija vstopila v Thomson Reutersovo bazo Web of Science (s tem bi se reviji začel meriti faktor vpliva), vendar neuspešno, med drugim tudi zato, ker revija ne dosega zadostne citiranosti v mednarodnem prostoru. Zaradi nekonkurenčnosti revije se število prispelih prispevkov vseskozi polagoma manjša. Strokovnih prispevkov je bilo od nekdanj malo, kar je morda tudi posledica tega, da strokovne objave niso upoštevane s strani različnih sistemov za napredovanje na delovnem mestu.

Da bi revija lahko obstala, smo v uredniškem odboru začeli razmišljati o korenitih spremembah. Pred sprejetjem dokončnih odločitev smo med avtorji in bralci revije izvedli kratko evalvacijsko anketo o različnih vidikih delovanja Psiholoških obzorij in o načrtovanih ukrepih. Na žalost je bil odziv precej slab, saj je anketo izpolnilo le 56 oseb. Čeprav to pomeni, da rezultati ankete niso reprezentativni za populacijo slovenskih psihologinj in psihologov, vam v spodnji tabeli na kratko predstavljam najpomembnejše ugotovitve ankete.

Iz tabele lahko razberemo, da sta bila dva poglobljena načrtovana ukrepa (prehod na spletno revijo in ločitev znanstvenega od strokovnega dela) pozitivno sprejeta, prav tako so udeleženci izrazili naklonjenost branju in objavljanju v reviji. Zaskrbljujoči so bili rezultati glede načrtovanih objav strokovnih in znanstvenih prispevkov, saj je v obeh primerih več kot tri četrtine udeležencev

Tabela 1. Izbrani rezultati ankete za evalvacijo Psiholoških obzorij

Vprašanje	f	%
Ali se strinjate z idejo o Psiholoških obzorjih kot elektronski (spletni) reviji?		
Da	44	79
Ne	12	21
Ali se strinjate z idejo o ločitvi strokovnega in znanstveno-raziskovalnega dela Psiholoških obzorij?		
Da	48	86
Ne	8	14
Ali čutite potrebo po branju/objavljanju v PO?		
Da	48	86
Ne	8	14
Približno koliko <u>strokovnih</u> prispevkov nameravate objaviti v Psiholoških obzorjih v naslednjem letu?		
0	44	79
1	8	14
2	3	5
3	1	2
Približno koliko <u>znanstveno-raziskovalnih</u> prispevkov nameravate objaviti v Psiholoških obzorjih v naslednjem letu?		
0	43	77
1	11	19
2	1	2
3	1	2

poročalo, da v naslednjem letu ne nameravajo objaviti nobenega prispevka.

Verjetno se vsi strinjamo, da so Psihološka obzorja kot edina slovenska znanstveno-strokovna psihološka revija zelo pomembna za slovenski prostor in psihološko skupnost, zato smo se navkljub ne preveč spodbudnim rezultatom evalvacijske ankete v uredniškem odboru odločili, da bomo revijo ne samo obdržali pri življenju, temveč jo bomo z ustreznimi ukrepi, trdim delom in optimistično držo skušali preleviti v revijo, ki bo uspešno prestala naslednji poskus vključitve v bazo Web of Science. Za doseg tega cilja bomo seveda morali ustrezati več kriterijem, kot so npr. visoka branost (in posledično citiranost), dovolj veliko število prispevkov, zadovoljiva kvaliteta prispevkov, redno izhajanje itn. Načrtovani ukrepi, s katerimi si želimo uresničiti zastavljene cilje, so sledeči:

- Zaenkrat smo opustili idejo o ločitvi znanstvenega in strokovnega dela, saj želimo revijo ohraniti zanimivo čim bolj širokemu krogu avtorjev in bralcev.
- Trenutno že pripravljamo nov spletni portal revije, ki bo vključeval aplikacijo za celotni proces obdelave prispevkov.
- V pripravi so tudi prenovljena navodila za avtorje prispevkov, ki bodo zmanjšala razlike v tehnični kvaliteti prispevkov in s tem tudi čas njihove obdelave.
- Z naslednjim letnikom (v letu 2013) bomo prešli na samo elektronsko (spletno) izdajanje revije. To odločitev smo sprejeli predvsem zaradi finančnih omejitev, ki so v veliki meri posledica nedavno sprejetih varčevalnih ukrepov. Zaradi teh ukrepov so npr. letos pri Javni agenciji za knjigo (naš glavni vir finančnih sredstev) že zmanjšali sredstva za tisk slovenskih znanstvenih, strokovnih in poljudnoznanstvenih revij, prihodnost financiranja pa je negotova. Poleg tega pa je tej odločitvi botrovalo tudi to, da bomo na ta način lahko hitreje objavljali članke in s tem pospešili izmenjavo spoznanj v slovenskem psihološkem prostoru.

Vsi naštetni ukrepi in odločitve lahko zelo hitro povsem izzvenijo, če za njimi ne stoji znanstveno in strokovno močna baza zvestih bralcev in avtorjev prispevkov. Zato vas na tem mestu prosim za pomoč pri uresničevanju zastavljenih ciljev, ki naj se predvsem nanaša na vaš trud pri ohranjanju interesa za branje in objavljanje v Psiholoških obzorjih. Vnaprej se vam iskreno zahvaljujem!

Za konec pa se bom dotaknil že izvedene spremembe, ki ste jo verjetno opazili tudi tisti, ki ne posegata pogosto po Psiholoških obzorjih. V letu

2012 sta bili spletna stran in celostna podoba Društva psihologov Slovenije deležni temeljite prenove. Kot uradna publikacija DPS smo se zato tudi pri Obzorjih odločili za spremembo videza revije. Pred vami je torej prva številka letošnjega letnika v prenovljeni podobi. V uredništvu upamo, da vam je všeč. Prijetno branje!

Luka Komidar

Merske značilnosti slovenske oblike Vprašalnika usmerjenosti k sreči (OTH)

Andreja Avsec^{*1} in Tina Kavčič²

¹Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

²Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem

Povzetek: V članku sva preverjali merske značilnosti Vprašalnika usmerjenosti k sreči OTH (Peterson, Park in Seligman, 2005), ki meri tri različne načine doseganja sreče, to je preko užitka (hedonizem), smisla (eudaimonia) in vpletenosti (zanos). Vprašalnik je bil v več korakih preveden v slovenščino (dva neodvisna strokovna prevoda, usklajevanje, prevod nazaj v angleščino, usklajevanje). 1064 udeležencev, starih od 18 do 91 let, je poleg usmerjenosti k sreči poročalo še o zadovoljstvu s svojim življenjem. Konfirmatorna faktorska analiza je pokazala mejno sprejemljivo prileganje naših podatkov predpostavljenemu trifaktorskemu modelu. Rezultati so pokazali tudi zadovoljivo notranjo skladnost vseh treh lestvic (alfa koeficienti od 0,70 do 0,83) ter ustrezno visoko povezanost med posameznimi postavkami in skupnimi rezultati na pripadajočih lestvicah. Dobljeni koeficienti interkorelacije so pokazali nizko povezanost med usmerjenostjo k užitku in usmerjenostjo k smislu ter zmerno povezanost usmerjenosti k vpletenosti z obema ostalima usmerjenostima. Moški in ženske se med seboj niso statistično pomembno razlikovali v samoocenah usmerjenosti k sreči, starost udeležencev pa je bila statistično pomembno, vendar nizko povezana z nižjo usmerjenostjo k užitku. Ob upoštevanju demografskih značilnosti udeležencev sta usmerjenosti k užitku in k vpletenosti pomembno izboljšali napoved zadovoljstva z življenjem. Rezultati tudi kažejo, da so s svojim življenjem najbolj zadovoljni tisti posamezniki, ki so se razmeroma visoko ocenili na vseh treh lestvicah usmerjenosti k sreči.

Ključne besede: Vprašalnik usmerjenosti k sreči, zadovoljstvo z življenjem, užitek, vpletenost, smisel

Psychometric properties of the Slovene version of the Orientations to Happiness Questionnaire

Andreja Avsec¹ in Tina Kavčič²

¹Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia

²Faculty of Education, University of Primorska, Slovenia

Abstract: The Orientations to Happiness Questionnaire (OTH; Peterson, Park in Seligman, 2005) measures three routes to happiness: life of pleasure (hedonism), life of meaning (eudaimonia) and life of engagement (flow). The questionnaire was adapted to Slovene in several steps (two independent translations by experts, reaching agreement, retranslation; modification) and its psychometric properties were examined with 1064 participants, aged 18 to 91 years. The participants also rated their satisfaction with life. Confirmatory factor analysis indicated adequate fit of the expected three-factor model. Results showed satisfactory internal consistency of the three scales (alpha coefficients ranged from 0.70 to 0.83) and satisfactory item-total correlations. Inter-correlation coefficients suggested low associations between orientation to pleasure and orientation to meaning, while orientation to engagement was moderately related to the other two orientations to happiness. Men and women did not differ statistically significantly in their self-reported orientations to happiness, while age of the participants had a significant, though small negative effect on orientation to pleasure. After accounting for demographic characteristics orientations to pleasure and engagement significantly improved the prediction of subjective life satisfaction. Results also indicate that satisfaction with life was highest in participants relatively high on all three orientations to happiness.

Key words: Orientations to Happiness Questionnaire, life satisfaction, pleasure, engagement, meaning

V zadnjih desetih letih je problematika psihičnega blagostanja in sreče pogosto osrednja tema psiholoških raziskav tako na aplikativnih kot na bazičnih področjih psihologije. K dvema temeljnima pristopoma oz. vidikoma raziskovanja psihičnega blagostanja – eudaimonskemu in hedonskemu – Vprašalnik usmerjenosti k sreči OTH (Peterson, Park in Seligman, 2005) dodaja še tretjega, in sicer posameznikovo aktivno vpletenost v dejavnost. Vprašalnik usmerjenosti k sreči OTH torej meri različne načine oz. poti doseganja sreče, to je preko smisla, užitka ali vpletenosti. Vprašalnik so raziskovalci že večkrat uporabili v raziskavah kot mero ali pa kot napovednik psihičnega blagostanja, vendar je šlo večinoma za raziskave na angleško govorečih področjih, precej manj pa je podatkov o veljavnosti te mere v drugih jezikovnih oz. kulturnih področjih. V tem prispevku želiva preveriti merske značilnosti slovenske različice vprašalnika in s tem prispevati k razumevanju medkulturnih razlik v pomenu posameznih načinov oz. poti do sreče.

Tri poti do sreče

Posamezniki težijo k povečanju svojega psihičnega blagostanja na različne načine. Nekateri iščejo izzive v različnih dejavnostih, drugi se trudijo, da bi naredili svet lepši, boljši in v njem poiskali smisel, mnogi pa iščejo srečo skozi različne senzorne izkušnje in druge užitke. Avtorji vprašalnika OTH (Peterson idr., 2005) so želeli natančneje opredeliti in operacionalizirati te težnje, pri čemer izhajajo iz dveh tradicionalnih pristopov k proučevanju sreče (Ryan in Deci, 2001) in jima dodajajo še tretjo možno pot k sreči.

Prvi raziskovalni pristop je hedonizem, stara filozofska tradicija, izhajajoča iz osnovne težnje posameznika, da maksimizira užitek in minimiza bolečino (Waterman, 1993). Kahneman (1999) opredeljuje hedonsko psihologijo kot novo področje psihologije, katere predmet proučevanja so stvari, ki naredijo izkušnje in življenje prijetno in neprijetno, ter enači konstrukta hedonizem in psihično blagostanje. Hedonski pristop k raziskovanju psihičnega blagostanja je prisoten tako v relativno ozki usmeritvi proučevanja čutnih zadovoljitev kot tudi v širši usmeritvi proučevanja posameznikovih želja in njegovih interesov, ki privedejo do sreče in pozitivnih čustev. Več raziskav (pregled v Seligman, Parks in Steen, 2005) je ugotovilo pozitivne posledice doživljanja pozitivnih čustev na zdravje, na ustvarjalno in učinkovito mišljenje in na višjo odpornost proti stresu.

Drugo vejo tradicije, eudaimonizem, podobno kot hedonizem lahko najdemo v antični filozofiji (Waterman, 1993). Eudaimonska tradicija poudarja, da je za posameznikovo psihično blagostanje potrebno več kot samo dobro počutje. Predvideva, da ni nujno, da izpolnitev želja in teženj vodi k višjemu psihičnemu

blagostanju, tudi če pri njihovi izpolnitvi posameznik uživa. Zato s tega vidika subjektivne sreče ne bi smeli enačiti s psihičnim blagostanjem. Psihično blagostanje naj bi temeljilo na aktualizaciji človekovih potencialov, torej na uresničevanju posameznikove prave narave. Waterman (1993) meni, da se eudaimonija pojavi, ko so posameznikove dejavnosti skladne z njegovimi najbolj temeljnimi vrednotami in so v celoti vključene v njegovo delovanje. Medtem ko naj bi bila hedonija povezana s sproščenostjo, pa je eudaimonija bolj povezana z izzivi in posameznikovim trudom. Podobno C. D. Ryff in Singer (2008) menita, da psihično blagostanje ne more vključevati zgolj uživanja, pač pa gre za težnjo k popolnosti, ki predstavlja uresničevanje posameznikovih pravih potencialov.

Vpletenost v dejavnost ali predanost dejavnosti sta avtorja vprašalnika izbrala kot tretjo možno usmeritev k sreči, ki izhaja iz teorije zanosa (Csikszentmihalyi, 1990). Zanos se nanaša na stanje, ki se pojavi ob optimalnem ravnovesju med sposobnostmi in izzivom. V stanju zanosa je posameznik popolnoma osredotočen na dejavnost, drugače zaznava čas (ponavadi mu mine zelo hitro), samozavedanje v smislu samokritike je zmanjšano. Posamezniku je stanje zanosa tako izpolnjujoče in prijetno, da je notranje motiviran za to dejavnost. Zanos tako lahko dolgoročno vodi k višjemu psihičnemu blagostanju, saj posameznik preko njega lahko razvija svoje interese in sposobnosti. Tako ni presenetljivo, da je Waterman (1993) enačil stanje zanosa z eudaimonijo (poimenoval jo je osebna ekspresivnost). Kasneje pa je na podlagi svojih podatkov zaključil, da zanos ne vključuje le eudaimonskih, ampak tudi hedonske značilnosti, saj dejavnosti, v katerih doživlja zanos, posameznik naknadno dojema kot samonagrajujoče oziroma skrajno prijetne. Kljub temu pa zanosa ne moremo enačiti z užitkom, saj v samem stanju zanosa ni prisotno doživljanje ugodja. Posameznik sicer ponavadi opisuje, da je stanje zanosa zanj izredno prijetno, vendar gre za naknadno oceno po stanju zanosa (Peterson, Ruch, Beermann, Park in Seligman, 2007). Podobno tudi avtorji vprašalnika OTH (Peterson idr., 2005) predvidevajo, da je zanos poseben konstrukt, zato so ga v svojem vprašalniku OTH opredelili kot posebno usmerjenost.

Oblikovanje in struktura vprašalnika OTH

Avtorji (Peterson idr., 2005) so se lotili oblikovanja vprašalnika tako, da so za vsako od treh usmerjenosti predlagali po 12 postavk. Na podlagi odgovorov 180 udeležencev so s pomočjo komponentne analize, ki je potrdila smiselnost treh faktorjev, izbrali po šest postavk na lestvico in oblikovali končno obliko vprašalnika OTH. V nadaljnji raziskavi, v kateri so preverjali merske značilnosti vprašalnika, je sodelovalo 845 oseb. Eksploratorna komponentna analiza je pokazala tri

faktorje z lastnimi vrednostmi nad 1, pri čemer so bile vse postavke najbolj nasičene z ustreznim faktorjem. Najvišjo povezanost so ugotovili med lestvicama vpletenost in smisel ($r = 0,46$), najnižjo pa med užitkom in smislom ($r = 0,18$).

Schueller in Seligman (2010) sta nadalje preverila merske značilnosti vprašalnika pri vzorcu 13.565 oseb iz 112 držav, čeprav je treba poudariti, da so vsi udeleženci izpolnjevali angleško različica vprašalnika. Konfirmatorna faktorjska analiza je pokazala zadovoljivo, a ne idealno prileganje podatkov predpostavljenemu trifaktorskemu modelu, zato sta avtorja zaključila, da bi bila morda primernejša drugačna faktorjska struktura, vendar nista predlagala možnih alternativ.

P. Anić (2012) meni, da bi bil za vprašalnik OTH morda primeren hierarhični model z dvema ravnema. V tem modelu avtorica na prvi ravni predvideva tri usmerjenosti k sreči, na višjem pa hedonsko in eudaimonsko usmerjenost, pri čemer slednja vključuje usmerjenosti k smislu in k vpletenosti, vendar tega modela avtorica ni preverjala. Pri vzorcu 769 študentov iz Reke je z eksploratorno komponento analizo odkrila dve komponenti. Prva komponenta je vključevala postavke iz lestvic usmerjenosti k smiselnosti in usmerjenosti k vpletenosti, druga komponenta pa postavke iz lestvice užitek. Dve postavki je zaradi majhne nasičenosti na teh dveh komponentah izločila iz nadaljnje analize.

Za izločitev ene postavke so se odločili tudi raziskovalci, ki so preverjali merske značilnosti vprašalnika pri 578 tajvanskih študentih (Chen, Tsai in Chen, 2010). Konfirmatorna faktorjska analiza je namreč pokazala ustrezno prileganje podatkov trifaktorskemu modelu samo v primeru, da so izločili to postavko. Pri kitajskem vzorcu 671 študentov (Chen, 2010) so z eksploratorno komponentno analizo prav tako dobili tri komponente, pri čemer se niso vse postavke uvrščale na predpostavljene komponente, nekaj postavk pa je imelo tudi visoka sekundarna nasičenja. S konfirmatorno faktorjsko analizo je avtor z izločitvijo ene postavke in manjšimi prilagoditvami uspel podpreti trifaktorski model. Predpostavljeno trifaktorsko strukturo so podprli tudi pri španskih (San Martín, Perles in Canto, 2010) in japonskih študentih (Kumano, 2011).

Merske značilnosti vprašalnika OTH so bile poleg za izvorno angleško različico ter hrvaško, kitajsko, japonsko in špansko, ki smo jih že omenili, objavljene še za nemški prevod. Avtorji (Ruch, Harzer, Proyer, Park in Peterson, 2010) so preverjali merske značilnosti vprašalnika pri dveh vzorcih udeležencev. Prvi vzorec je sestavljalo 4.174 udeležencev, ki so vprašalnik izpolnili preko spleta, drugi vzorec pa 1.152 udeležencev, ki so vprašalnik izpolnili v papir-svinčnik obliki. Klasična konfirmatorna faktorjska analiza ni podprla ustreznosti trifaktorskega modela za nobenega od vzorcev, zato so uporabili postopek eksploratorne komponentne

analize, ki omogoča tudi preverjanje prileganja podatkov modelu. Preverjali so ustreznost eno-, dvo-, tri- in štirifaktorskega modela na obeh vzorcih. Najbolj ustrezen se je izkazal štirifaktorski model za oba vzorca, zaradi primerljivosti rezultatov analiz s predhodnimi pa so se odločili za izviren, trifaktorski model, ki se je prav tako izkazal za ustreznega. Avtorji poročajo tudi o zelo visoki skladnosti faktorjskih nasičenj za obe različici vprašalnika (spletne in papir-svinčnik).

Iz dosedanjih raziskav lahko povzamemo, da se je vprašalnik izkazal za dokaj zanesljivo in veljavno mero treh usmerjenosti k sreči, pri čemer so rezultati analiz pri nekaterih vzorcih udeležencev pokazali sekundarne nasičenosti manjšega števila postavk ali celo uvrščanje posameznih postavk na neustrezno komponento. Drug problem je, da se predvsem lestvica vpletenosti precej prekriva z lestvico smisla. Ali je vpletenost ločena pot do sreče in je ne moremo enačiti niti z usmerjenostjo k smislu niti z usmerjenostjo k užitku, je vprašanje teoretične narave, pri čemer različni avtorji ponujajo različne razlage (npr. Seligman, 2002; Vittersø, 2003; Vittersø in Søholt, 2011).

Napovedna veljavnost usmerjenosti k sreči

Za preverjanje napovedne veljavnosti vprašalnika OTH so raziskovalci večinoma izbrali konstrukt zadovoljstva z življenjem. Zadovoljstvo z življenjem predstavlja kognitivno komponento subjektivnega blagostanja in se nanaša na posameznikovo oceno njegovega življenja na podlagi subjektivnih, posamezniku lastnih kriterijev (Pavot in Diener, 1993). Zadovoljstvo z življenjem bi torej moralo biti pozitivno povezano z vsemi tremi usmerjenostmi k sreči, saj avtorji vprašalnika OTH predvidevajo, da je vsaka od treh usmerjenosti možna in ustrezna pot do sreče (Peterson idr., 2005). Avtorji so v svoji raziskavi podprli to pričakovanje, saj so bile vse tri usmerjenosti pomembno povezane z zadovoljstvom z življenjem, pri čemer sta bili usmerjenost k smislu in usmerjenost k vpletenosti močnejša napovednika kot usmerjenost k užitku (Peterson idr., 2005). Skupaj so vse tri usmerjenosti pojasnile dodatnih 12 % variabilnosti v zadovoljstvu z življenjem ob upoštevanju demografskih značilnosti. Avtorji so predvidevali, da za doseganje zadovoljstva z življenjem niso pomembne samo posamezne usmerjenosti k sreči ampak tudi, ali posameznik uporablja več kot eno pot doseganja sreče. Rezultati so pokazali, da so se kot razmeroma najbolj zadovoljne ocenili posamezniki, ki so poročali o visoki izraženosti vseh treh usmerjenosti k sreči.

Kasneje je več raziskav podprlo napovedno veljavnost vprašalnika OTH za zadovoljstvo z življenjem, ocenjenim z vprašalnikom SWLS (Diener, Emmons, Larsen in Griffin, 1985). Pri severnoameriškem spletnem vzorcu 18.326 oseb (Vella-Brodrick, Park

in Peterson, 2008) so avtorji ugotovili pomembno napovedno veljavnost vseh treh usmerjenosti k sreči, tudi ob upoštevanju spola in starosti, pri čemer so vse tri usmerjenosti skupaj pojasnile dodatnih 20 % variance zadovoljstva z življenjem. V medkulturni raziskavi z udeleženci iz 27 držav (Park, Peterson in Ruch, 2009) so ugotovili statistično pomembno povezanost vseh treh usmerjenosti k sreči z zadovoljstvom z življenjem, najnižja je bila povezanost zadovoljstva z življenjem z usmerjenostjo k užitku ($r = 0,20$), višja pa z usmerjenostjo k vpletenosti ($r = 0,36$) in usmerjenosti k smislu ($r = 0,38$). Ruch in sodelavci (2010) prav tako poročajo, da je bilo zadovoljstvo z življenjem pomembno povezano z vsemi tremi usmerjenostmi ($r = 0,26$ z užitkom; $r = 0,29$ z vpletenostjo; $r = 0,24$ s smislom) tudi pri dveh nemško govorečih vzorcih. Vse tri usmerjenosti so bile tudi pomemben napovednik zadovoljstva z življenjem, skupaj so pojasnile 13 % variabilnosti v zadovoljstvu z življenjem. V španski študiji (San Martín idr., 2010) so ugotovili precej nižjo povezanost med usmerjenostmi k sreči in zadovoljstvom z življenjem (najvišji $r = 0,19$ za vpletenost). Vse tri usmerjenosti so skupaj z izobrazbo in spolom pojasnile zgolj 6 % variance zadovoljstva z življenjem in 5 % variance srečnosti, merjene z Lestvico srečnosti SHS (Lyubomirsky in Lepper, 1999). Kot pomemben napovednik zadovoljstva z življenjem se je izkazala samo lestvica vpletenosti, kot pomemben napovednik srečnosti pa lestvica užitka. V japonski raziskavi (Kumano, 2011) sta bili z zadovoljstvom z življenjem povezani le lestvici usmerjenost k smislu in usmerjenost k vpletenosti, kar avtorji razlagajo z medkulturnimi razlikami in različnim pojmovanjem koncepta sreče in zadovoljstva v zahodnih kulturah in na Japonskem. Po drugi strani raziskava s kitajskimi študenti ugotavlja pomembnost vseh treh usmerjenosti za zadovoljstvo z življenjem, pri čemer tudi to kulturo, tako kot japonsko, lahko uvrstimo med kolektivistične (Mayer, 2007).

Demografske značilnosti in poti do sreče

V nekaterih raziskavah omenjajo tudi povezave demografskih značilnosti s tremi usmerjenostmi. Peterson in sodelavci (2005) npr. ugotavljajo statistično pomembno, a nizko negativno povezanost usmerjenosti k užitku s starostjo in izobrazbo ter višjo izraženost usmerjenosti k užitku pri samskih kot pri poročenih, medtem ko se ostali dve usmerjenosti z demografski značilnostmi nista statistično pomembno povezovali. Podobno so tudi nemški raziskovalci (Ruch idr., 2010) ugotovili pomembno negativno povezanost usmerjenosti k užitku s starostjo in zakonskim stanom, poleg tega pa je v nemški študiji nekoliko naraščala usmerjenost k vpletenosti z doseženo izobrazbo udeležencev. Druge statistično pomembne (a zelo nizke) povezave med posameznimi usmerjenostmi k sreči in demografskimi

značilnostmi so se pokazale le pri enem od dveh vzorcev udeležencev v tej študiji.

Namen raziskave

Namen študije je bil preveriti psihometrične značilnosti slovenske priredbe vprašalnika OTH. Glede na rezultate analiz vprašalnika v izvorni angleški obliki in več prevodih sva pričakovali, da bo hipotetična trifaktorska struktura podprta tudi s slovenskimi udeleženci. Napovedno veljavnost sva preverjali s konstruktom zadovoljstva z življenjem, pri čemer sva ga za razliko od dosedanjih raziskav merili z eno postavko in ne z Lestvico zadovoljstva z življenjem SWLS (Diener idr., 1985). Ena postavka kot mera zadovoljstva z življenjem se v raziskavah uporablja že več kot 30 let (npr. Andrews in Withey, 1976), pogosto tudi v medkulturnih raziskavah (Veenhoven, 2012). Ta postavka je vsebinsko ustrezna mera zadovoljstva z življenjem (Mellor, Stokes, Firth, Hayashi in Cummins, 2008), saj je po eni strani povsem osebna oz. subjektivna ter abstraktna (Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt in Misajon, 2003), kar je bistvena značilnost konstrukta subjektivnega blagostanja, po drugi strani pa je tesno povezana tudi z emocionalno komponento subjektivnega blagostanja (Davern, Cummins in Stokes, 2007), podobno kot Lestvica zadovoljstva z življenjem SWLS. Pričakovali sva tudi, da bodo vse tri usmerjenosti k sreči pomembni napovedniki zadovoljstva z življenjem. Poleg tega sva predvidevali, da se bo izraženost posameznih načinov doseganja sreče povezovala z nekaterimi demografskimi značilnostmi udeležencev. Natančneje, pričakovali sva predvsem negativno povezanost usmerjenosti k užitku s starostjo, kar so že pokazale opisane predhodne raziskave in je tudi skladno s starostnimi spremembami v prioritetah vrednot (Musek, 2000).

Metoda

Udeleženci

V študiji je sodelovalo 1064 oseb (27,5 % moških in 72,5 % žensk), starih od 18 do 91 let ($M = 38,9$; $SD = 16,1$ leta). 5 % udeležencev je uspešno zaključilo osnovnošolsko izobraževanje, 50 % udeležencev je uspešno zaključilo srednješolsko izobraževanje in 45 % udeležencev je uspešno zaključilo vsaj višješolsko izobraževanje. Približno 1 % sodelujočih je bilo dijakov, 25 % študentov, 53 % zaposlenih, 5 % brezposelnih in 13 % upokojenih (2 % udeležencev je izbralo možnost drugo). Glede na stan, je bilo 25 % sodelujočih samskih, 34 % poročenih, 13 % jih je živelo v izvenzakonski skupnosti, 23 % pa jih je bilo v resni zvezi (6 % udeležencev je izbralo možnost drugo).

Pripomočki

Vprašalnik usmerjenosti k sreči OTH (Orientations to Happiness; Peterson idr., 2005) meri tri možne načine oz. poti k sreči, in sicer usmerjenost k užitku, usmerjenost k smislu in usmerjenost k vpletenosti. Vsaka od treh lestvic vsebuje po šest postavk. Primeri postavk vključujejo »Ko se odločam, kaj bom počel, vedno pomislim, ali bo to koristilo drugim ljudem.« za smisel, »Življenje je prekratko, da bi se odrekli užitkom, ki jih nudi.« za užitek in »Delu ali igri se ponavadi tako predam, da pozabim na vse drugo.« za vpletenost. Udeleženci na 5-stopenjski lestvici ocenjujejo, kako dejansko živijo svoje življenje (1 - sploh ni značilno zame; 5 - zelo značilno zame). Višje število točk predstavlja višjo usmerjenost k doseganju sreče na določen način. Avtorji izvirnika (Peterson idr., 2005) navajajo alfa koeficiente notranje skladnosti 0,82 za smisel, 0,82 za užitek in 0,72 za vpletenost, ustrezno notranjo skladnost pa so podprli (alfa koeficienti preko 0,74) tudi pri vzorcu preko 13 tisoč udeležencev iz 112 držav (Schueller in Seligman, 2010). Vprašalnik sta avtorici pričujočega članka neodvisno prevedli iz originalne angleške različice v slovenščino, primerjali prevoda in ju združili, nato je dipl. anglistka prevedla vprašalnik nazaj v angleški jezik. Ta prevod smo nato primerjali z originalom in vsebinsko uskladili manjša neskladja med njima.

Subjektivno zadovoljstvo z življenjem. Sodelujoči so podali splošno oceno svojega trenutnega življenja na lestvici od 0 do 10, kjer 0 pomeni »na splošno najslabše možno življenje«, 10 pa pomeni »na splošno najboljše možno življenje«. Postavka se pogosto uporablja tudi samostojno kot mera kognitivne komponente subjektivnega blagostanja, z različnimi ocenjevalnimi lestvicami (od 4 do 13 stopenjske). Andrews in Robinson (1991) poročata o povprečni korelaciji 0,68 med odgovori na isto postavko v razmiku 15-20 minut in o konvergentni veljavnosti postavke.

Postopek

Udeleženci so vprašalnika izpolnili na spletu. Povezavo na raziskavo so prejeli na svoj elektronski naslov. V študijo sva vključili študente nekaterih programov treh slovenskih javnih univerz, ki so nato pridobili za sodelovanje še druge udeležence različnih starosti. Da bi zagotovili čim manjšo pristranost vzorca, je bila povezava na raziskavo objavljena tudi na nekaterih zasebnih straneh, brskalnikih in v časopisu. Na uvodni strani spletne raziskave so bili udeleženci obveščeni o namenu raziskave in podali informirano soglasje za sodelovanje. Zagotovljena je bila zaupnost podatkov. Zbiranje podatkov je trajalo približno eno leto.

Rezultati

Faktorska struktura vprašalnika OTH

Za preverjanje prileganja podatkov pričakovani strukturi vprašalnika sva izvedli konfirmatorno faktorsko analizo (s programom AMOS 18). Skladno z opisom analiz v članku, ki opisuje konstrukcijo lestvic (Peterson idr., 2005), sva preverjali model s tremi predpostavljenimi latentnimi spremenljivkami s po 6 manifestnimi spremenljivkami, pri čemer sva dopuščali vzajemno povezanost med tremi latentnimi spremenljivkami. Dobljene nasičenosti posameznih postavk s pripadajočim faktorjem so prikazane v tabeli 1. Garson (2012) priporoča navajanje več pokazateljev prileganja podatkov predpostavljenemu modelu, in sicer χ^2 vrednost, RMSEA in eno od mer prileganja podatkov modelu v primerjavi z ničelnim modelom. Ugotovljeni χ^2 (CMIN) je znašal 1197,79 ($df = 132$, $p = 0,000$). Statistično pomembna vrednost χ^2 kaže na neustrezno prileganje modelu. Ker pa je ta vrednost močno pod vplivom velikosti vzorca, je bila statistična pomembnost te vrednosti pričakovana in ne odraža nujno slabega prileganja. NFI indeks, ki odraža odstotek izboljšane prileganja podatkov merskemu modelu v primerjavi z ničelnim modelom (neodvisni model, ki predpostavlja neodvisnost med izmerjenimi in latentnimi spremenljivkami in s tem maksimalno vrednost χ^2), naj bi presegal vrednost 0,90 oz. glede na bolj liberalne kriterije vsaj 0,80. Za pričujoči model je NFI znašal 0,802, kar pomeni, da merski model izboljša prileganje podatkov za 80 % v primerjavi z ničelnim modelom ter bi v skladu z bolj liberalnimi kriteriji pomenil ustrezno prileganje modelu. Prednost RMSEA indeksa je, da ne zahteva primerjave merskega modela z ničelnim, ter da je razmeroma najmanj pod vplivom velikosti vzorca. Vrednost RMSEA pod ali enako 0,05 pomeni dobro prileganje, pod ali enako 0,08 pa ustrezno prileganje modelu. V preverjanem merskem modelu je RMSEA znašal 0,087 (meje 90 % intervala zaupanja so znašale od 0,083 do 0,092), kar pomeni mejno sprejemljivo prileganje naših podatkov modelu.

Na podlagi rezultatov preliminarno izvedene eksploratorne analize glavnih komponent sva se odločili še za preverjanje modela brez postavk 4 in 9, ki se nista jasno razvrščali na predpostavljeno lestvico (Vpletenost). Ostale specifike konfirmatornega modela so bile enake kot v analizi z vsemi postavkami. Dobljeni indeksi prileganja za ta model so znašali: $\chi^2 = 731,81$ ($df = 101$, $p = 0,000$), NFI = 0,857 in RMSEA = 0,077 (meje 90 % intervala zaupanja od 0,071 do 0,082). Z izjemo zaradi velikega vzorca pričakovano statistično pomembnega χ^2 , dobljeni indeksi kažejo na zadovoljivo prileganje podatkov merskemu modelu. Zaradi ohranjanja primerljivosti rezultatov z rezultati

Tabela 1. Rezultati konfirmatorne faktorске analize vprašalnik OTH ($N = 1064$)

Postavke		Standardizirani neposredni učinki
Smisel	OTH2	0,69
	OTH5	0,34
	OTH11	0,68
	OTH12	0,78
	OTH14	0,66
	OTH17	0,36
Užitek	OTH3	0,73
	OTH8	0,63
	OTH13	0,62
	OTH15	0,81
	OTH16	0,68
	OTH18	0,56
Vpletenost	OTH1	0,43
	OTH4	0,56
	OTH6	0,61
	OTH7	0,72
	OTH9	0,50
	OTH10	0,44

predhodnih analiz sva se odločili obdržati prvotno obliko vprašalnika, torej sva v nadaljnjih analizah ohranili vse postavke¹.

Opisna statistika vprašalnika OTH

V tabeli 2 predstavlja opisno statistiko za celotni vzorec. Poleg aritmetičnih sredin in standardnih deviacij so navedeni koeficienti asimetrije in sploščenosti, ki kažejo, da so se rezultati na vseh treh lestvicah porazdeljevali razmeroma normalno. Razpon rezultatov udeležencev je znašal od 6 do 30 za lestvico usmerjenosti k smislu in usmerjenosti k užitku ter od

¹Zaradi manj kot optimalnega prileganja podatkov predpostavljenemu modelu, sva v skladu s predpostavkami P. Anić (2012) preverjali še dvofaktorsko strukturo vprašalnika OTH. Eksploratorna analiza glavnih komponent z vnaprej določenim številom komponent (2) je pokazala, da se postavke, ki se nanašajo na usmerjenost k smislu in usmerjenosti k vpletenosti uvrščajo na isto komponento, na drugo pa postavke usmerjenosti k užitku, pri čemer so se za postavki 4 in 9 zopet pokazale dvojne nasičenosti. Rezultati konfirmatornih analiz so pokazali nezadovoljivo prileganje podatkov dvo-faktorskemu modelu, in sicer tako tistemu z vsemi postavkami ($\chi^2 = 1698,57$ ($df = 134$, $p = 0,000$); NFI = 0,719; RMSEA = 0,105 z mejami 90 % intervala zaupanja od 0,100 do 0,109) kot tudi tistemu brez postavk 4 in 9 ($\chi^2 = 1207,60$ ($df = 103$, $p = 0,000$); NFI = 0,764; RMSEA = 0,10 z mejami 90 % intervala zaupanja od 0,095 do 0,106). Zbrani podatki se torej bolje prilegajo modelu s predpostavljenimi tremi faktorji kot dvofaktorskemu modelu.

8 do 30 za usmerjenost k vpletenosti. Alfa koeficienti so bili vsaj 0,70 ali več, kar kaže na ustrezno notranjo skladnost lestvic. Korelacije med skupnimi rezultati na lestvici in pripadajočimi postavkami so znašali od 0,30 do 0,72 (glej vrstici označeni z r_{cmin} in r_{cmaks} v Tabeli 2). Field (2009) kot kriterij ustrezne povezanosti med postavkami in skupnim rezultatom na lestvici navaja vrednost okrog 0,30. Dobljeni rezultati torej kažejo, da so se vse postavke vprašalnika ustrezno visoko povezovali z lestvicami OTH. Lestvice so bile statistično pomembno, nizko (med smislom in užitkom) do zmerno visoko povezane med seboj. Korelacije med OTH lestvicami in demografskimi spremenljivkami so bile nizke. Statistično pomembni korelacijski koeficienti so pokazali na negativno povezanost med starostjo in usmerjenostjo k užitku, na pozitivno povezanost dosežene izobrazbe z usmerjenostjo k smislu in usmerjenostjo k vpletenosti ter negativno z usmerjenostjo k užitku, na nekoliko višje rezultate na lestvici usmerjenosti k smislu pri ženskah kot pri moških ter nekoliko višje rezultate poročenih/v izvenzakonski skupnosti na lestvici usmerjenosti k vpletenosti in nižje na lestvici usmerjenosti k užitku v primerjavi z ostalimi udeleženci.

V nadaljevanju sva z analizo kovariance preverjali učinek spola in starosti udeležencev na njihove samoocene tega, v kolikšni meri srečo dosegajo preko smisla, užitka in vpletenosti. Moški in ženske, ki so sodelovali v študiji, se med seboj niso statistično pomembno razlikovali v povprečni starosti ($t(1062) = 1,92$; $p > 0,05$; $M_m = 40,4$ in $M_z = 38,3$ leta), kar opravičuje

Tabela 2. Opisna statistika za lestvice OTH

	Smisel	Užitek	Vpletenost
Opisne statistike			
<i>M</i>	19,99	21,76	20,85
<i>SD</i>	4,47	4,56	3,65
Asimetričnost	-0,25	-0,57	-0,17
Sploščenost	-0,13	0,22	0,01
α	0,75	0,83	0,70
r_{cmin}	0,30	0,52	0,35
r_{cmaks}	0,62	0,72	0,59
Interkorelacije			
Užitek	0,22***		
Vpletenost	0,43***	0,42***	
Korelacije z demografskimi spremenljivkami			
Starost	0,05	-0,28***	0,00
Spol	0,09**	0,00	-0,04
Izobrazba v letih	0,11***	-0,15***	0,14***
Stan	-0,06	0,19***	-0,07*

Opombe. $N = 1064$. r_{cmin} pomeni najnižji in r_{cmaks} najvišji koeficient korelacije med postavko in skupnim rezultatom. Vrednosti za spol: 0 = moški, 1 = ženski; stan: 0 = poročen ali v izvenzakonski skupnosti, 1 = samski, v zvezi ali drugo.

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

Tabela 3. Napoved subjektivnega zadovoljstva z življenjem

	β	ΔR^2	F
Demografske spremenljivke		0,020	$F(4, 1032) = 5,27^{***}$
Spol	-0,02		
Starost	-0,08*		
Izobrazba	0,08*		
Stan	-0,06		
Usmeritve k sreči		0,084	$F(3, 1029) = 31,98^{***}$
Smisel	0,05		
Užitek	0,18^{***}		
Vpletenost	0,15^{***}		
Skupaj		0,099	$F(7, 1029) = 16,99^{***}$

Opombe. $N = 1064$. Vrednosti za spol: 0 = moški, 1 = ženski; stan: 0 = poročen ali v izvenzakonski skupnosti, 1 = samski, v zvezi ali drugo.

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

vnos podatka o starosti kot kovariatne spremenljivke v analizo kovariance (Field, 2011). Rezultati predhodnega Levenovega testa so pokazali, da se variance rezultatov na vseh treh lestvicah med skupinami ne razlikujejo statistično pomembno. Rezultati so pokazali, da se spola ne razlikujeta statistično pomembno v nobeni od treh usmeritev k sreči (glej tudi Tabelo 3), prav tako ni bil statistično pomemben učinek interakcije med spolom in starostjo za nobeno od treh lestvic. Starost udeležencev ni imela statistično pomembnega učinka na rezultate pri lestvicah usmerjenosti k smislu in k vpletenosti, pokazal pa se je statistično pomemben učinek starosti na usmerjenost k užitku ($F(1, 1060) = 63,07$; $MSE = 1212,84$; $p = 0,000$; parcialna $\eta^2 = 0,056$). S starostjo udeležencev se je zniževala izraženost usmerjenosti k užitku. Podrobnejša opisna statistika za OTH lestvice glede na spol in starost udeležencev je predstavljena v Tabeli A v Prilogi).

Napovedna veljavnost vprašalnika OTH

Udeleženci so ocenili tudi, v kolikšni meri so zadovoljni s svojim življenjem. Ta ocena zadovoljstva z življenjem se je nizko, a statistično pomembno (vsi $p = 0,000$) povezovala z njihovimi rezultati na lestvicah usmerjenosti k smislu ($r = 0,16$), užitku ($r = 0,24$) in vpletenosti ($r = 0,26$). V nadaljevanju sva s postopkom hierarhične regresijske analize napovedovali zadovoljstvo udeležencev z njihovim življenjem z dvema sklopoma napovednikov. V prvem koraku sva v regresijsko analizo vnesli spol (0 = moški, 1 = ženski), starost, izobrazbo v letih in stan (0 = poročen ali v izvenzakonski skupnosti; 1 = samski, v zvezi ali drugo) udeležencev, v drugem koraku pa njihove rezultate na

treh lestvicah OTH. Rezultati hierarhične regresijske analize so predstavljeni v Tabeli 3. Vsi vključeni napovedniki so skupaj pojasnili 10,4 % variance v ocenah zadovoljstva z življenjem. Ocene zadovoljstva so nekoliko upadale s starostjo in naraščale z doseženo izobrazbo udeležencev². Ob upoštevanju demografskih podatkov, je k zadovoljstvu je pomembno prispevalo doseganje sreče preko užitka in preko vpletenosti.

Da bi preverili, ali je sočasna višja izraženost vseh treh usmeritev povezana z višjim blagostanjem, sva udeležence razvrstili v tri kategorije: v prvo so se uvrstili udeleženci, ki so na vseh treh lestvicah OTH dosegli rezultat pod mediano ($N = 232$), v tretjo tisti, ki so na vseh treh lestvicah imeli rezultate nad mediano ($N = 176$), v drugo pa vsi ostali ($N = 629$). Rezultati analize variance so pokazali, da so se oblikovane skupine udeležencev med seboj statistično pomembno razlikovale v subjektivnem zadovoljstvu z življenjem ($F(2, 1034) = 23,46$; $p = 0,000$; parcialna $\eta^2 = 0,043$), statistično pomembne so bile tudi razlike med vsemi pari skupin, ocenjene s Scheffejevim post hoc testom. Najbolj so bili zadovoljni s svojim življenjem posamezniki, ki so se visoko (nad mediano) ocenili na vseh treh lestvicah usmerjenosti k sreči ($M = 7,61$; $SD = 1,50$), nekoliko manj posamezniki z visoko izraženimi nekaterimi OTH lestvicami in nizko izraženimi preostalimi ($M = 6,98$; $SD = 1,75$) ter najmanj zadovoljni tisti, ki so se na vseh treh lestvicah ocenili nizko ($M = 6,41$; $SD = 1,94$).

Razprava

Prispevek predstavlja merske značilnosti slovenske priredbe Vprašalnika usmerjenosti k sreči OTH (Peterson idr., 2005). Rezultati z več kot tisoč udeleženci, starimi od 18 do 91 let, so pokazali, da so merske značilnosti slovenske različice primerljive z značilnostmi izvornika: ugotovili sva ustrezno notranjo skladnost treh lestvic ter ob manjših odstopanjih podprli predvideno trifaktorsko strukturo in napovedno veljavnost vprašalnika.

Struktura in opisne statistike vprašalnika OTH

Vprašalnik OTH vsebuje 18 postavk, pri čemer naj bi jih po šest merilo vsako od treh usmerjenosti k sreči (Peterson idr., 2005). S konfirmatorno faktorsko

²Zaradi boljšega prileganja podatkov trifaktorski strukturi brez postavk 4 in 9, sva povezanost med usmerjenostmi k sreči in zadovoljstvom z življenjem preverjali tudi z izračunom rezultatov na OTH lestvici usmerjenost k vpletenosti brez omenjenih postavk. Rezultati korelacijskih in regresijskih analiz so bili zelo podobni za okrnjeno in izvorno lestvico in ne bi spremenili končne interpretacije podatkov.

analizo sva ugotovili, da se struktura vprašalnika zgolj zadovoljivo prilega predpostavljenemu modelu, prileganje pa se je izboljšalo (čeprav še vedno ni bilo optimalno), če sva izločili postavki 4 in 9. O takšnem vzorcu rezultatov poročajo tudi avtorji nemške različice vprašalnika (Ruch idr., 2010), visoke sekundarne nasičenosti za ti dve postavki pa so se pokazale tudi z izvirno različico v ZDA. Dodatne analize povezanosti med OTH lestvicami brez postavk 4 in 9 ter subjektivnim zadovoljstvom življenja so pokazale, da so odnosi med obema merama povsem primerljivi ob uporabi izvirnega oz. okrnjenega ključa za vrednotenje OTH lestvice usmerjenost k vpletenosti. Zaradi primerljivosti slovenskih rezultatov z rezultati tujih študij zaenkrat predlagava ohranitev izvirne, celotne lestvice. Kljub temu pa je opisane učinke potrebno upoštevati pri interpretaciji ostalih rezultatov (npr. interkorelacij).

Na splošno bi torej lahko zaključili, da so rezultati analize strukture vprašalnika podprli pričakovano strukturo, čeprav so se pokazala nekatera odstopanja. Manj kot optimalno prileganje podatkov predpostavljeni trifaktorski strukturi se je pokazalo tudi na primer pri velikem mednarodnem vzorcu (Schueller in Seligman, 2010), nemško govorečih udeležencih (Ruch idr., 2010) in tajske študentih (Chen idr., 2009). Glede na to bi bilo utemeljeno na mednarodni ravni razmisliti o potrebi po popravljenem vprašalniku OTH (izvirniku in priredbah), ki bi vključeval le postavke, ki jasno pripadajo predpostavljenim faktorjem.

Predstavljeni rezultati kažejo na ustrezno notranjo skladnost treh lestvic OTH, dobljeni alfa koeficienti pa so po velikosti primerljivi s koeficienti, dobljenimi pri drugih vzorcih udeležencev (Peterson idr., 2005; Ruch idr., 2010; Schueller in Seligman, 2010). Ocene na treh lestvicah so se med seboj statistično pomembno povezovale. Podobno kot poročajo avtorji predhodnih študij (npr. Peterson idr., 2005; Schueller in Seligman, 2010), se je najnižja povezanost pokazala med usmerjenostjo k smislu in usmerjenostjo k užitku. Rezultati z angleško govorečimi udeleženci so pokazali zmerno visoke, a nekoliko višje korelacije med usmerjenostima k vpletenosti in smislu kot med usmerjenostima k vpletenosti in užitku (Peterson idr., 2005), medtem ko smo pri slovenskih udeležencih ugotovili primerljivo in zmerno visoko povezanost med usmerjenostjo k vpletenosti in drugima dvema lestvicama. Takšen vzorec interkorelacij se je pokazal tudi pri nemško govorečih udeležencih (Ruch idr., 2010).

Podobno kot z angleško in nemško različico (Peterson idr., 2005; Ruch idr., 2010), se je tudi s slovensko priredbo pokazalo, da so mlajši in neporočeni udeleženci nekoliko pogosteje poročali o doseganju sreče preko užitka kot starejši in poročeni (ali v izvenzakonski skupnosti živeči) sodelujoči. Pričujoča študija je podprla tudi ugotovitve avtorjev

iz ZDA glede negativne povezanosti med izobrazbo in usmerjenostjo k užitku (tega pri nemško govorečih udeležencih niso ugotovili), poleg tega pa so imeli bolj izobraženi slovenski udeleženci nekoliko bolj izraženi usmerjenosti k smislu in vpletenosti v primerjavi z manj izobraženimi.

Napovedna veljavnost vprašalnika OTH

Dobljeni rezultati analize napovedne vrednosti treh usmerjenosti k sreči za zadovoljstvo z življenjem niso v celoti skladni s predhodnimi raziskavami, saj sta samo dve od treh usmerjenosti statistično pomembno prispevali k pojasnjeni varianci. V regresijski analizi sva želeli najprej upoštevati učinek demografskih značilnosti na zadovoljstvo z življenjem, zato sva v prvem koraku kot napovednike vključili spol, starost, izobrazbo in stan. Rezultati so pokazali, da izmed demografskih spremenljivk k napovedi zadovoljstva z življenjem statistično pomembno prispevata starost in izobrazba. Natančneje, starejši posamezniki so poročali o nekoliko nižjem zadovoljstvu z življenjem kot mlajši, bolj izobraženi posamezniki pa o nekoliko višjem kot manj izobraženi. Potrebno pa je opozoriti, da starost in izobrazba pojasnjujeta skupaj zgolj 2 % variance zadovoljstva z življenjem, kar kaže na majhno velikost učinka. Rezultati niso presenetljivi, saj tudi predhodne raziskave večinoma poročajo o nizki povezanosti demografskih značilnosti z zadovoljstvom z življenjem (npr. Glaesmer, Grande, Braehler in Roth, 2011). V podobnih raziskavah napovedi zadovoljstva z življenjem na podlagi treh usmerjenosti k sreči so nekatere podobne kot najina statistično nadzorovale učinek demografskih značilnosti. V španski raziskavi (San Martín idr., 2010) niso ugotovili pomembnosti spola in starosti udeležencev pri napovedovanju zadovoljstva z življenjem. Statistično pomemben prispevek spola in starosti se je pokazal v študiji v ZDA (Vella-Brodrick idr., 2008), pri čemer sta obe spremenljivki skupaj pojasnili zgolj 0,3 % variance zadovoljstva z življenjem, kar je praktično zanemarljivo, statistično pa pomembno zaradi velikosti vzorca ($N = 18.326$). Po drugi strani pa isti avtorji poročajo, da sta pri avstralskem vzorcu 332 oseb (28 % moških), starih od 18 do 81 let, spol in starost pojasnila skupaj kar 20 % variance zadovoljstva z življenjem. O tako velikem deležu pojasnjene variance na podlagi demografskih značilnosti pa poročajo redke raziskave. Majhen delež pojasnjene variance na podlagi demografskih značilnosti, ki smo ga ugotovili v naši raziskavi, je torej pričakovan, saj bolj kot starost, spol in podobne značilnosti na kognitivno oceno posameznikovega zadovoljstva z življenjem vplivajo subjektivni dejavniki, kot so npr. osebnostne značilnosti, socialne primerjave, spoprijemanje s kritičnimi dogodki (Diener in Ryan, 2009).

Tri usmerjenosti k sreči kot možne subjektivne dejavnike, ki so lahko relevantni za posameznikovo oceno zadovoljstva z življenjem, sva vključili v regresijsko analizo v drugem koraku. Avtorji večine dosedanjih raziskav (Park idr., 2009; Peterson idr., 2005; Ruch idr., 2010) poročajo o pomembnosti vseh treh usmerjenosti za zadovoljstvo z življenjem, pričujoči rezultati pa kažejo kot statistično pomembna napovednika usmerjenost k užitku in usmerjenost k vpletenosti, ne pa tudi usmerjenosti k smislu. Ugotovljeni delež variance zadovoljstva z življenjem, ki ga pojasnjujejo tri usmerjenosti (8 %) je razmeroma nizek v primerjavi s predhodnimi raziskavami, ki kažejo, da usmerjenosti k sreči pojasnjujejo od 6 % do 20 % variance zadovoljstva z življenjem (Peterson idr., 2005; Ruch idr., 2010; San Martín idr., 2010; Vella-Brodrick idr., 2008). Možen razlog za razmeroma nizek delež pojasnjene variance bi lahko bil v uporabljeni meri zadovoljstva z življenjem. Za razliko od drugih raziskovalcev, ki so uporabili vprašalnik SWLS (Diener idr., 1985), sva zadovoljstvo z življenjem namreč ocenjevali z eno samo postavko, zato je zanesljivost poročanja lahko nižja, posledično pa tudi korelacije in beta vrednosti.

Pričujoča raziskava je nepričakovano pokazala na statistično nepomemben prispevek usmerjenosti k smislu za zadovoljstvo z življenjem. Ti rezultati so v nasprotju z rezultati japonske raziskave, ki so pokazali statistično nepomembnost usmerjenosti k užitku za zadovoljstvo z življenjem, kar avtoji razlagajo s specifikami japonske kulture (Kumano, 2011). V pričujoči raziskavi se je usmerjenost k užitku izkazala kot najpomembnejši napovednik zadovoljstva z življenjem. Ali lahko torej tudi rezultate naše rezultate pripišemo kulturni specifikam? Če torej Japonci oceno zadovoljstva s svojim življenjem oblikujejo na podlagi tega, ali izbirajo smiselne dejavnosti, bi dobljeni rezultati lahko kazali, da Slovenci gradijo svojo oceno zadovoljstva z življenjem predvsem na oceni, ali izbirajo dejavnosti, ki jim nudijo pozitivna doživetja. Po drugi strani, pa je zadovoljstvo z življenjem konstrukt, ki se nanaša na področje hedonskega vidika blagostanja, zato se zdi smiselno, da prav usmerjenost k užitku največ prispeva k varianci ocene zadovoljstva z življenjem. Tudi Vittersø in Søholt (2011) navajata, da je zadovoljstvo z življenjem povezano predvsem z užitkom oziroma hedonizmom. Tako se pravzaprav zdi bolj problematično razložiti, zakaj se je v večini raziskav kot najboljši napovednik zadovoljstva z življenjem pokazala usmerjenost k smislu.

Usmerjenost k vpletenosti se je tako v pričujoči kot tudi v predhodnih raziskavah izkazala za pomemben napovednik zadovoljstva z življenjem. Čeprav Vittersø (2003) npr. meni, da zanos oz. vpletenost bolj smiselno spada k eudaimonskemu kot hedonskemu blagostanju,

nekateri drugi avtorji (Waterman, 1993) menijo, da ima usmerjenost k vpletenosti komponente tako eudaimonskega kot hedonskega blagostanja. Vsekakor lahko rečemo, da sva v pričujoči študiji ugotovili, da je za posameznike pri ocenjevanju zadovoljstva z življenjem bolj pomembno, ali izbirajo svoje dejavnosti glede na to, da bodo v njih uživali ali bili v njih aktivno vključeni, ne pa izbira zaradi smiselnosti.

Poleg pomembnosti posameznih usmerjenosti k sreči za posameznikovo zadovoljstvo z življenjem, rezultati pričujoče raziskave kažejo na pomen tega, da posameznik srečo dosega na različne načine in ne le na enega. O najvišjem subjektivnem zadovoljstvu z življenjem so namreč poročali tisti udeleženci, ki so poročali tudi o razmeroma visoko izraženih usmerjenostih k smislu, zadovoljstvu in vpletenosti. Ti rezultati podpirajo teoretično predpostavko, da je blagostanje najvišje pri posameznikih, ki živijo t. i. polno življenje, torej sledijo vsem trem potem do sreče (Peterson idr., 2005).

Zaključki

V predstavljeni študiji sva analizirali psihometrične značilnosti slovenske oblike Vprašalnika usmerjenosti k sreči, ki ga je izpolnjevalo 1064 udeležencev, starih od 18 do 91 let. Rezultati kažejo, da je prirejeni OTH zanesljiv in dokaj veljaven pripomoček za samooценjevanje načinov doseganja sreče v slovenskem okolju. Seveda je imela pričujoča študija nekatere morebitne pomanjkljivosti, med katerimi velja izpostaviti zbiranje podatkov preko spleta. Kljub nekaterim pomanjkljivostim uporabe t. i. spletnega vzorca (Smyth in Pearson, 2008), spletne raziskave predstavljajo pomemben način zbiranja podatkov pri velikih in raznolikih vzorcih udeležencev ob razmeroma nizkih stroških (glej vire Peterson idr., 2005, str. 32). Primerljivost merskih značilnosti vprašalnikov, izpolnjenih v klasični obliki papir-svinčnik in spletni obliki, se je pokazala tudi v nemški študiji z vprašalnikom OTH (Ruch idr., 2010). Glede na to predvidevava, da uporaba spletne različice vprašalnika ni vodila do večjih izkrivljanj v rezultatih kot bi jih dobili z uporabo vprašalnika v klasični obliki. Glede na to, da po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (SURS, 2011) v Sloveniji svetovni splet uporablja 69 % oseb starih od 10 do 74 let, meniva, da uporaba spletne različice pripomočkov ni bistveno prispevala k pristranosti vzorca. Po drugi strani pa je vzorec sodelujočih v predstavljeni študiji pristran glede starosti in spola, saj je sodelovalo bistveno več žensk kot moških ter več mlajših kot starejših oseb, kar je posledica dostopnosti udeležencev in njihove pripravljenosti na sodelovanje.

Namenvprašalnika OTH je z jeti in operacionalizirati mogoče poti do sreče. Ker so avtorji (Peterson idr., 2005) poskušali združiti različne raziskovalne tradicije – hedonizem, eudaimonizem in zanos, se pojavlja vprašanje diferencialne veljavnosti treh poti. Že na teoretični ravni se namreč različni avtorji med seboj ne strinjajo, ali gre za tri ali dva različna konstrukta (Seligman, 2002; Vittersø, 2003; Waterman, 1993). V prihodnosti bi bila torej potrebna precej natančna teoretična analiza teh treh možnih poti do sreče, preko tega bi bilo tudi bolj jasno, kaj narediti s postavkami, ki so hkrati nasičene z dvema faktorjema, kar kaže na medsebojno prekrivanje različnih usmerjenosti.

Pri vprašalniku usmerjenosti k sreči OTH avtorji predlagajo tudi uporabo tipološkega pristopa (Peterson idr., 2005), saj bi na podlagi različnih kombinacij izraženosti vseh treh pristopov lahko oblikovali določene tipe oseb in predvideli določene specifike glede njihovega psihičnega blagostanja. Zaenkrat je bilo objavljenih premalo tovrstnih raziskav, ki bi kazale na obstoj enakih tipov izraženosti teh treh usmerjenosti k sreči pri različnih vzorcih udeležencev. V določenih primerih (Asendorpf, 2003; Zupančič, Podlesek in Kavčič, 2006) tipološki pristop pojasnjuje dodatno varianco poleg neodvisnih spremenljivk, zato bi bilo v prihodnosti smiselno preveriti doslednost predlaganih tipov v različnih kulturah oz. pri različnih skupinah udeležencev. Poleg tega bi bilo v prihodnjih študijah smiselno upoštevati tudi morebitni učinek petih velikih faktorjev osebnosti na odnos med tremi usmerjenostmi k sreči in merami psihičnega blagostanja. Na primer, rezultati avstralske študije (Vella-Brodrick idr., 2008) so v tem primeru pokazali precej manjšo dodatno napovedno vrednost usmerjenosti k sreči za blagostanje (od 2 % do 4 % pojasnjene variance), kar kaže na precejšnje prekrivanje osebnostnih značilnosti in usmerjenosti k sreči. V nadaljnjih raziskavah bi bilo torej potrebno temeljito preveriti dodatno napovedno veljavnost vprašalnika ob predhodnem upoštevanju osebnosti udeležencev. Ker je vprašalnik še razmeroma nov, je na voljo le malo podatkov o njegovi retestni zanesljivosti (npr. Ruch idr., 2010), medtem ko vzdolžnih raziskav, ki bi kazale ugotavljanje stabilnosti teh usmerjenosti v času še ni moč zaslediti v trenutno dostopni literaturi. Prav tako ostaja odprto vprašanje, kakšna je napovedna veljavnost treh načinov doseganja sreče za različne življenjske izide, kot so preživljanje časa, socialni odnosi, delovna uspešnost, itd.

Literatura

- Andrews, F. M. in S. B. Withey, (1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum Press.
- Andrews, F. M. in Robinson, J. P. (1991). Measures of subjective well-being. V J. P. Robinson in P. R. Shaver

- (ur.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (str. 61–114). San Diego, CA: Academic Press.
- Anić, P. (2012). *How to find happiness: Life goals and free time activities* (Doctoral dissertation). Univerza v Ljubljani, Ljubljana, Slovenija.
- Asendorpf, J. B. (2003). Head-to-head comparison of the predictive validity of personality types and dimensions. *European Journal of Personality*, 17, 327–346.
- Chen, G.-H. (2010). Validating the Orientations to Happiness Scale in a Chinese sample of university students. *Social Indicators Research*, 99, 431–442.
- Chen, L. H., Tsai, Y.-M. in Chen, M.-Y. (2009). Psychometric analysis of the orientations to happiness questionnaire in Taiwanese undergraduate students. *Social Indicator Research*, 98, 239–249.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow, The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J. in Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective well-being: The Australian Unity Well-being Index. *Social Indicators Research*, 64, 159–190.
- Davern, M., Cummins, R. A. in Stokes, M. (2007). Subjective well-being as an affective/cognitive construct. *Journal of Happiness Studies*, 8, 429–449.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. in Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Diener, E. in Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39, 391–406.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. izd.). London: Sage Publications.
- Garson, G. D. (2012). *Structural equation modeling*, s strani Statnotes: Topics in multivariate analysis. Pridobljeno 30.03.2012 s <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/pa765/statnote.htm>
- Glaesmer, H., Grande, G., Braehler, E. in Roth, M. (2011). The German version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS): Psychometric properties, validity, and population-based norms. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 127–132.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. V D. Kahneman, E. Diener in N. Schwarz (ur.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (str. 3–25). New York: Russell Sage Foundation.
- Kumano, M. (2011). Orientations to happiness in Japanese people: Pleasure, meaning, and engagement. *Shinri-gaku Kenkyu*, 81, 619–624.
- Lyubomirsky, S. in Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137–155.
- Mayer, J. D. (2007). *Personality: A systems approach*. Boston: Pearson Education.
- Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y. in Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfac-

- tion, loneliness, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45, 213–218.
- Musek, J. (2000). *Nova psihološka teorija vrednot*. Ljubljana: Educy.
- Park, N., Peterson, C. in Ruch, W. (2009). Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 273–279.
- Pavot, W. in Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164–172.
- Peterson, C., Park, N. in Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25–41.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. in Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientation to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 149–156.
- Ruch, W., Harzer, C., Proyer, T. R., Park, N. in Peterson, C. (2010). Ways to happiness in German-speaking countries: The adaptation of the German version of the orientations to happiness questionnaire in paper-pencil and internet samples. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 227–234.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryff, C. D. in Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39.
- San Martín, J., Perles, F. in Canto, J. M. (2010). Life satisfaction and perception of happiness among university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 617–628.
- Schueller, S. M. in Seligman, M. E. P. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 253–263.
- Seligman, M. E. P. (2002.). *Authentic happiness*. New York: The Free Press.
- Seligman, M. E. P., Parks, A. C. in Steen, T. (2005). A balanced psychology and a full life. V F. Huppert, B. Keverne in N. Baylis (ur.), *The science of well-being* (str. 275–283). Oxford: Oxford University Press.
- Smyth, J. D. in Pearson, J. E. (2008). Internet survey methods: A review of strengths, weaknesses, and innovations. V M. Das, P. Ester in L. Kaczmirek (ur.), *Social and behavioral research and the internet advances in applied methods and research strategies* (str. 14–36). New York, London: Routledge.
- SURS (2011). *Uporaba informacijsko - komunikacijske tehnologije v gospodinjstvih in pri posameznikih, Slovenija, 2011 - končni podatki*. Pridobljeno 30.03.2012 s http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=4240.
- Veenhoven, R. (2012). *World Database of Happiness*, s strani Erasmus University Rotterdam, The Netherlands. Pridobljeno 4.4.2012 s <http://worlddatabaseof-happiness.eur.nl>.
- Vella-Brodrick, D. A., Park, N. in Peterson, C. (2008). Three ways to be happy: Pleasure, engagement, and meaning—Findings from Australian and US samples. *Social Indicators Research*, 90, 165–179.
- Vittersø, J. (2003). Flow versus life satisfaction: A projective use of cartoons to illustrate the difference between the evaluation approach and the intrinsic motivation approach to subjective quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 4, 141–167.
- Vittersø, J. in Søholt, Y. (2011). Life satisfaction goes with pleasure and personal growth goes with interest: Further arguments for separating hedonic and eudaimonic well-being. *Journal of Positive Psychology*, 6, 326–335.
- Waterman, A.S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.
- Zupančič, M., Podlesek, A. in Kavčič, T. (2006). Personality types as derived from parental reports on 3-year-old. *European Journal of Personality*, 20, 285–303.

Priloga

Tabela A. Povprečja in razpršenost ocen na treh lestvicah OTH za udeležence v različnih razvojnih obdobjih po mladostništvu

		Smisel		Užitek		Vključevanje	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Prehod v odraslost	Moški (<i>N</i> = 77)	19,29	4,65	23,61	3,95	21,05	3,45
	Ženske (<i>N</i> = 247)	19,96	4,06	23,21	4,01	20,15	3,46
Zgodnja odraslost	Moški (<i>N</i> = 107)	19,51	4,44	21,33	4,21	21,09	3,58
	Ženske (<i>N</i> = 269)	20,90	4,35	22,00	4,33	21,40	3,44
Srednja odraslost	Moški (<i>N</i> = 73)	19,38	5,16	20,81	5,56	21,15	4,23
	Ženske (<i>N</i> = 201)	20,19	4,26	20,30	4,57	21,13	3,65
Pozna odraslost	Moški (<i>N</i> = 36)	18,86	4,64	20,92	4,31	21,11	3,95
	Ženske (<i>N</i> = 54)	18,44	5,40	19,39	5,13	18,81	3,89

Opombe. Udeleženci na prehodu v odraslost so bili stari od 18 do 26 let ($M = 22,2$; $SD = 2,3$ leta), posamezniki v zgodnji odraslosti od 27 do 45 let ($M = 35,2$; $SD = 5,8$ leta), osebe v srednji odraslosti od 46 do 64 let ($M = 52,6$; $SD = 4,8$ leta) in osebe v pozni odraslosti 65 let ali več ($M = 72,8$; $SD = 6,3$ leta).

Prispelo: 26.4.2012
Sprejeto: 7.9.2012

Starostne razlike in razlike med spoloma v agresivnosti slovenskih učencev in dijakov

Ana Kozina*
Pedagoški inštitut

Povzetek: V raziskavi smo preučevali razlike v agresivnosti med spoloma in med različnimi starostnimi skupinami na vzorcih slovenskih učencev in dijakov. Zajeti so bili trije reprezentativni vzorci: mlajši učenci (učenci 4. razreda osnovne šole), starejši učenci (učenci 8. razreda osnovne šole) ter dijaki (dijaki 4. letnikov programov splošne mature). Analize so temeljile na rezultatih lestvice agresivnosti LA, ki meri splošno agresivnost in štiri specifične vrste agresivnosti: telesna agresivnost (TA), besedna agresivnost (BA), notranja agresivnost (NA) in agresivnost v odnosu do avtoritete (AA). Z dvosmerno analizo variance smo ugotovili pomemben učinek spremenljivk spola, starosti ter pomembne učinke interakcije obeh spremenljivk (spol in starost) na agresivnost učencev in dijakov. Ugotovili smo pomembne razlike med spoloma v skupini starejših učencev in v skupini mlajših učencev, ne pa tudi dijakov. Učenci, tako starejši kot mlajši, so bili bolj agresivni v primerjavi z učenkami. Starejši učenci so bili v primerjavi z mlajšimi učenci bolj besedno agresivni, bolj telesno agresivni, bolj notranje agresivni in bolj agresivni v odnosu do avtoritete. Dijaki so bili v primerjavi z obema skupinama učencev manj telesno agresivni, manj besedno agresivni, bolj notranje agresivni, v agresivnosti v odnosu do avtoritete pa so se nahajali med obema skupinama učencev. Vzorec razlik med različnimi skupinami je skladen z izsledki strokovne literature, ki ugotavljajo višjo agresivnost pri moškem spolu in različne razvojne poti za različne vrste agresivnosti, kar so potrdili tudi naši podatki. Raziskava je podala pomembne primerjave agresivnosti na slovenskih vzorcih in obenem odprla nova raziskovalna vprašanja, vezana predvsem na merjenje in preverjanje bolj posrednih oblik agresivnosti, ki so značilnejše za ženski spol in dijake.

Ključne besede: agresivnost, učenci, dijaki, razlike med spoloma, starostne razlike

Age and gender differences in aggression of Slovene elementary and secondary school students

Ana Kozina
Educational Research Institute, Slovenia

Abstract: The study examined age and gender differences in aggression using three representative samples for Slovenia: 4th grade elementary school students; 8th grade elementary school students; 4th grade secondary school students in Matura programs. The results were based on the LA aggression scale that measures general aggression and four specific types of aggression: physical aggression (TA), verbal aggression (BA), internal aggression (NA) and aggression towards authority (AA). Based on the results of two-way ANOVA we found important effects of age, gender and their interaction. The gender differences were significant in the groups of elementary school students but not in secondary school students. Male elementary school students, 4th and 8th grade, were more aggressive compared to female elementary school students. 8th grade elementary school students were more physically, verbally, internally aggressive and more aggressive towards authority when compared to 4th grade elementary school students. Secondary school students were significantly less physically and verbally aggressive, and on the other hand more internally aggressive when compared to both groups of elementary school students. Secondary school students reported higher level of aggression towards authority than 4th grade elementary students, and lower level than 8th grade elementary students. The results were congruent with the findings of the research literature indicating higher aggression of males when compared to females and different developmental paths for different types of aggression in question. The study introduced important findings regarding age and gender differences in representative school samples in Slovenia and proposed future research mostly in direction of including measures of indirect aggression that is linked to female gender and older students.

Key words: aggression, elementary school students, secondary school students, gender differences, age differences

Agresivno vedenje opredelimo kot vedenje, s katerim oseba namerava povzročiti oz. dejansko povzroči telesno ali psihološko škodo sebi ali drugemu (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi in Lozano, 2002; Lamovec, 1988). Agresivnost se lahko kaže na različne načine. Opredelitev različnih vrst agresivnosti je pomembna zaradi lažjega razumevanja vzrokov agresivnosti, z njo povezanih dejavnikov in načinov njenega preprečevanja ter zmanjševanja (Flannery, Vazsonyi in Waldman, 2007). Najširše lahko agresivnost razdelimo na kolektivno agresivnost in individualno agresivnost. Individualno agresivnost delimo na agresivnost, usmerjeno nase, in agresivnost, usmerjeno na druge (WHO, 1996, citirano v: Flannery idr., 2007). Individualno agresivnost, usmerjeno nase in na druge, lahko dalje razvrščamo po usmeritvi na notranje in zunanje oblike ter po funkciji na reaktivno in proaktivno agresivnost. V prispevku smo analizirali razlike v posameznih vrstah agresivnosti med spoloma in po starosti in na ta način preverili, ali so razlike med spoloma konsistentne ne glede na vrsto agresivnosti ter kako se vključene starostne skupine razlikujejo glede na vrste agresivnosti.

Agresivnost in spol

Velikost razlik v agresivnosti med spoloma je odvisna od oblike agresivnosti, ki jo merimo, zato smo tudi v prispevku razlike med spoloma analizirali po posameznih oblikah agresivnosti. Večina raziskav, ki se ukvarjajo z agresivnostjo, kaže pomembne razlike med spoloma (Condon, Morales-Vives, Ferrando in Vigil-Colet, 2006; Connor, 2002; Delfos, 2004; Finn in Frone, 2003; Huesmann, 1994; Renfrew, 1997). V večini moški spol kaže višje stopnje agresivnosti v primerjavi z ženskim (Archer, 1991; Campbell in Henry, 1999; Condon idr., 2006; Finn in Frone, 2003). V največjem delu se raziskave razlik v agresivnosti med spoloma osredotočajo na telesno agresivnost (Buss in Perry, 1992; Condon idr., 2006). Te enoznačno poročajo o višji telesni agresivnosti moškega spola. Vendarle pa raziskave (Huesmann, 1994) kažejo tudi, da razlike niso omejene le na telesno agresivnost, temveč moški spol v primerjavi z ženskim izkazuje tudi več besedne in posredne agresivnosti. So pa razlike med spoloma večje v telesni agresivnosti (Huesmann, 1994; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Razmerje med spoloma je skladno tudi z večjim številom fantov z opozicionalno motnjo, katere jedro je agresivnost, v primerjavi z dekleti (Kocmur, 1999). Razlike med spoloma so prisotne že zgodaj v otroštvu, že pri starosti dveh let in pol, in se z razvojem ohranjajo (Nagin in Tremblay, 2001). Drugi avtorji (Archer in Coyne, 2005; Connor, 2002; Lagerspetz, Bjorqvist in Peltonen, 1988) so ugotovili nasprotno, da so razlike med spoloma večje v otroštvu in do odraslosti izzvenijo.

Več fantov v primerjavi z dekleti je reaktivno agresivnih, medtem ko pri proaktivni agresivnosti razlike med spoloma niso pomembne (Brendgen, Vitaro, Boivin, Dionne in Perusse, 2006). Za reaktivno agresivnost so za razliko od proaktivne značilni kaznovalni vzorci vzgoje (Brendgen, idr. 2006), zaznavanje namenov drugih kot sovražnih (Connor, 2002; Wilkowski in Robinson, 2010), slabši šolski uspeh, slabša samopodoba, depresivnost (Vitaro, Brendgen in Barker, 2006), anksioznost, težave v kognitivnem in socialno kognitivnem delovanju (Connor, 2002; Poulin in Boivin, 2000; Vitaro idr., 2006), nesprejetost (Connor, 2002; Hubbert, McAuliffe, Morrow in Romano, 2010; Vitaro idr., 2006) in dovzetnost za agresivna vedenja drugih (Connor, 2002). Reaktivna agresivnost ima čustveno podlago (Fite, Raine, Stouthamer-Loeber, Loeber in Pardini, 2010; Hubbert idr., 2010) in je najpogosteje odgovor na realno ali nerealno zaznano provokacijo, frustracijo ali grožnjo (Connor, 2002; Hubbert idr., 2010; Vitaro idr., 2006). Čustvena podlaga reaktivne agresivnosti je jeza (Wilkowski in Robinson, 2010). Lagerspetz in sodelavci (1988) ugotavljajo, da moški več poročajo o jezi, je pa trajanje jeze daljše pri ženskah.

Neposredna agresivnost je bolj značilna za moški kot za ženski spol. Neposredne oblike agresivnosti imajo jasen namen škodovati sebi ali drugemu. Najbolj pogosti vrsti neposredne agresivnosti sta telesna in besedna agresivnost. Telesna agresivnost zajema udarce, brce, ugrize, uporabo orožja in pretepe, lahko tudi grožnje telesne agresivnosti. Besedna agresivnost zajema povzročanje škode drugemu z besedami, kričanjem in žaljivkami (Flannery idr., 2007). Posredna agresivnost povzroča psihološko, v redkih primerih tudi telesno škodo drugemu, s sredstvi socialne manipulacije, tako da ostane namen škodovati drugemu prikrit. Posredne oblike agresivnosti so lahko besedne (npr. govornice) in telesne (npr. poškodovanje lastnine drugega). Raziskave kažejo, da ima posredna agresivnost podobne negativne posledice kot neposredna in je podobno s strani drugih zaznana kot jezo sovražno dejanje (Connor, 2002; Crick, Ostrov in Werner, 2006). Posredna agresivnost je odvisna od stopnje razvoja posameznika ter od kvalitete njegove socialne mreže in se v razvoju pojavi kasneje kot neposredna agresivnost. Posredna agresivnost se v večji meri povezuje z ženskim kot moškim spolom (Archer in Coyne, 2005).

Empirično ugotovljene razlike med spoloma lahko med drugim pripišemo različnim načinom izražanja agresivnosti pri moških in ženskah, kulturnim stereotipom in metodi merjenja agresivnosti. Kot omenjeno zgoraj, moški izražajo bolj neposredne oblike agresivnosti in ženske bolj posredne oblike agresivnosti (Archer, 1991; Archer in Coyne, 2005; Condon idr., 2006; Connor, 2002; Crick idr., 2006; Hudley, 1993; Lagerspetz idr., 1988; Marjanovič Umek

in Zupančič, 2004). Posameznik uporabi posredno agresivnost, ko je neposredna nedostopna. Za ženski spol je agresivno vedenje manj sprejemljivo in zato uporabljajo bolj posredne oblike. Raziskave v nadzorovanih pogojih kažejo, da se ženske enako kot moški odzivajo agresivno, ko se čutijo izzvane ter ko ocenijo, da je agresivno vedenje v dani situaciji primerno in pričakovano (Connor, 2002; Huesmann, 1994). Se pa ženske odzivajo manj agresivno, kadar ni zunanjšega povoda za agresivno vedenje (Huesmann, 1994). Druge razlage govorijo o tem, da posameznik škodi drugemu na področju, ki ga sam ocenjuje kot pomembnega. Tako na primer moški višje vrednotijo telesno moč in dominantnost, medtem ko ženske višje vrednotijo odnose med posamezniki in družbeni položaj (Connor, 2002). S tem se povezuje tudi višja socialna inteligentnost žensk in bolj na čustva vezani odnosi, ki dopuščajo več možnosti za posredno agresivnost (Archer in Coyne, 2005; Huesmann, 1994). Flannery kot enega izmed oteževalnih dejavnikov za uporabo posredne agresivnosti pri moškem spolu postavlja počasnejši razvoj besednih spretnosti, zaradi katerih naj bi bila njihova zgodnja socializacija otežena in agresivno vedenje bolj pogosto (Flannery idr., 2007).

Razlike med spoloma lahko pripišemo tudi metodi merjenja in okolju, v katerem opazujemo agresivnost. Pri merjenju agresivnosti pogosto uporabljamo ocene vrstnikov, učiteljev in staršev, ki bolj opazijo neposredne oblike agresivnosti, bolj značilne za moški spol, in manj posredne oblike, značilne za ženski spol. Razlike med spoloma so manjše, ko uporabljamo samoocenjevalne tehnike, laboratorijske pogoje in eksperimentalno situacijo.

Ob upoštevanju različnih načinov izražanja agresivnosti, situacijske odvisnosti ter vpliva kulture in socializacije so vzroki in dispozicije za agresivnost za oba spola enaki (Flannery idr., 2007; Huesmann, 1994). Razlike pripisujemo predvsem različnim načinom izražanja agresivnosti pri ženskah oziroma moških. Ne glede na to, ali razlike obstajajo tudi na ravni vzrokov, dispozicij in tako imenovane splošne agresivnosti, pa moramo na ravni posameznih vrst agresivnosti upoštevati razlike med spoloma, ko načrtujemo obravnavo. Kot smo opredelili zgoraj, so nekatere vrste agresivnosti bolj značilne za moški spol in druge za ženski. Posledice agresivnosti pa so bolj negativne, ko oblika agresivnosti ni skladna z spolom. Na primer bolj negativne so posledice za ženske, ki so neposredno agresivne, in za moške, ki so posredno agresivni. Tovrsten odnos so ugotovili Crick in sodelavci (2006) v primerjavah posledic neposredne (telesne) in posredne (odnosne) agresivnosti na težave internalizacije in težave eksternalizacije. Spremljali so učence v prvem razredu osnovne šole do njihovega četrtega razreda. Ugotavljali so, kako se kažejo posledice agresivnosti v skupini, ki je bila posredno agresivna, v skupini, ki je

bila neposredno agresivna in v skupini, ki je bila tako posredno kot neposredno agresivna. Ugotovili so, da so največje število negativnih posledic v skupini, ki je tako posredno kot neposredno agresivna ter da so posledice bolj negativne, če oblika agresivnosti ni skladna s spolom (na primer pri dekletih, ki so neposredno agresivne ali pri fantih, ki so posredno agresivni).

Agresivnost in starost

Raziskave kažejo različne spremembe v agresivnem vedenju tekom razvoja posameznika. Nekatere kažejo starostni upad (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson in Garipey, 1989; Hyde, 1984; Park in Slaby, 1983, oboje citirano v: Hudley, 1993), druge porast (Whiting in Whiting, 1975, citirano v: Hudley, 1993) in tretje, da so posamezniki v srednjem in poznem otroštvu bolj agresivni od mlajših in starejših posameznikov (Huesmann, 1994). Strokovnjaki večinoma menijo, da je porast ali upad agresivnosti odvisen od vrste agresivnosti, ki jo opazujemo (Huesmann, 1994). Raziskovalci se strinjajo, da telesna agresivnost upada, in pri tem podajajo tudi natančnejše, čeprav ne enotne, časovne okvire: telesna agresivnost doseže svoj vrhunec v starosti dveh do štirih let in kasneje upade (Connor, 2002); upada od 8. do 18. leta (Cairns idr., 1989; Vitaro idr., 2006); upada od 4. do 11. leta (Tremblay, 2000). Za besedno agresivnost nekateri avtorji ugotavljajo, da narašča od 8. do 11. leta in potem rahlo upade do 18. leta (Romano, Tremblay, Boulerice in Swisher, 2005), drugi pa trdijo, da doseže svoj vrhunec v starosti dveh do štirih let in kasneje upade (Connor, 2002). Posredna agresivnost narašča od 8. do 11. leta in potem rahlo upade do 18. leta (Romano idr., 2005).

Model razvoja agresivnosti Bjorkquista in sodelavcev (citirano v: Vitaro idr., 2006) vključuje tako neposredne kot tudi posredne oblike agresivnosti. Glede na njihov model otroci v najzgodnejšem obdobju uporabljajo telesno agresivnost zato, ker še ne zmorejo izražati agresivnosti na druge načine. Do podobnih zaključkov so prišli tudi klinični raziskovalci, ki so ugotovili, da se otroci in mladostniki, ki imajo nižje besedno kognitivne sposobnosti ali drugačne težave pri govoru, ki onemogočajo ubeseditev konflikta, pogosteje kot ostali odzivajo s telesno agresivnostjo (Connor, Steingard, Cunningham, Andreson in Melloni, 2004). Z razvojem besednih in socialnih spretnosti otroci pričnejo sprva z uporabo besedne agresivnosti in kasneje z vedno večjim nadzorom lastnih čustev in usvajanjem pravil o sprejemljivem vedenju dodajo še posredno agresivnost (Vitaro idr., 2006). Da se v obdobju srednjega in poznega otroštva agresivnost najpogosteje pojavlja v povezavi z medosebnimi odnosi, sta ugotovili tudi L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (2004) in dodajata, da so v tem obdobju pogostejše tudi druge oblike agresivnega vedenja, kot

so laganje, goljufanje in kraja, ki imajo tudi posredni značaj. Govorimo lahko o premiku od neposrednih k posrednim oblikam agresivnosti. O tem premiku poročajo tudi novejša raziskava agresivnosti dvojčkov, ki so ugotovile, da povečana telesna agresivnost vodi v povečano posredno agresivnost, medtem ko obratno ne drži (Vitaro idr., 2006).

Analogno lahko govorimo o premiku od reaktivne k proaktivni agresivnosti (Archer in Coyne, 2005; Huesmann, 1994; Krall, 2003; Tremblay, 2000). Reaktivna je bolj značilna za zgodnje obdobje in proaktivna za poznejše, ko so otroci in mladostniki spretnější pri načrtovanju in so tudi kognitivne sposobnosti ustrezno razvite (Connor idr., 2004).

Ugotovitev o različnih oblikah agresivnosti v različnih razvojnih obdobjih je skladna tudi z raziskavami, ki kažejo, da je agresivnost stabilna lastnost (Connor, 2002; Hudley, 1993; Huesmann, Eron, Lefkowitz in Walder, 1984; Loeber in Hay, 1997; Olweus, 1979; Overton, 2004). Nekateri raziskovalci celo menijo, da je njena stabilnost primerljiva s stabilnostjo intelektualnih sposobnosti (Carr, 1998; Ferris, 1996; Fossati, Maffei, Acquarini in Ceglie, 2003; Van Lier in Crijhen, 2005). Olweus (1979) je v pregledu 16 vzdolžnih raziskav o stabilnosti agresivnosti poročal o koeficientih stabilnosti od 0,79 do 0,81 v časovnih intervalih od 6 mesecev do 21 let (povprečni časovni interval 5,7 let, povprečna velikost vzorca je 116). Da ugotovimo stabilnost agresivnosti v času, moramo spremljati iste posameznike v tistih razvojnih obdobjih, ki so predmet našega zanimanja. Raziskav, ki bi bile zastavljene tako dolgoročno, je malo (npr. Dunedin Study, California Youth Authority Study, The South Holland Epidemiological Study, The Oregon Youth Study; pregled v: Huesmann, 1994), vse pa kažejo, da agresivnost v otroštvu vodi v agresivnost v mladostništvu in odrasli dobi ali v druge oblike prilagoditvenih težav (Flannery idr., 2007; Huesmann idr., 1984; Olweus, 1979). Ker agresivnost s starostnimi obdobji spreminja obliko, njeno stabilnost v času Kagan in Moss (1962, citirano v: Huesmann, 1994) opredeljujeta kot heterotipsko. Za heterotipsko stabilnost je značilno, da je neka značilnost tekom razvoja stabilna, se pa skozi različna razvojna obdobja različno kaže (Huesmann, 1994). Zanimivo je, da se stabilnost agresivnosti razlikuje glede na spol. Nekatere raziskave so sicer pokazale podobno stopnjo stabilnosti, na primer Cairns in sodelavci (1989) so našli koeficiente stabilnosti za moški spol 0,49 in za ženski spol 0,51, druge raziskave pa so pokazale nižjo stabilnost pri ženskem spolu (npr. Kagan in Moss, 1962; Mcgee, Feehan, Williams in Andreson, 1994; Olweus, 1979, vse citirano v: Connor, 2002). Eron (1992, citirano v: Connor, 2002) je v obdobju od starosti 8 do 30 let ugotovil koeficient stabilnosti 0,50 za moški spol in 0,34 za ženski spol. Ob

tem se časovna stabilnost agresivnosti pri ženskah kaže bolj heterotipsko kot časovna stabilnost agresivnosti pri moških. To pomeni, da se agresivnost pri ženskah kaže skozi različne težave v splošnem delovanju v odrasli dobi (Connor, 2002). Ne smemo pa zanemariti, da je stabilnost odvisna tudi od izbora metode merjenja in da lestvice agresivnosti večinoma merijo bolj tipično moške oblike agresivnosti (Connor, 2002; Huesmann, 1994). Stabilnost je na primer pri moških večja, in s tem razlike v stabilnosti agresivnosti med spoloma manjše, kadar jo merimo s pomočjo pogostosti kriminalnih vedenj v odrasli dobi in če jo merimo skozi daljše časovno obdobje (Connor, 2002).

V prispevku smo preučili vzorec razlik v agresivnosti med spoloma na treh velikih reprezentativnih vzorcih učencev in dijakov v Sloveniji. S primerjavo agresivnosti med vzorci smo preverili, kako se agresivnost razlikuje med različnimi starostnimi skupinami. Glede na rezultate drugih raziskav smo pričakovali višje ravni agresivnosti pri moškem spolu. Pričakovali smo tudi višje ravni telesne in besedne agresivnosti pri mlajših udeležencih v primerjavi s starejšimi. Pričakovali smo višje ravni notranje agresivnosti pri starejših udeležencih v primerjavi z mlajšimi udeleženci. V prispevku smo se osredotočili predvsem na učinek interakcije spola in starosti na agresivnost, torej preverili smo, ali so razlike med spoloma različne v različnih starostnih skupinah in ali se razlike v agresivnosti med različnimi starostnimi skupinami razlikujejo glede na to, ali agresivnost merimo pri dekletih ali pri fantih. Raziskava, ki bi spol in agresivnost obravnavala na tako velikih in reprezentativnih vzorcih v Sloveniji še ni bila izvedena. Z analizo razlik navelikih reprezentativnih vzorcih je prispevek hkrati s preverjenjem stabilnosti predhodno ugotovljenih razlik v agresivnosti med spoloma tudi ponudil trdnejšo osnovo za obravnavo agresivnosti v šolah glede na to ali so v obravnavi dekleta ali fantje. Na ta način prispevek omogoča širšo analizo agresivnosti (vključuje analizo interakcije spola in starosti za štiri merjene oblike agresivnosti), ki ima praktično vrednost predvsem za obravnavo agresivnosti v šolah.

Metoda

Udeleženci

V analize je bil zaradi visoke reprezentativnosti vključen vzorec učencev in dijakov, ki so sodelovali v mednarodnih raziskavah trendov znanja matematike in naravoslovja TIMSS 2007 in TIMSS za maturante 2008. Vzorec učencev iz raziskave TIMSS 2007 je predstavljal reprezentativen vzorec učencev četrtilih (mlajši učenci) in osmih razredov (starejši učenci) osnovne šole. Vzorec mlajših učencev je sestavljalo 5284 učencev četrtega razreda, od teh 2621 učencev in 2663 učenek

(12 manjkajočih podatkov). Njihova povprečna starost je bila 9,8 let. Vzorec starejših učencev je vključeval 5143 učencev osmega razreda, od tega 2545 učencev in 2569 učenk (29 manjkajočih podatkov). Povprečna starost osmošolcev je bila 13,8 let. Vzorčenje je bilo stratificirano, pri čemer so bili kot stratumi določene geografske regije Slovenije, znotraj teh pa je potekalo naključno izbiranje šol. Naključno je bilo tako izbranih 150 osnovnih šol. Znotraj izbranih šol so bili ponovno naključno izbrani posamezni oddelki med četrnimi in osmimi razredi, po eden ali dva na vsako šolo. Naključno vzorčenje je potekalo s programom WinW3S (IEA DPC, verzija 2006), ki je bil posebej za ta namen razvit v mednarodnih centrih raziskave TIMSS. Izbrani razredi na šoli so bili v raziskavo vključeni v celoti, v kolikor je bilo pridobljeno soglasje staršev (Japelj Pavešič, Svetlik, Rožman in Kozina, 2008).

Način vzorčenja dijakov za raziskavo TIMSS 2008 za maturante je bil nekoliko drugačen. Posebnost vzorčenja je bila, da so bile zaradi zahteve po mednarodni primerljivosti vzorca v raziskavo vključene vse srednje šole s programom splošne mature v Sloveniji in znotraj njih vsi dijaki, ki so se pripravljali na maturo iz fizike ter vzorec dijakov, ki so se pripravljali na maturo iz matematike. Vzorec dijakov je tako sestavljalo 3343 dijakov, od teh 1743 fantov in 1600 deklet (12 manjkajočih podatkov). Njihova povprečna starost je bila 18,8 let (Japelj Pavešič, Svetlik, Kozina in Rožman, 2009).

Pripomočki

LA lestvica agresivnosti (Kozina, 2012) vsebuje 18 postavk in je oblikovana za merjenje splošne ravni agresivnosti (reaktivne agresivnosti) ter posameznih faktorjev agresivnosti učencev in dijakov v šolskem okolju: telesna agresivnost (TA); besedna agresivnost (BA), notranja agresivnost (NA) in agresivnost v odnosu do avtoritete (AA). Štiri-faktorska hierarhična struktura lestvice je bila potrjena s konfirmatorno faktorjsko analizo z istimi vzorci učencev (RMSEA = 0,067; CFI = 0,912; TLI = 0,897; SRMR = 0,047) in dijakov (RMSEA = 0,076; CFI = 0,895; TLI = 0,876; SRMR = 0,049). Faktor TA zajema 6 postavk, ki se vsebinsko nanašajo na izražanje agresivnosti s pomočjo telesa, s tepeži, udarci, potiskanjem... (npr. Velikokrat udarim koga drugega; V šoli se pogostokrat preteparam). Faktor BA zajema 4 postavke, ki merijo izražanje agresivnosti z besedami, na primer s kričanjem, opravljanjem, prerekanjem... (npr. Če me kdo užali, ga užalim nazaj; Ko se s kom prepiram, sem zelo glasen/glasna). Faktor NA zajema 4 postavke in meri agresivnost umerjena navznoter v obliki slabega počutja, občutkov krivde (npr. Pogosto se mi zdi, da se mi dogajajo same slabe stvari; Na splošno mi gre veliko ljudi na živce). Faktor AA zajema 4 postavke in

meri usmerjenost agresivnosti proti avtoriteti učiteljev in staršev (npr.: Če se ne strinjam s pravili učiteljev, jih prekršim; Rad nalašč izzivam starše). Lestvica meri agresivnost na 5-stopenjski lestvici (1 = nikoli, 2 = redko, 3 = včasih, 4 = pogosto, 5 = vedno). Vse postavke so pozitivno vrednotene. Večja vrednost pomeni višjo stopnjo agresivnosti. Lestvice so se izkazale kot zadovoljivo zanesljive (uporabljen je Cronbachov α kot mera notranje skladnosti) tako pri učencih ($\alpha_{TA} = 0,84$; $\alpha_{BA} = 0,74$; $\alpha_{NA} = 0,72$; $\alpha_{AA} = 0,78$) kot pri dijakih ($\alpha_{TA} = 0,80$; $\alpha_{BA} = 0,70$; $\alpha_{NA} = 0,72$; $\alpha_{AA} = 0,70$).

Postopek

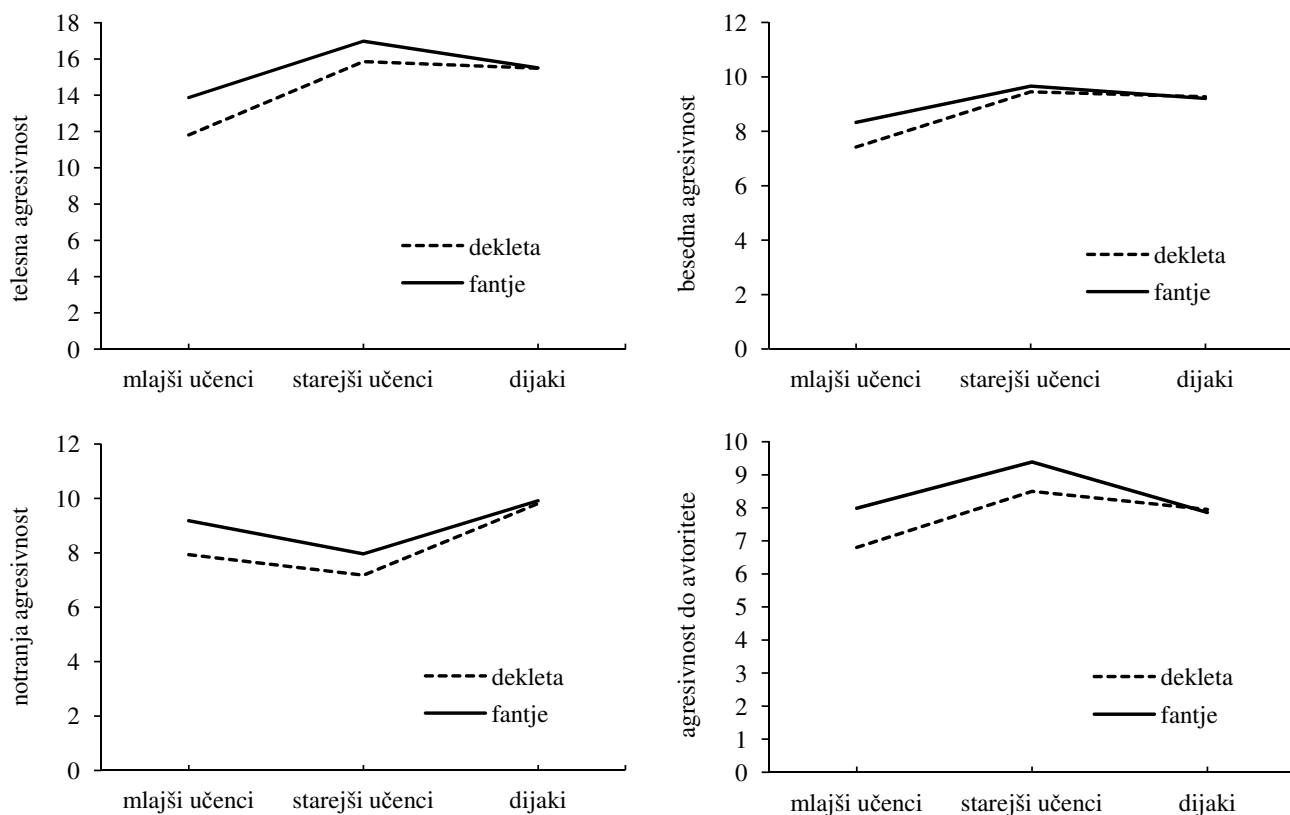
V raziskavo vključeni učenci in dijaki so lestvico LA izpolnjevali na dan izvedbe mednarodnih raziskav TIMSS. Zagotovljena je bila anonimnost sodelovanja v raziskavi ter neomejen čas. Večina udeležencev je lestvico izpolnila v 5 minutah.

Rezultati

Pri preverjanju razlik v oblikah agresivnosti med spoloma in med različno starimi udeleženci smo uporabili dvosmerno analizo variance (ANOVA) za neponovljene meritve. V rezultatih so prikazani učinki spola in starosti na merjene oblike agresivnosti. Učinki interakcije spola in starosti so za posamezne oblike agresivnosti prikazani v Tabeli 1 in Sliki 1.

Ugotovili smo pomemben učinek spola, starosti in interakcije spola in starosti na vse merjene oblike agresivnosti. Učinek interakcije pomeni, da je imela starost drugačen učinek na agresivnost pri moškem v primerjavi z ženskim spolom ter da je imel spol različen učinek na agresivnost glede na opazovano starostno skupino.

Z analizo variance smo ugotovili (pri izvedbi post-hoc testov smo uporabili Bonferronijev popravek za več primerjav), da so razlike med različno starimi skupinami udeležencev statistično pomembne v vseh merjenih oblikah agresivnosti. Učenci, mlajši in starejši, so izražali višje stopnje besedne in telesne agresivnosti v primerjavi z dijaki (sliki 1 in 2). Starejši učenci so imeli v primerjavi z mlajšimi učenci in dijaki najvišje ravni agresivnosti do avtoritete (slika 4). Dijaki so imeli pomembno višje stopnje notranje agresivnosti kot obe skupini učencev (slika 3). Znotraj skupine učencev pa so starejši učenci izražali višje stopnje vseh merjenih oblik agresivnosti, telesne, besedne, notranje in agresivnosti do avtoritete, v primerjavi z mlajšimi učenci. V Tabeli 1 vidimo, da je imela starost na agresivnost majhen do zmeren učinek (Cohen, 1988). Največji učinek ima starost na telesno agresivnost, pri kateri smo lahko z razlikami med različno starimi udeleženci pojasnili 11 % variance.



Slika 1. Učinki interakcije spola in starosti na merjene oblike agresivnosti.

Primerjava posameznih oblik agresivnosti med spoloma je pokazala, da so učenci, mlajši in starejši, pokazali višje stopnje telesne in notranje agresivnosti ter agresivnosti v odnosu do avtoritete v primerjavi z učenkami. Mlajši učenci pa so še pokazali pomembno višje ravni besedne agresivnosti v primerjavi z mlajšimi učenkami. Učinek interakcije je pokazal, da so razlike večje med mlajšimi učenci in učenkami kot pa med starejšimi učenci in učenkami. Pri dijakih razlike med dijakinjami in dijaki niso bile statistično pomembne. V Tabeli 1 vidimo, da je spol pojasnil največ 1,2 % variance v agresivnosti, iz česar smo sklepali na majhno praktično vrednost učinka spola na agresivnost. V skladu s Cohenovimi smernicami za interpretacijo velikosti učinka smo lahko učinke spola opredelili kot majhne. Ko smo primerjali učinke spola in starosti na oblike agresivnosti z odstotki pojasnjene variance, smo ugotovili, da lahko več variance pojasnimo z učinkom starosti v primerjavi z učinkom spola.

Razprava

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako se pri slovenskih učencih in dijakih kažejo razlike v agresivnosti med spoloma in po starosti. Ker strokovna literatura poroča o razlikah med spoloma v smeri večje agresivnosti moškega spola, smo to povezavo predpostavili tudi mi. Pri tem nas je zanimalo, kako

se te razlike kažejo v različnih starostnih skupinah ter kako se te različne starostne skupine razlikujejo med seboj v ravni agresivnosti. Raziskava predstavlja celostno analizo, to je analizo razlik po spolu in starosti po posameznih oblikah agresivnosti in je omogočila osnovo za upoštevanje teh razlik v obravnavi agresivnega vedenja v šolah. Ugotovili smo statistično pomemben, a majhen učinek spola na agresivnost in statistično pomemben, zmeren velik učinek starosti na agresivnost. Prav tako smo ugotovili statistično pomembne majhne učinke interakcije spola in starosti na agresivnost.

Posebej smo analizirali razlike po spolu in po starosti za vsako od oblik agresivnosti. Pri vseh oblikah agresivnosti (telesna, besedna, notranja in agresivnost do avtoritete) so se pokazale razlike med spoloma pri mlajših učencih in starejših učencih, ne pa tudi pri dijakih. Pri vseh oblikah agresivnosti so bile razlike med spoloma nekoliko bolj očitne pri mlajših učencih v primerjavi z starejšimi. Razlike v agresivnosti so bile torej večje med mlajšimi učenci in učenkami kot pa med starejšimi učenci in učenkami. Učenci so pokazali višje stopnje merjenih oblik agresivnosti kot učenke. Rezultati so skladni z rezultati drugih raziskav na podobnih vzorcih, ki kažejo na pomembne razlike v merjeni agresivnosti med spoloma (Condon idr., 2006; Connor, 2002; Delfos, 2004; Huesmann, 1994; Renfrew, 1997) in tudi z raziskavami na vzorcih

Tabela 1. Povzetek dvosmerne ANOVE za preverjanje učinkov spola in starosti na različne oblike agresivnosti

	Vir	SS	MS	df	F [#]	parcialna η^2
Telesna agresivnost	starost	38939,07	19469,54	2	872,07	0,11
	spol	3464,57	3464,57	1	155,18	0,01
	spol x starost	1532,46	766,23	2	34,32	0,00
	napaka	315595,74	22,33	14136		
Besedna agresivnost	starost	8791,13	4395,56	2	510,26	0,07
	spol	422,69	422,69	1	49,07	0,00
	spol x starost	437,90	218,95	2	25,42	0,00
	napaka	121773,68	8,61	14136		
Notranja agresivnost	starost	8736,56	4368,28	2	529,50	0,07
	spol	1483,78	1483,78	1	179,86	0,01
	spol x starost	517,17	258,58	2	31,34	0,00
	napaka	116618,57	8,25	14136		
Agresivnost do avtoritete	starost	7236,13	3618,07	2	409,56	0,06
	spol	1294,85	1294,85	1	146,58	0,01
	spol x starost	577,41	288,70	2	32,68	0,00
	napaka	124876,26	8,83	14136		

[#]Vsa F razmerja so statistično pomembna na ravni $p < 0,001$.

učencev v Sloveniji (Muršič idr., 2010). Z odkritji teh raziskav je skladna tudi smer razlik, to je, da so dečki pokazali višje stopnje agresivnosti v primerjavi z deklicami (Archer, 1991; Campbell in Henry, 1999; Condon idr., 2006). Buss in Perry (1992) sta pri analizah svoje lestvice ugotovila podobne razlike, in sicer pomembne razlike med spoloma v telesni in besedni agresivnosti ter sovražnosti, ne pa v dimenziji jeza. Jeza služi kot osnova agresivnemu vedenju tako pri deklicah kot pri dečkih ali, povedano drugače, dečki in deklice doživljajo jezo v enaki meri, čeprav jo dečki izražajo na način, ki je bolj prepoznan v merah samoocenjevanja. Deklice izražanje jeze bodisi zavrejo ali pa izražajo na druge načine, na primer posredno. Razlike med spoloma so lahko posledica različnih načinov njihove socializacije. Deklice naj bi bile s strani staršev, učiteljev in vrstnikov spodbujane, da svoje težave razrešujejo s pomočjo ponotranjenja in ne pozunanjenja (Connor, 2002).

Glede na to, da uporabljena lestvica meri reaktivno agresivnost, katere osnova je jeza, so naši rezultati skladni s teorijo reaktivne in proaktivne agresivnosti. Raziskave (Brendgen idr., 2006) namreč kažejo na pomembne razlike med spoloma v reaktivni agresivnosti. Samoocenjevalne lestvice, torej tudi uporabljena lestvica, merijo večinoma neposredno agresivnost. Neposredna agresivnost je značilnejša za moški spol in tako lahko smer razlik pripišemo sami metodi merjenja. Glede na razvojne teorije agresivnosti neposredne oblike agresivnosti v mladostništvu niso več tako pogoste (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004), kar bi lahko pojasnilo odsotnost pomembnih razlik med dijakinjami in dijaki. Možno je, da bi bile razlike med spoloma pomembne, v kolikor bi merili posredno

agresivnost, ki je za to obdobje bolj značilna. Razvojni psihologi predpostavljajo celo različne poti agresivnosti za oba spola: nekje do starosti pet let razlik med spoloma ni, kasneje v osnovni šoli v agresivnosti prednjačijo dečki, v mladostništvu in odrasli dobi pa razlike med spoloma izginejo (Archer in Coyne, 2005; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Podobno je ugotovil tudi Connor (2002), da so razlike med spoloma večje v otroštvu in do odraslosti izzvenijo. Na upad razlik med spoloma s starostjo so pokazali tudi rezultati učencev, saj so razlike med spoloma večje med mlajšimi učenci in učenkami kot pa med starejšimi učenci in učenkami. Iz vsega naštetega se je pokazala potreba po prenosu in vzporedni uporabi merskih pripomočkov, ki bi merili agresivna vedenja, značilnejša za ženski spol in mladostnike, to je posredne oblike agresivnega vedenja tudi v Sloveniji. V tem trenutku za uporabo v šoli mere posredne agresivnosti še niso na voljo.

Ugotavljali smo tudi učinek starosti na agresivnost in ugotovili nekoliko večji učinek v primerjavi z učinkom spola. Primerjali smo izraženost posameznih merjenih oblik agresivnosti pri mlajših učencih, starejših učencih in dijakih. Ugotovili smo podobno kot sta ugotovili K. M. J. Lagerspetz in K. Björkqvist (citirano v: Huesmann, 1994), ki sta primerjali različne oblike agresivnosti 8-, 11- in 15-letnikov. Ugotovili sta, da so najbolj neporedno agresivni 11-letniki. V naši raziskavi so dijaki izkazali v primerjavi z učenci najvišje stopnje notranje agresivnosti, medtem ko so pri agresivnosti do avtoritete bili med obema skupinama učencev. Agresivnost do avtoritete je bila najvišja pri starejših učencih in najnižja pri mlajših učencih.

Ko smo primerjali rezultate učencev (kot predstavnike obdobja srednjega otroštva in zgodnjega

mladostništva) in dijake (kot predstavnike obdobja poznega mladostništva) so bili ti skladni z rezultati longitudinalnih raziskav, ki kažejo upad agresivnega vedenja od otroštva do mladostništva (Cairns idr., 1989), še posebej pri telesni agresivnosti (Cairns idr., 1989; Nagin in Tremblay, 2001; Romano idr., 2005; Tremblay 2000). Dijaki so namreč kazali nižje stopnje agresivnosti kot učenci, tako mlajši kot starejši. Znotraj skupine učencev nismo opazili tega trenda, tu so namreč starejši učenci izkazali višje stopnje agresivnosti od mlajših učencev. Naša raziskava je primerjala agresivnost učencev v 4. in 8. razredu osnovne šole. Raziskave (Campano in Munakata, 2004), ki so zajele mlajše učence, to je učence v 2. razredu in jih spremljale do 4. razreda, so ob obeh merjenjih agresivnosti ugotovile višje stopnje agresivnosti učencev v 4. razredu. Iz tega lahko sklepamo, da sicer agresivnost v otroštvu narašča, vendar nato upade do obdobja zgodnjega mladostništva. Raziskave, ki smo jih navajali do sedaj, govorijo o splošni agresivnosti ali bolj specifično o telesni agresivnosti. Druge, ki se osredotočajo na besedno in notranjo agresivnost, pa poročajo o porastu te vrste agresivnosti od obdobja otroštva do mladostništva (Romano idr., 2005). To bi lahko pojasnilo razliko med mlajšimi in starejšimi učenci v našem primeru, saj ti učenci prehajajo od otroštva do mladostništva, medtem ko lahko dijake umestimo v pozno mladostništvo ali na začetek prehoda v zgodnjo odraslo dobo. S tem se ujema tudi podatek, da so dijaki kazali višje ravni notranje agresivnosti od učencev. Glede na ta podatek, lahko posredno sklepamo na možnost razvojnega trenda od zunanjih oblik agresivnosti k notranjim. Te ugotovitve bi potrdile stabilnost agresivnosti in torej drugačno izražanje agresivnosti v obdobju poznega mladostništva in zgodnje odrasle dobe in s tem poudarile praktično vrednost spremljanja notranje agresivnosti in njenih posledic, kot je na primer samopoškodovalno vedenje. Te razvojne povezave bi bilo potrebno potrditi z dodatnimi raziskavami, ki bi vključevale vzdolžen raziskovalni načrt. Moramo namreč poudariti, da naši podatki niso omogočali longitudinalnih primerjav in so tako lahko dobljene razlike lahko bile tudi posledica raznovrstnih razlik med kohortama mlajših in starejših učencev ter dijakov in ne nujno zgolj posledica razlik v starosti.

Raziskava je podala pomembne ugotovitve o razlikah med spoloma in med različnimi starostnimi skupinami slovenskih učencev in dijakov v agresivnosti. V analize so bili vključeni trije veliki reprezentativni vzorci, kar veča posplošljivost rezultatov. Ker je prispevek vključeval analizo učinkov spola in starosti ter njune interakcije na različne oblike agresivnosti, lahko govorimo o bolj celostni analizi agresivnosti. Z analizo razlik po posameznih oblikah imajo rezultati praktično vrednost predvsem za obravnavo agresivnosti

v šolah. Višje stopnje notranje agresivnosti dijakov nas tudi nadalje usmerjajo na obravnavo tovrstnih oblik agresivnosti v srednjih šolah. Dodatno bi bilo smiselno glede na dobljene rezultate preveriti vzorec razlik pri posredni agresivnosti in na ta način tematiko še bolj celostno zajeti.

Pri interpretaciji rezultatov pa se moramo zavedati tudi nekaterih omejitev raziskave. Te se v prvi vrsti nanašajo na omejenost reprezentativnosti vzorca dijakov (t.j. vzorec dijakov je reprezentativen za dijake zadnjih letnikov programov splošne mature in ne za vse dijake vseh srednješolskih programov) in odsotnost longitudinalnega raziskovalnega načrta za oceno razvojnih trendov. V nadaljnjem raziskovanju bi bilo v analize smiselno vključiti še druge starostne skupine.

Literatura

- Archer, J. (1991). The influence of testosterone on human aggression. *British Journal of Psychology*, 82, 1–28.
- Archer, J. in Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212–230.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G. in Perusse, D. (2006). Examining genetic and environmental effects on reactive versus proactive aggression. *Developmental Psychology*, 42(6), 1299–1312.
- Buss, A. H. in Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452–459.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L. in Garipey, J. L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25(2), 320–330.
- Campano, J. P. in Munakata, T. (2004). Anger and aggression among Filipino students. *Adolescence*, 39(156), 757–763.
- Campbell, C. R. in Henry, J. W. (1999). Gender differences in self-attributions: Relationship of gender to attributional consistency, style, and expectations for performance in a college course. *Sex Roles*, 42(1/2), 95–104.
- Carr, A. (1998). *The handbook of child and adolescent clinical psychology*. London: Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Condon, L., Morales-Vives, F., Ferrando, P. J. in Vigil-Colet, A. (2006). Sex differences in the full and reduced versions of the aggression questionnaire: A question of differential item functioning? *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 92–97.
- Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behaviour in children and adolescents: Research and treatment*. New York, USA: Guilford press.
- Connor, D. F., Steingard, R. J., Cunningham, J., Andreson, J. J. in Melloni, R. (2004). Proactive and reactive ag-

- gression in referred children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), 136–139.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M. in Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 127–138.
- Delfos, M. F. (2004). *Children and behavioural problems – anxiety, aggression, depression and ADHD – a bio psychological model with guidelines for diagnostics and treatment*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ferris, C. F. (1996). *Understanding aggressive behaviour in children*. New York, USA: The New York Academy of Science.
- Finn, K. V. in Frone, M. R. (2003). Predictors of aggression at school: The effect of alcohol-related alcohol use. *NASSP Bulletin*, 87(363), 38–54.
- Fite, P. J., Raine, A., Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R. in Pardini, D. A. (2010). Reactive and proactive aggression in adolescent males: Examining differential outcomes 10 years later in early adulthood. *Criminal Justice and Behaviour*, 37(2), 141–157.
- Flannery, D. J., Vazsonyi A. T. in Waldman, I. D. (2007). *The Cambridge handbook of violent behaviour and aggression*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fossati, A., Maffei, C., Acquarini, E. in DiCeglie, A. (2003). Multi group confirmatory component and factor analyses of the Italian version of The Aggression Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 54–65.
- Hubbert, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T. in Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality*, 78(1), 95–118.
- Hudley, C. (1993). Comparing teacher and peer perception of aggression: An ecological approach. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 377–384.
- Huesmann, L. R. (1994). *Aggressive behaviour – current perspectives*. New York & London: Plenum press.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. in Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120–1134.
- Japelj Pavešić, B., Svetlik, K., Kozina, A. in Rožman, M. (2009). *Znanje matematike in fizike med maturanti v Sloveniji in po svetu [Matura Students' Math and Physics Achievement in Slovenia and Abroad]*. Ljubljana, SLO: Pedagoški inštitut.
- Japelj Pavešić, B., Svetlik, K., Kozina, A. in Rožman, M. (2008). *Matematični dosežki Slovenije v raziskavi TIMSS 2007 [Slovene Math Schievement in TIMSS 2007]*. Ljubljana, SLO: Pedagoški inštitut.
- Kocmur, M. (1999). Nevrotske stresne in somatofornne motnje [Neurotic, Stress and Somatic Disturbances]. V M. Tomori in S. Zihelr (ur.), *Psihijatrija [Psychiatry]* (str. 229–258). Ljubljana, SLO: Medicinska fakulteta.
- Kozina, A. (2012, v recenziji). The LA Aggression Scale for elementary and secondary school students: Examination of psychometric properties of a new multidimensional measure of self reported aggression. *Journal of Psychoeducational Assessment*.
- Krall, H. (2003). Mladina in nasilje: teoretične koncepcije in perspektive pedagoškega ravnanja [Youth and Violence: Teoretical Concepts and Educatuonbal Perspectives]. *Sodobna pedagogika*, 54(2), 10–25.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. in Lozano, R. (ur.). (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij [Manual for the psychology of motiavtion and emotions]*. Ljubljana, SLO: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Lagerspetz, M. J., Bjorqvist, K. in Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-years old children. *Aggressive Behaviour*, 14, 403–414.
- Loeber, R. in Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371–410.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija [Developmental Psychology]*. Ljubljana, SLO: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Muršič, M., Milivojević, Z., Brvar, B., Filipčič, K., Lešnik Muganioni, D. in Pušnik, M. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli [Emotion Regulation for Less Violence in Schools]*. Ljubljana, SLO: Inštitut za kriminologijo.
- Nagin, D. S. in Tremblay, R. E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent childhood aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, 58, 389–394.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggression patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852–875.
- Overton, W. F. (2004). *Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Poulin, F. in Boivin M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12(2), 115–122.
- Renfrew, J. W. (1997). *Aggression and its causes – a bio psychological approach*. New York, USA: Oxford University Press.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. in Swisher R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and pro social behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 565–578.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioural Development*, 24(2), 129–141.
- Van Lier, P. A. C. in Crijhen, A. A. M. (2005). Trajectories of peer nominated aggression: risk status, predictors

and outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(1), 99–112.

Vitaro, F., Brendgen, M. in Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviours: A developmental perspective. *International Journal of Behavioural Development*, 30(1), 12–19.

Wilkowski, B. M. in Robinson, M. D. (2010). The anatomy of anger: An integrative cognitive model of trait anger and reactive aggression. *Journal of Personality*, 78(1), 9–38.

Construct validity of Croatian version of the Pavlovian Temperament Survey (PTS)

Sanja Tatalović Vorkapić¹, Ivana Lučev² and Meri Tadinac³

¹Faculty of Teacher Education, Department of Preschool Education, Rijeka, Croatia

²Institute for Migration and Ethnic Studies, Zagreb, Croatia

³Department of Psychology, University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Science, Zagreb, Croatia

Abstract: The aim of this study was to examine the construct validity of Pavlovian Temperament Survey (PTS) by determining the relationship between three Strelau's dimensions of temperament (strength of excitation, strength of inhibition, mobility) and basic dimensions of personality as were defined by Eysenck and in the five-factor model of personality. It was expected that strength of excitation and mobility would have significant positive correlations with extraversion and negative correlations with neuroticism, while strength of inhibition would show significant negative correlations with neuroticism. Within two studies ($N_1 = 74$ female students, $M_{age} = 22$; $N_2 = 54$ female students, $M_{age} = 20$), Croatian version of PTS, Five-Factor Nonverbal Personality Questionnaire FF-NPQ, and Eysenck's Personality Questionnaire EPQ R/A were used. The reliability coefficients for all three instruments were satisfactory, although not very high. Coefficients of correlation determined in the first study were not entirely in agreement with either theoretical expectations or empirical results of other authors, probably due to small sample size. However, the results of the second study were in accord with the expected pattern of significant correlations and that could be considered an indicator of good construct validity of PTS. Since this was a preliminary study the results provide only a general insight into the research aim, and represent a good starting point for future validation studies of the Croatian version of PTS.

Key words: construct validity, Pavlovian Temperament Survey, Five-Factor Nonverbal Personality Questionnaire, Eysenck's Personality questionnaire, students

Konstruktna veljavnost hrvaške priredbe Vprašalnika temperamenta po Pavlovu

Sanja Tatalović Vorkapić¹, Ivana Lučev² in Meri Tadinac³

¹Faculty of Teacher Education, Department of Preschool Education, Rijeka, Croatia

²Institute for Migration and Ethnic Studies, Zagreb, Croatia

³Department of Psychology, University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Science, Zagreb, Croatia

Povzetek: Namen raziskave je bil oceniti konstruktno veljavnost hrvaške različice Vprašalnika temperamenta po Pavlovu (VTP), in sicer s preučitvijo odnosa med tremi dimenzijami temperamenta in dimenzijami osebnosti, kot jih je definiral Eysenck, ter dimenzijah osebnosti po modelu velikih pet. Na osnovi teorije smo pričakovali, da bosta moč ekscitacije in mobilnost imeli pozitivni korelaciji z ekstravertnostjo ter negativne korelacije z nevroticizmom, medtem ko naj bi dosežek na lestvici moč inhibicije negativno koreliral z nevroticizmom. V prvi raziskavi je sodelovalo 74 študentk (povprečna starost je znašala 22 let), v drugi raziskavi pa 54 študentk (povprečna starost je znašala 20 let). Poleg hrvaške različice VTP so udeleženske izpolnile tudi pet-faktorski neverbalni vprašalnik osebnosti (FF-NPQ) ter Eysenckov vprašalnik osebnosti (EPQ-R/A). Zanesljivost lestvic vseh uporabljenih inštrumentov je bila sprejemljiva. Korelacije med dimenzijami temperamenta in osebnosti v prvi raziskavi se v večini primerov niso prilegale teoretsko osnovanim pričakovanjem in rezultatom sorodnih raziskav. Ta rezultat je najverjetneje posledica majhnosti uporabljenega vzorca. V drugi raziskavi je vzorec korelacij ustrezal pričakovanjem, kar kaže na sprejemljivo konstruktno veljavnost hrvaške različice VTP. Pričujoča raziskava je preliminarne narave, zato rezultati predstavljajo zgolj dobro izhodišče za prihodnje validacijske raziskave hrvaške različice VPT.

Ključne besede: konstruktna veljavnost, Vprašalnika temperamenta po Pavlovu, Pet faktorski neverbalni vprašalnik osebnosti, Eysenck vprašalnik osebnosti, študenti

The Pavlovian Temperament Survey (PTS) was constructed for cross-cultural comparison of the Pavlovian dimensions of temperament and it consists of three subscales: Strength of Excitation (SE), measuring the efficiency in conditions of high levels of stimulation and preference for such situations; Strength of Inhibition (SI), referring to the ability to stop or delay a given behaviour and to refrain from certain behaviours and reactions when required; and Mobility (MO), measuring the ability to quickly and adequately react to changes in the environment (Strelau, 1983).

Temperament refers to stylistic, formal behavioural characteristics (such as typical intensity with which individual reacts). These relatively stable individual differences manifest early in life, occur in animals as well as humans and are largely biologically determined. Majority of authors agree that temperament can be mostly attributed to genetic factors (see Buss & Plomin, 1984; Strelau, 1983; Zuckerman, 1991). Temperament traits are considered universal for all human beings regardless of their specific cultural environment (Strelau, Angleitner, & Newberry, 1999). However, behaviours in which these dimensions manifest can be, and indeed often are somewhat culturally specific. Cross-cultural studies in psychology often encompass two basic goals: describing specificity of psychological phenomena or behaviour depending on the cultural conditions (the emic approach) and determining similarities of psychological phenomena in different cultures (the etic approach).

In order to obtain valid measures of universal temperament dimensions that would include items that refer to behaviours relevant for expression of temperament traits in particular language and culture, Strelau and his colleagues (1999) devised specific process for construction of different language versions of Pavlovian temperament survey. Definitional components that refer to different aspects of the three PTS scales were determined: 7 for SE (such as “*The individual is prone to undertake activity under highly stimulating conditions*” and “*Under conditions of high stimulative value, the individuals performance does not decrease significantly*”) and 5 each for SI (“*The individual easily refrains from behaviour which for social reasons is not expected or desired*” and “*If circumstances require, the individual is able to delay his/her reaction to acting stimuli*”), and MO scale (“*The individual reacts adequately to unexpected changes in the environment*”, “*The individual prefers situations which require him/her to perform different activities simultaneously*”). These definitional components were starting point for generating universal pool of items. For each new language version of PTS universal item pool of 252 items is translated and administered to a sufficiently large sample of participants ($N > 400$). Then

items that most coherently represent PTS dimensions are selected for the final version. The etic approach reflects in universal facets of scales and universal item pool which presents a basis for all versions of PTS, while process of selecting items that are the most representative for universal temperament dimensions in a given culture comprises the emic approach.

Croatian version of the PTS was constructed in 2002 (Lučev, Tadinac-Babić, & Tatalović, 2002). It consists of 69 items (23 for each dimension) and represents all of the defining components of the PTS. Total of 414 participants (134 males and 280 females), students of Universities in Zagreb and Rijeka, their family and friends were included in the construction sample. Age span of participants was between 16 and 85 ($M = 22$). Validation sample consisted of 101 male and 362 female university and high school students from Zagreb and Rijeka, 17–26 years old ($M = 18$) (Lučev, Tadinac, & Tatalović Vorkapić, 2006).

Cronbach α coefficients determined in the construction and validation study were $\alpha_{SE} = .87$, $\alpha_{SI} = .81$, $\alpha_{MO} = .88$, and $\alpha_{SE} = .80$, $\alpha_{SI} = .79$, $\alpha_{MO} = .83$, respectively (Lučev et al., 2002; Lučev et al., 2006). Reliability of PTS scales determined in other studies with Croatian samples was also acceptable, Cronbach α coefficients were all over .75 (see Table 1), which is considered acceptable by most authors (DeVellis, 1991; Nunnally, 1978) and in the range of values attained for other language versions of the inventory (Strelau et al., 1999). In the validation study, factor analysis on the defining components of the PTS was conducted. The factor structure was comparable to those established for other versions of PTS (Bodunov, 1993) and in accordance with the theoretical concept: three oblique factors that could be interpreted as SE, SI and MO (Lučev et al., 2006).

As can be expected from Pavlov's theoretical assumptions as well as empirical studies with earlier version of inventory (STI) (Strelau, Angleitner, Bantelmann, & Ruch, 1990) and other language versions of PTS (Newberry et al., 1997; Strelau et al., 1999), scales of Croatian version of the PTS were not orthogonal. Statistically significant correlations between PTS dimensions were found on construction and validation samples (Table 1), as well as other studies that included Croatian version of the Pavlovian temperament survey (Čekolj, 2007; Lučev, 2007).

Since different language versions of PTS vary in number of items that comprise the scales, it is not possible to directly compare results on different PTS versions. In order to compare results, scores are expressed as average per-item responses on a 4 point rating scale. Again, average scores of Croatian participants on scales of PTS (Table 1) are comparable to values obtained on construction samples for other

Table 1. Standardized means and standard deviations for PTS scales and correlations between PTS scales obtained on different Croatian samples

	N	Subscales	M	SD	α	Correlations between scales		
						r_{SE-SI}	r_{SE-MO}	r_{SI-MO}
Construction sample (Lučev et al, 2002)	414	SE	2.38	0.40	.87			
		SI	2.79	0.34	.81	.27**	.67**	.21**
		MO	2.72	0.41	.88			
Validation sample (Lučev et al, 2006)	463	SE	2.42	0.35	.80			
		SI	2.71	0.36	.79	.30**	.58**	.25**
		MO	2.79	0.38	.83			
Lučev, 2007	252	SE	2.53	0.42	.87			
		SI	2.82	0.33	.76	.13*	.67**	.07
		MO	2.76	0.42	.88			
Čekolj, 2007	332	SE	2.51	0.39	.83			
		SI	2.78	0.34	.77	.22**	.64**	.26**
		MO	2.74	0.39	.84			

Note: SE = Strength of Excitation; SI = Strength of inhibition; MO = Mobility

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

17 language versions: mean results varied from 2.23 to 2.86 for SE, from 2.08 to 3.03 for SI and from 2.21 to 2.99 for MO scale (Bucik, 2002; Newberry et al., 1997; Strelau et al., 1999). One of the main issues with cross-cultural studies on personality and temperament concerns the equivalence of the constructs measured in different cultures (Strelau & Angleitner, 1994). Similar psychometric properties that are found for different language versions of PTS and comparable correlations between scales indicate that parallel versions of PTS measure universal temperamental traits the way original authors of this instrument intended.

The aim of this study was to examine the construct validity of PTS. An instrument with good construct validity represents a successful operationalization of the theoretical constructs it purportedly measures. If the obtained correlations with other instruments (that are supposed to measure similar or different constructs) fit the expected pattern and are in agreement with the theoretical assumptions, it is considered evidence of the construct validity of the instrument in question. Information about construct validity was gathered for many different language versions of PTS. Since Strength of Excitation refers to the ability of nervous system to withstand high levels of stimulation and preference for such situations, it was logical to expect that people with pronounced extraversion who are talkative, assertive and energetic will also have higher levels of SE. This assumption was confirmed in many studies and with different measures of SE (STI, PTS) and Extraversion (EPQ-R, NEO-FFI, NEO-P, NEO-P-R) (Strelau et al., 1999). Significant positive correlations between MO and E were also found by different authors (Angleitner & Ostendorf, 1994; Strelau et al., 1999). Mobility

includes subscales that refer to behaviour under changing conditions and preference for situations that demand performing different activities simultaneously, which are behaviours characteristically present in extraverts, due to their tendency to seek higher levels of excitement. As for the Strength of Inhibition, one study found a weak, but significant positive correlation between SI and Extraversion (Strelau et al., 1990). However, the interpretation of this relation remains unclear. In the meta-analysis of six studies by Strelau and his colleagues (1999) it was determined that average correlation between SI and E was not statistically significant.

Neuroticism refers to emotional instability, and one of the facets of SE relates to negative emotions: performance of activity under social and/or physical load is not evoking emotional disturbances. According to Pavlov, weak nervous system with low SE and SI typically exhibits fearfulness, which is a type of behaviour encompassed in Neuroticism (Ruch, 1992). Therefore, it is not surprising that significant negative correlations were found between Neuroticism and SE, as well as between Neuroticism and MO (Angleitner & Ostendorf, 1994; Strelau et al., 1999), the last one probably due to high and significant correlations consistently established between SE and MO (Čekolj, 2007; Lučev et al. 2002; Lučev et al., 2006; Strelau et al., 1999). Somewhat lower but still statistically significant negative correlations were found between Neuroticism and SI on various samples (Strelau et al., 1999). This could also be explained by Pavlov's conception of weak nervous system type which, as it is dominated by fear, facilitates development of neurotic behaviour. High levels of Psychoticism, as measured by EPQ-R,

imply poorer impulse control, and hence this trait could be expected to negatively correlate with SI, i.e. the ability to control one's behaviour. This was confirmed by the meta-analysis of eight different studies: P was significantly, although weakly, negatively related to SI, the average correlation being $r = -.18$ (Strelau et al., 1999). It is harder to speculate on relationship of Psychoticism with the other two PTS scales, although significant positive correlations between SE and P were found in some empirical studies, with average correlation of $r = .17$ reported by Strelau and his colleagues (1999). Correlations between MO and P were not statistically significant (Strelau et al., 1999).

Eysenck (1994) asserted that Agreeableness and Conscientiousness, as measured by NEO inventories, are in fact components of Psychoticism. If that was indeed so, we could expect these two dimensions to show significant correlations with SI, as Psychoticism does, but in opposite direction. Amelang and Borkenau (1982) suggested that Conscientiousness (C) was a measure of impulse control, in which case we could also expect significant correlations with SI. On the other hand, if we consider Conscientiousness as a will-to-achieve factor, as proposed by Digman and Takemoto-Chock (1981), we could expect C to significantly correlate with SE and MO. Conscientiousness, as measured by NEO inventories, refers to both impulse control and will-to-achieve, hence positive correlations with all three Pavlovian dimensions can be expected. According to Strelau and colleagues (1999) meta-analysis, Openness to experience and Conscientiousness are unrelated or only weakly positively related to SE, SI and MO (average correlation ranging from $r = .04$ to $r = .22$), while Agreeableness has somewhat higher positive correlation with SI ($r = .33$). In the study with the Croatian version of PTS, on a sample of 332 adult participants, Pavlovian scales were related to EPQ dimensions. Extraversion was in significant positive correlations with SE ($r = .35$) and MO ($r = .56$); Neuroticism was significantly negatively correlated with all three temperament dimensions: $r = -.44$ with SE, $r = -.31$ with SI and $r = -.37$ with MO; while Psychoticism was significantly correlated with SE ($r = .18$) and SI ($r = -.20$) (Čekolj, 2007). These findings are completely in accordance with both theoretical expectations and the results of earlier studies.

In this study, we decided to examine the construct validity of Croatian PTS scales by relating them to basic dimensions of personality as defined by Eysenck (E, P, N, L) and in the five-factor model of personality (E, N, C, A, O). It was expected that SE and MO would have significant positive correlations with Extraversion and negative correlations with Neuroticism, while SI would have a significant negative correlation with Neuroticism. Eysenck's Psychoticism should be in weak

negative correlations with SI, while other three scales of NEO inventory should be weakly, if at all, correlated with PTS scales. Furthermore, we expect that scales of PTS will be in statistically significant inter correlations, while levels of reliability and mean results will be in the range of results attained in previous studies with different language versions of PTS.

Method

Participants

First study was conducted on a convenience sample of 74 female students from various departments of University in Rijeka (Faculty of Teacher Education, Psychology, Languages, Mathematics, Physics, Information Technology), with average age of 22. Second study included a sample of 54 female psychology students, with average age of 20, recruited from the other study.

Instruments

In the first study, Pavlovian temperament dimensions were assessed with Croatian version of PTS (Lučev et al., 2002), while five basic dimensions of personality were measured by Five-Factor Nonverbal Personality Questionnaire, FF-NPQ (Paunonen, Ashton, & Jackson, 2001), i.e. its Croatian adaptation (Tatalović Vorkapić, Lučev, & Morosini Turčinović, 2007). As was described earlier, 69-item PTS measures three central nervous system (CNS) dimensions. Typical item of the Strength of excitation subscale is: *"I like very demanding jobs"*; for Strength of inhibition subscale: *"I can hide my anger if needed"*; and for Mobility subscale: *"When my job changes, I'm quick to adjust"*. Subjects rated their agreement with the PTS-items using Likert's 5-point scale (from 1 – *totally disagree* to 5 – *totally agree*). The FF-NPQ consists of 60 nonverbal items presented as illustrations in Picture Booklet (for more details see Tatalović Vorkapić et al., 2007). It measures five factors, each with 12 items: Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Openness to experience, and Neuroticism. All subjects were instructed to look at each illustration and to rate the likelihood of engaging in the type of behaviour shown at the picture. Seven-point Likert scale was used for ratings (ranging from 1 – *extremely unlikely that I would to perform this type of behaviour* to 7 – *extremely likely that I would to perform this type of behaviour*).

In the second study subjects completed PTS as well as EPQ R/A, which measures personality dimensions as defined in Eysenck's theory (Eysenck & Eysenck, 1994). Eysenck's Personality Questionnaire – Revised

version is used to measure the levels of extraversion, neuroticism, psychoticism and social desirability. This instrument consists of 106 items: 23 items in the Extraversion subscale (item example: “Do you have many friends?”); 32 items in the Psychoticism subscale (item example: “Do you enjoy to insult people who you love?”); 24 items comprising the Neuroticism subscale (item example: “Have you often felt guilty?”); and 21 items that make up the Social conformity subscale (item example: “Have you ever damaged or lost others stuff?”). Participants answered to EPQ-R items with YES or NO. Sum of answers on each EPQ-subscale indicate the position of the individual on the corresponding personality dimension.

Procedure

Participants were approached during their usual classes and they were familiar with the aim of this study, i.e. the validation of different personality dimensions questionnaires. All subjects participated voluntarily and they received course credit. Students were asked to complete the questionnaires answering sincerely and informed that the data will be used in research purposes only. Since both studies included convenience samples, only female subjects participated, homogenous by age and study programs, as well as their academic interests. Considering that, it is important to notice that this validation study has significant limitations and its findings need to be further verified. In addition, data from the second study was collected as a part of study on relationship between evoked potentials and questionnaire measures of personality and temperament. Therefore, data presented in this report are the result of the first study that examined construct validity of PTS in Croatia and should be considered an interesting starting point for the future relevant studies in this field.

Results

Descriptive statistics

Reliability coefficients for all three instruments used in this research were satisfactory, although not very high. Cronbach alpha reliability coefficients (and their lower bounds of 95% confidence interval) for PTS scales in the first study were $\alpha = .82$ (.77) for SE, $\alpha = .66$ (.56) for SI and $\alpha = .78$ (.72) for MO scale, while the coefficients determined in the second study were $\alpha = .86$ (.81) for SE, $\alpha = .78$ (.70) for SI and $\alpha = .89$ (.85) for MO scale. Except for reliability for SI and MO scale found in first study, values were in the range of findings reported for 16 different language versions of PTS (Strelau et al., 1999). According to Nunnally and Bernstein (1994) satisfactory level of reliability for instruments used in early stages of construct validation research is about .70 or higher, while they consider increasing reliabilities much beyond .80 is a waste of time with instruments used for basic research. Therefore, all of the reliability coefficients (and their assessed lower bounds) determined for instruments used in the two studies were adequate except for reliability of SI scale found in the first study which was somewhat lower.

Strelau and his colleagues (1999) reported lower average reliability, as well as larger variance in values of reliability coefficients for different language versions of SI scale, and Strelau suggested this could be explained by the fact that SI scale was more saturated by cultural factors than MO or SE. Some of the items that indicate low levels of SI might be under greater influence of social desirability than others. For instance, admitting to “It is hard for me to control my curiosity when I have the chance to look at someone else’s things or notes” is probably less desirable than agree with statement “It is difficult for me to interrupt

Table 2. Descriptives for PTS subscales (SE = Strengh of excitation, SI = Strengh of inhibition, MO = Mobility) and FF-NPQ subscales (Extraversion, Agreeableness, Consciousness, Openness, Neuroticism) in the first study

Subscales	<i>M</i> (<i>M</i> per item)	<i>SD</i>	<i>Total range</i>	Skewness coefficients and their <i>SEs</i>	Kurtosis coefficients and their <i>SEs</i>	
PTS	SE	55.37 (2.41)	7.89	38–76	.29 (.30)	–.11 (.59)
	SI	63.58 (2.76)	5.91	48–79	.26 (.30)	.36 (.59)
	MO	60.31 (2.62)	6.78	48–77	.48 (.29)	–.29 (.57)
FF-NPQ	E	48.18	9.64	26–69	.09 (.28)	–.59 (.55)
	A	67.88	8.65	46–83	–.52 (.28)	–.03 (.55)
	C	54.52	9.55	31–82	.07 (.28)	.50 (.55)
	O	59.44	9.50	38–81	.22 (.28)	.01 (.55)
	N	47.09	9.70	22–72	–.57 (.28)	.62 (.55)

Table 3. Descriptives for PTS subscales (*SE* = Strength of excitation, *SI* = Strength of inhibition, *MO* = Mobility) and EPQ-R/A subscales (Extraversion, Neuroticism, Psychoticism and Social Desirability) in the second study

	Subscales	<i>M</i> (<i>M</i> per item)	<i>SD</i>	Total range	Skewness coefficients and their <i>SEs</i>	Kurtosis coefficients and their <i>SEs</i>
PTS	SE	53.82 (2.34)	8.75	34–72	.16 (.32)	–.62 (.64)
	SI	65.06 (2.83)	6.92	50–82	.42 (.32)	.02 (.64)
	MO	66.24 (2.88)	9.41	45–89	.34 (.32)	.09 (.64)
EPQ-R/A	E	15.48	5.44	1–23	–.73 (.32)	–.34 (.64)
	N	9.02	5.62	0–22	.75 (.32)	–.10 (.64)
	P	8.44	3.09	2–15	–.29 (.32)	–.29 (.64)
	SD	3.52	2.73	0–10	.61 (.32)	–.50 (.64)

something I'm doing even if someone asks me to". If this is the case, most of the participants would answer under strong influence of cultural norms and answers to such an item would reflect their true level of SI to a lesser extent. Lower levels of variability for results on SI scale compared to other two PTS scales determined in studies with different language versions of the instrument (see Strelau et al., 1999) are in accordance with this assumption. Furthermore, since SI items vary in the level of influence social desirability has on answers, correlations between items and Cronbach α coefficients that reflect them could be lower. Mean values, standard deviations, total ranges and results of skewness and kurtosis from the first study are presented in Table 2. Overall, the results are in accordance with the values expected based on previous studies of Pavlovian dimensions (Strelau et al., 1999) and nonverbal Five-Factor dimensions (Tatalović Vorkapić et al., 2007). Reliability and its lower bounds for different subscales of Five Factor Nonverbal Personality Questionnaire used in the first study was satisfactory: Cronbach alpha reliability coefficients for Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Openness and Neuroticism were $\alpha = .78$ (.72), $\alpha = .74$ (.66), $\alpha = .84$ (.79), $\alpha = .79$ (.73) and $\alpha = .77$ (.70), respectively. All distributions are considered not to significantly deviate from normal distribution according to the skewness and kurtosis coefficients.

The reliabilities of EPQ R/A scales with their lower bounds (the second study) were also mostly within the acceptable range: values of Cronbach alpha coefficients were $\alpha = .89$ (.85) for Extraversion, $\alpha = .89$ (.85) for Neuroticism, $\alpha = .61$ (.48) for Psychoticism, and $\alpha = .68$ (.57) for Social Desirability. Mean values, standard deviations, total ranges and skewness and kurtosis coefficients from the second study are presented in Table 3. The group average for the EPQ R/A Extraversion ($M = 15.5$; $SD = 5.4$) did not substantially differ from the one obtained on the Croatian standardization group

($M = 14.2$; $SD = 4.7$) (Eysenck & Eysenck, 1994). All distributions are rather symmetrical (skewness results are close to zero) and at the same time are rather far from adequate kurtosis levels (far from 3).

Since different language versions of PTS consist of different number of items, the results of different versions are compared through average response per item of each scale. This value for PTS scales in the first study was 2.41 for SE, 2.76 for SI and 2.62 for MO, while the average response per item found in second study was 2.34 for SE, 2.83 for SI and 2.88 for MO. All these values do not differ substantially from those found in other studies with Croatian version of PTS (see Table 1) and are in the range of results determined in studies with different language versions of PTS (Newberry et al., 1997; Strelau et al., 1999).

Correlations between scales of PTS found in the first study were $r_{SE,SI} = .56$, $r_{SE,MO} = .66$, $r_{SI,MO} = .39$, while those found in the second study were $r_{SE,SI} = .33$, $r_{SE,MO} = .68$, $r_{SI,MO} = .36$.

Correlation analysis

Coefficients of correlation determined in the first study (Table 4) were not entirely in accordance with either theoretical expectations or empirical results of other authors.

Although correlations of all included personality variables were in the expected direction, the correlation between Neuroticism and SE was not significant, while some other correlations were higher than expected. This could be an accidental finding and should probably be attributed to a small number of participants and low representativeness of the samples. In the future studies with larger number of subjects, heterogeneous in age, sex and academic interests, results will probably be in accordance with expected level and direction of correlations between PTS and FF-NPQ dimensions.

Results of the second study (Table 5) were in accord

Table 4. Correlation matrix with Pearson's correlation coefficients of PTS subscales and FF-NPQ subscales in the first study

Subscales	FF-NPQ					
	E	A	C	O	N	
PTS	SE	.30**	.25*	.30*	.45**	-.17
	SI	.28*	.39**	.46**	.51**	-.28**
	MO	.48**	.38**	.38**	.50**	-.42**

Note: SE = Strength of Excitation; SI = Strength of inhibition; MO = Mobility; E = Extraversion; A = Agreeableness; C = Conscientiousness; O = Openness; N = Neuroticism

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

Table 5. Correlation matrix with Pearson's correlation coefficients of PTS subscales and EPQ-R/A subscales from the second study

Subscales	EPQ-R/A				
	E	N	P	SD	
PTS	SE	.41**	-.67**	.19	-.03
	SI	.16	-.36**	-.01	.14
	MO	.65*	-.56**	.17	.10

Note: SE = Strength of Excitation; SI = Strength of inhibition; MO = Mobility; E = Extraversion; N = Neuroticism; P = Psychoticism; SD = Social desirability

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

with the expected pattern of correlations: significant positive correlations of Extraversion with both SE and MO were found, as well as significant negative correlations of Neuroticism and both SE and MO which are also consistent with theoretical predictions and empirical results of previous studies (Čekolj, 2007; Strelau et al., 1999). Overall, correlations found in the second study suggest adequate construct validity of PTS.

Discussion

Reliability coefficients for PTS scales were satisfactory, but not very high. Furthermore, all reliability coefficients, except those for SI and MO scale in the first study, are within the range of values found in other studies with different language versions of PTS (Corrula, Strelau, Angleitner, & Ruch, 1993; Newberry et al., 1997; Strelau et al., 1999). Reliability determined for the SI scale is somewhat lower than for the other two scales, and one possible explanation for this rather consistent finding is that strength of inhibition is more saturated with cultural factors than strength of excitation or mobility (Strelau et al., 1999). In addition, samples that were used in both presented

studies were not very large, and lower reliabilities could be expected in smaller and more homogenous samples than in the construction and standardization studies. Reliabilities determined for this instrument are usually higher, as it was shown in the construction sample for Croatian version of PTS ($\alpha = .87$ for SE, $\alpha = .81$ for SI and $\alpha = .88$ for MO scale; Lučev et al., 2002), as well as on the validation sample of 463 participants, and in other studies using the Croatian PTS scales: values of α ranged from .80 to .87 for SE, from .76 to .79 for SI and from .83 to .88 for MO (Čekolj, 2007; Lučev et al., 2006; Lučev, 2007).

Average results on PTS scales from the first study are presented in Table 2 and those from the second study in Table 3. These findings are in accordance with both the results of previous research using the Croatian PTS and average results per item found for other versions of PTS (Čekolj, 2007; Lučev et al., 2006; Lučev, 2007; Newberry et al., 1997; Strelau et al., 1999).

Due to specific process of construction of new language versions of PTS, different versions vary in number of items and in actual items that comprise the final version of the instrument. Comparable levels of reliability found for different language versions of PTS as well as similar values of average results on subscales and correlations between dimensions of temperament can be considered an indicator of acceptable validity. It could be concluded that parallel versions of PTS are measuring the same cross-culturally universal dimensions of temperament the way original authors of instrument intended.

Correlations between scales of PTS found in the first study were $r_{SE,SI} = .56$, $r_{SE,MO} = .66$, $r_{SI,MO} = .39$, while those found in the second study were $r_{SE,SI} = .33$, $r_{SE,MO} = .68$, $r_{SI,MO} = .36$. As mentioned earlier, lack of orthogonality is expected for Pavlovian dimensions and determined values are in accordance with theoretical expectations and results of other studies with PTS, although some of them are slightly higher than the range of values reported by other authors (Strelau et al., 1999). Correlations between SE and SI determined for 16 different language versions of PTS vary from statistically insignificant to .46, with average of $r = .25$, correlations between SE and MO vary from .30 to .64 with average coefficient of $r = .52$, while correlations between SI and MO vary from statistically insignificant to .40, with average of $r = .21$ (Strelau et al., 1999). In four previous studies with Croatian version of PTS values of correlation between SE and MO scale that were determined were quite large (see Table 1), and in three studies (Čekolj, 2007; Lučev et al., 2002; Lučev, 2007) values were as high or a little higher than the largest SE-MO inter-correlation reported by Strelau et al. (1999). Correlation coefficients between SE and MO scale found in two studies presented here are in accord

with general expectations of positive relationship between these dimensions and comparable to values determined on Croatian samples (in the case of the second study, inter-correlation is just a little, but not significantly higher than in previous studies), if a little higher than values found for other versions of PTS. Correlations between SI and MO scale and between SE and SI found in second study are well in the range of results of earlier studies (Čekolj, 2007; Lučev et al., 2002; Lučev et al., 2006; Strelau et al., 1999), while value of SE and SI correlation found in the first study is quite unusually high, and could probably be considered an accidental finding due to small and homogenous sample of participants.

Coefficients of correlation between PTS scales and FF-NPQ (Table 4) are all in the theoretically expected direction, but their values do not entirely confirm the assumptions based on theory and results of other authors. As expected, SE and MO showed significant positive correlations with Extraversion, and MO was negatively correlated with Neuroticism. It is not surprising that extraverted people, who are sociable, energetic, assertive, and prefer high levels of excitement have higher scores on SE – scale that measures self-professed ability to withstand intense or prolonged stimulation and preference for risky behaviours and situations with high levels of stimulation. It is also not surprising that Extraverts show more pronounced ability to adequately and quickly react to unexpected changes in environment, adaptability to new environment and preference for engaging in number of different activities simultaneously, behaviours that Mobility scale refers too. Individuals with pronounced Neuroticism are prone to negative emotions, such as fear, sadness and anger, and they react poorly to stress. Therefore, they are probably less capable of quick adaptation to unexpected changes, so it is not surprising they have lower results on MO. Strelau and his colleagues (1999) attribute relationship between N and MO to the close link between MO and SE. These results are also in accordance with previous studies on different versions of PTS (Angleitner & Ostendorf, 1994; Strelau et al., 1999).

On the other hand, the correlation between SE and Neuroticism did not reach the level of statistical significance in the second study. There is a big discrepancy in values of SE- N correlation found in two presented studies (-0.67 vs. -0.17). This might be attributed to somewhat different conceptualisation of the Neuroticism dimension by Eysenck, and within the Big Five as a dimension of Emotional stability. Eysenck's theory is more neuropsychologically grounded, similar to PTS-dimensions that Pavlov defined as properties of the central nervous system. On the other hand, FF-NPQ has its roots in the lexical

approach to personality research that was aimed to create the descriptive taxonomy (John, Angleitner, & Ostendorf, 1988). It was initially based on the analysis of the natural language terms people usually use to describe themselves and others, and this resulted in dimensions of human personality that are not as directly conceptually linked to underlying autonomic nervous system changes. SI had significant negative correlations with Neuroticism, which is in accordance with predictions. Pavlov (Strelau et al., 1999) considered that an individual with weak type of nervous system, who has low SE as well as SI, is fearful and promotes development of neurotic behaviours.

However, SI also had significant positive correlations with Openness, Agreeableness, Conscientiousness, and Extraversion, which were not expected. SE and MO had statistically significant positive correlations with Conscientiousness, Agreeableness, and Openness. SI and Extraversion correlated positively, which could be attributed to the fact that SE and E have positive correlation, while SI is significantly related to both other Pavlovian dimensions. These unexpected findings could be explained by somewhat "unclear" factor structure of the instrument (16 items had high loadings on two or more factors), which was probably due to different interpretation and understanding of nonverbal items presented to subjects. Five factors that were kept in the final solution explained 33.9% of total variance, which is a relatively small percentage of explained variance (Tatalović Vorkapić et al., 2007). To summarize, in the future research on construct validity of the PTS it would be necessary to include personality measures with better psychometric properties.

As for Agreeableness, similar values of positive correlations with SI were found in meta-analysis of six studies (Strelau et al., 1999). It is logical for a trait such as Agreeableness (tendency to be pleasant, cooperative, considerate, friendly and helpful) to be positively related to ability to control one's behaviour. Some studies report significant positive correlations between SE, MO and Openness (Angleitner & Ostendorf, 1994). However, according to meta-analysis of Strelau and his colleagues (1999), Openness to experience and Conscientiousness were unrelated or only weakly positively related to SE, SI and MO, with average correlation from $r = .04$ to $r = .22$, while in our study the values of these correlations were much higher (Table 4). A possible explanation for somewhat unexpected results could be a relatively small sample of participants that consisted of only female subjects (Tatalović Vorkapić et al., 2007). Future studies with a larger number of participants, heterogenous by gender, age and academic/vocational interests could provide a better insight into the real nature of correlations between PTS and FF-NPQ dimensions.

In the second study, we related Pavlovian Temperament Survey to EPQ-R dimensions, and results (Table 5) confirmed the expected pattern of correlations. Correlations between SE, MO and Extraversion were statistically significant and positive, while Neuroticism was significantly negatively correlated with all PTS-dimensions. These results confirm empirical findings of other authors (Čekolj, 2007; Strelau et al., 1999). We discussed the nature of relationship between Extraversion and PTS scales in detail earlier in the paper. Neuroticism refers to tendency towards negative emotions such as fear and sadness. As we already stated, Pavlov considered that individuals with a weak nervous system have low SE, SI and MO and such individuals are typically fearful, less capable of adaptation to changing situations, high levels of stimuli or of controlling one's behaviour and emotions, and therefore prone to development of neurotic behaviour.

Since high levels of Psychoticism, as measured by EPQ-R, imply poorer impulse control, it could be expected for this trait to have negative correlations with SI. Strelau and his colleagues (1999) confirmed this hypothesis in their meta-analysis of eight different studies: P was significantly, although weakly negatively related to SI, with average correlation of $r = -.18$. In our study, we obtained negative coefficient of correlation between P and SI, but it was not statistically significant (see Table 5). It is possible that this was due to a relatively small sample of participants.

Nevertheless, results of the second study were mostly in accordance with theoretical expectations and conclusions of previous studies. Correlations between PTS and EPQ-R/A scales indicate that these instruments share a part of the subject they measure. However, measures of temperament, in this case Pavlovian Temperament Survey, provide valuable information on individual differences that are not covered by Eysenck's EPQ or Big Five personality dimensions. Although samples used in our two studies were relatively small, we decided to present the results as preliminary findings on the construct validity of the Croatian version of PTS, and as a contribution to the growing body of knowledge on psychometric properties of PTS.

Conclusion

Mean values and Cronbach alpha reliability coefficients for all three scales of Croatian version of Pavlovian Temperament Survey were within the range of values determined in other studies using PTS. Results of this study indicate a satisfactory validity of the PTS. The reliability of all three PTS scales was adequate, and correlations with Eysenck's and Big Five

personality dimensions were mostly in accordance with theoretical assumptions as well as with the results of other similar studies. Since this study has one great limitation, namely the use of samples that consist of a small number of only female students, who were homogenous by age and academic interests, the results of this study do not permit us to make any generalized conclusions. This research was a preliminary study of the construct validity of PTS and can serve as a good starting point for future validation studies of this instrument.

References

- Angleitner, A., & Ostendorf, F. (1994). Temperament and the Big-Five factors of personality. In C. F. Halverson Jr., G. A. Kohnstamm, & R. P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 69–90). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Amelang, M., & Borkenau, P. (1982). Über die faktorielle Struktur und externe Validität einiger Fragebogen-Skalen zur Erfassung von Dimensionen der Extraversion und emotionalen Labilität [On the factorial structure and external validity of some questionnaire scales assessing the dimensions extraversion and emotional lability]. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 3, 119–146.
- Bucik, V. (2002). *Psychological instrument in cross-cultural perspective: the case of the Pavlovian Temperament Survey*. 5. Wissenschaftliche Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie. Wien, Austria: WUV Universitätsverlag.
- Bodunov, M. V. (1993). Factor structure of the Pavlovian Temperament Survey in a Russian population: Comparison and preliminary findings. *Personality and Individual Differences*, 14, 557–563.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament. Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Corrula, W. J., Strelau, J., Angleitner, A., & Ruch, W. (1993). The development of the Revised Pavlovian Temperament Survey in England: Continuing research. *Personality and Individual Differences*, 14, 323–328.
- Čekolj, T. (2007). Usporedba Eysenckove i Pavlovljeve tipologije temperamenta [Comparison of Eysenck's and Pavlovian typology of temperament]. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of Zagreb, Zagreb, Croatia.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development*. Newbury Park, NJ, USA: Sage Publications.
- Digman, J. M., & Takemoto-Chock, N. K. (1981). Factors in the natural language of personality: Re-analysis comparison, and interpretation of six major studies. *Multivariate Behavioral Research*, 16, 149–170.
- Eysenck, H. J. (1994). The Big Five or Giant Three: Cri-

- teria for a paradigm. In C. F. Halverson, G. A. Kohnstamm & R. P. Martin (Eds.), *The Developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 37–51). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1994). *Priručnik za Eysenckove skale ličnosti: EPS–odrasli [Manual for Eysenck Personality Scales: EPS - adults]*. Jastrebarsko, Croatia: Naklada Slap.
- John, O. P., Angleitner, A., & Ostendorf, F. (1988). The lexical approach to personality: A historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality*, 2, 171–203.
- Lučev, I. (2007). Subjective quality of life, objective quality of life measures, demographic and psychological variables (Master's thesis, University of Zagreb, Zagreb, Croatia).
- Lučev, I., Tadinac–Babić, M., & Tatalović, S. (2002). Konstrukcija hrvatske verzije Pavlovijanskog upitnika temperamenta (PTS) [Construction of the Croatian version of the Pavlovian Temperament Survey (PTS)]. *Suvremena psihologija*, 5(2), 207–226.
- Lučev, I., Tadinac, M., & Tatalović Vorkapić, S. (2006). Krosvalidacija hrvatske verzije Pavlovijanskog upitnika temperamenta (PTS) [Crossvalidation of the Croatian version of Pavlovian Temperament Survey (PTS)]. *Suvremena psihologija*, 9(1), 35–45.
- Newberry, B. H., Clark, W. B., Crawford, R. L., Strelau, J., Angleitner, A., Hollinger Jones, J., & Eliaz, A. (1997). An American English version of the Pavlovian Temperament Survey. *Personality and Individual Differences*, 22, 1, 105–114.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, NY, USA: McGraw–Hill.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York, NY, USA: McGraw–Hill.
- Paunonen, S. V., Ashton, M. C., & Jackson, D. N. (2001). Nonverbal assessment of the Big Five personality factors. *European Journal of Personality*, 15(1), 3–18.
- Ruch, W. (1992). Pavlov's types of nervous system, Eysenck's typology and the Hippocrates–Galen temperaments: An empirical examination of the asserted correspondence of three temperament typologies. *Personality and Individual Differences*, 13(12), 1259–1271.
- Strelau, J. (1983). *Temperament, personality, activity*. London: Academic Press.
- Strelau, J., Angleitner, A., Bantelmann, J., & Ruch, W. (1990). The Strelau Temperament Inventory – Revised (STI–R): Theoretical considerations and scale development. *European Journal of Personality*, 4, 209–235.
- Strelau, J., & Angleitner, A. (1994). Cross–cultural studies on temperament: Theoretical considerations and empirical studies based on the Pavlovian Temperament Survey (PTS). *Personality and Individual Differences*, 16, 331–342.
- Strelau, J., Angleitner, A., & Newberry, B. H. (1999). *The Pavlovian Temperament Survey (PTS): An international handbook*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Tatalović Vorkapić, S., Lučev, I., & Morosini Turčinović, S. (2007). Factor analysis of FF–NPQ used on Croatian sample. In V. Čubela Adorić (Ed.), *Book of selected proceedings: 15th psychology days in Zadar, 25th–27th May 2006* (pp. 385–397). Zadar, Croatia: University of Zadar.
- Zuckerman, M. (1991). *Psychobiology of personality*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Raziskovanje kognitivnih shem kot individualnih ali skupinskih struktur

Ana Arzenšek*

Fakulteta za management, Univerza na Primorskem

Povzetek: V prispevku je predstavljen nekaj značilnosti teorije kognitivnih shem. Ukvarjali smo se z vprašanjem, na kateri ravni naj se raziskujejo kognitivne sheme: na individualni-, nadindividualni-, ali celo na ravni večjih socialnih sistemov, in sicer glede na značilnosti socialne kognicije ter glede na naravo kognitivnih shem. V zadnjem obdobju se raziskovalci kognitivnih shem osredotočajo na interakcijo med motivacijskimi, kognitivnimi in drugimi osebnimi ter situacijskimi spremenljivkami in njihovim vplivom na vedenje. Kognitivne sheme so razumljene kot rezultat medsebojnega prepleta osebnih, okoljskih in situacijskih spremenljivk. Odgovor na zastavljeno vprašanje pa je odvisen tudi od paradigme, znotraj katere raziskovalec raziskuje in od raziskovalnega problema.

Ključne besede: sheme, socialna kognicija, teorije, raziskovanje

Exploring the cognitive schemas as individual or group structures

Ana Arzenšek

Faculty of Management, University of Primorska, Slovenia

Abstract: The present paper describes some features of the theory of cognitive schemas. The discussion focuses on the issue of appropriate level to explore the cognitive schemas: the individual-, above individual- or the level of larger social systems, depending on the characteristics of social cognition and the nature of cognitive schemas. Currently researchers of cognitive schemas focus on the interaction between motivational, cognitive and other personal and situational variables and on their influence on behavior. Cognitive schemas are seen as the result of mutual interplay between personal, environmental and situational variables. The answer to the appropriate level of exploration question is found to depend on the paradigm within which the individual researchers work and also on the nature of the research problem.

Keywords: schema, social cognition, theories, experimentation.

**Naslov/Address:* dr. Ana Arzenšek, Katedra za management, Fakulteta za management Koper, Univerza na Primorskem, Cankarjeva 5, 6000 Koper; e-pošta: ana.arzensek@fm-kp.si

Oprelitev teme in problema

Če bi lahko socialno psihologijo opredelili kot vedo o vplivu ljudi na misli, občutke in vedenje drugih ljudi, ki je večinoma zaveden, je socialna kognicija avtomatski proces, ki se ga posamezniki večinoma ne zavedajo (Fiske, 1993). V socialno psihološki literaturi obstaja več kot sto poskusov definiranja tega pojma. K razdrobljenosti v prvi vrsti pripomore dejstvo, da ne gre za oprijemljiv specifični pojav, temveč za teoretični koncept. Socialna kognicija prav tako ni samostojno raziskovalno področje, niti ni specifična teorija, pač pa pristop v socialni psihologiji. Ne glede na to pa je v socialni psihologiji socialna kognicija vedno imela pomembno mesto.

V literaturi je pogosto omenjena različica S. T. Fiske in S. E. Taylor (1991, str. 4), ki menita, da je cilj raziskovanja socialne kognicije »ugotoviti, kako ljudje razumemo sami sebe in druge ljudi«. Tudi v drugih opredelitvah je v središču zanimanja posameznik in njegovo razumevanje (socialnega) okolja ter dejavnikov, ki nanj vplivajo (Vaughan in Hogg, 2008).

Koncept socialne kognicije pa ni brez težav. Pri definiranju se pojavijo prva nesoglasja že pri pojmu »socialna«. Med avtorji namreč ni soglasja glede tega, kaj se smatra pod socialno: ali so to izključno individualni psihološki mehanizmi, pri čemer je o socialnosti težko govoriti, ali pa, na drugi strani, skupinski procesi, ki izhajajo iz medsebojne povezanosti socialnih objektov in so več kot samo njihov seštevek. Sočasno naj bi se raziskovalci premalo ukvarjali s kognitivnimi procesi znotraj širših interpersonalnih, skupinskih in societalnih entitet (Vaughan in Hogg, 2008).

Osrednji problem, ki ni razrešen niti danes, je, na kateri ravni naj se socialni pojavi raziskujejo: ali na ravni posameznika in na ravni individualnih pojavov (t.i. psihološka socialna psihologija), ali na makrosocialni ravni z nadindividualnimi pojavi, t.j., kako se posamezniki med seboj sporazumevajo (t.i. socialni interakcionizem), s katero je socialna psihologija začela in h kateri se v zadnjem času vsaj deloma znova vrača, ali pa celo na ravni večjih socialnih sistemov (organizacije, celotne družbe; t.i. psihološka sociologija) (House, 1977)?

Teorija kognitivnih shem je model procesiranja informacij znotraj socialne kognicije, v katerem pomembno vlogo igra percepcija in kognicija. Osrednji del raziskovanja sta percepcija in procesiranje socialnih informacij o ljudeh, skupinah in dogodkih (Labianca, Gray in Brass, 2000). Kuklinski, Luskin in Bolland (1991) sheme opredelijo kot kognicije glede neke osebe, vloge, skupine, dogodka ali drugih objektov.

Glede na to, da teorija kognitivnih shem izhaja iz socialne kognicije in glede na opredelitve kognitivnih shem, ki v ospredje postavljajo procese (individualne)

kognicije, se osnovno vprašanje v pričujočem prispevku glasi, na kateri raziskovalni ravni naj se preučujejo kognitivne sheme: na individualni ravni, na nadindividualni ravni ali celo na ravni večjih socialnih sistemov?

Na omenjeno vprašanje bomo odgovarjali na podlagi obstoječih opredelitev koncepta kognitivnih shem iz različnih obdobj, na podlagi funkcij kognitivnih shem in značilnosti shematskega procesiranja informacij, na podlagi povezav koncepta shem z drugimi socialnopsihološkimi koncepti in na podlagi kritik koncepta kognitivnih shem.

Namen pričujočega prispevka je podati pregled literature s področja kognitivnih shem, ki bo omogočil vpogled v naravo konstrukta kognitivnih shem kot bodisi individualnega, ali pa kot nadindividualnega (skupinskega) konstrukta. Kognitivne sheme namreč smatramo kot primerno raziskovalno orodje za raziskovanje širokega spektra fenomenov v psihologiji. Od tega, kako raziskovalec razume preučevani konstrukt, pa je odvisno, katere probleme bo preučeval, kakšna bosta narava ter potek raziskovanja.

Socialnost socialne kognicije

Da je kognicija socialna predvsem zaradi raziskovanja socialnih objektov, menita Augoustinos in Walker (1995), pri čemer dodajata, da pri raziskovanju lahko prevladuje individualistična naravnost, ki je značilna predvsem za severnoameriško tradicijo. Avtorja menita, da v tem primeru termin »socialno« zavaja, pri čemer se dotikata za celotno socialno psihologijo občutljive tematike, ki je v 60. letih vodila do krize discipline. Še nerazrešeno vprašanje se torej glasi, ali je socialni kogniciji ostalo kaj »socialnega« (Bečaj, 2000; Vaughan in Hogg, 2008), kakšen je odnos med posameznikom in njegovim socialnim okoljem in v kolikšni meri je posameznikova obdelava informacij socialno določena in v kolikšni meri samostojna.

Pregled spektra raziskovalnih fenomenov znotraj socialne kognicije je lahko eden od pokazateljev, kako raziskovalci razumejo te fenomene: kot individualne ali kot nadindividualne kategorije? Primeri preučevanih fenomenov so denimo altruizem, skupinska dinamika, predsodki in diskriminacija, vplivanje, odločanje, socialna kategorizacija, socialno zaznavanje, stereotipi, atribucija, stališča, kognitivne sheme, organizacijska hierarhija, politika, mentalno in fizično zdravje, če naštejemo zgolj nekatere vidnejše. Augoustinos in Walker (1995) omenjata tudi socialno identiteto in socialne predstave. Vidimo, da glede na naravo preučevanih fenomenov znotraj socialne kognicije ne obstaja enotno razumevanje, na katerem nivoju naj se le-ti preučujejo, ravno tako pa se razlikujejo glede stopnje vpliva socialnega okolja nanje.

Leyens in Dardenne (1996, v Bečaj 2000) ponujata kompromisno rešitev: »Socialnost« socialne kognicije je utemeljena s tremi dejstvi: (1) da se kognicija po svoji vsebini veže na socialno okolje. Gre za kognicijo o ljudeh, za implicitne teorije osebnosti, o njihovi identiteti, o medsebojnih odnosih in stereotipih, ipd., in (2) da je socialnega izvora. Ta je utemeljen s tem, da je socialno okolje pogosto tisto, ki določa, kako naj njegovi člani razmišljajo o sebi in drugih ter, (3) da je splošno razširjena. »Socialnost« je utemeljena tudi s tem, da so vedenjski konstrukti znotraj nekega okolja skoraj enaki, zlasti, ko gre za verska in politična prepričanja, ideologije ali moralo, ne glede na individualne posebnosti.

Opredelitve kognitivnih shem

Med prvimi, ki so se eksperimentalno ukvarjali s shemami, je bil Bartlett (1932), ki se je takrat ukvarjal s konstrukcijo in organizacijo spomina. Med pionirje koncepta uvrščamo tudi Ascha (1946) z modelom formacije vtisa, Piageta (1952) in Heiderja (1958) z njegovo uravnoteženo teorijo percepcije ljudi ter gestalt psihologijo.

Tudi Kuhna (1970), ki se je sicer ukvarjal z zgodovino znanosti, je zanimalo vprašanje, kako izkušnje oz. vedenje, pridobljeni kasneje v življenju, vplivajo na priključitev zgodnejših izkušenj pri znanstvenikih. Bal se je namreč, da na zgodovinarje vpliva poznavanje posledic nekaterih zgodovinskih dejstev, in sicer še preden so imeli priložnost prebrati zgodovinske tekste. Kuhn je menil, da imajo znanstveniki pomanjkljiv priključitev informacij zunaj svoje paradigme, kar je skladno s spoznanji teoretikov teorije kognitivnih shem (Nickles, 2000).

V sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja je koncept shem v okviru teorije procesiranja informacij dominiral predvsem v pedagoški psihologiji, v preučevanju umetne inteligence (Axelrod, 1973). Tudi danes ostajata koncepta sheme in shematskega procesiranja aktualna, raziskovanje koncepta shem pa se osredotoča na razumevanje, kako posamezniki hranijo informacije v spominu in kako je nova informacija asimilirana v obstoječe znanje (Augoustinos, Walker in Donagheve, 2006; Derry, 1996).

V sedemdesetih letih je veljalo prepričanje, da so sheme zgolj in samo intraindividualni pojem. Tako npr. Axelrod (1973, 1249) okvir razprave o shemah zastavi tako: »Takoj na začetku je dobro imeti v mislih, o čem gre v teoriji sheme in o čem ne. Gre za to, kako posameznik opazuje in osmišlja kompleksno okolje. Zatorej teorija opisuje perceptivne in kognitivne procese posameznika, ne opisuje pa funkcioniranja malih skupin, pa naj bodo to socialna gibanja ali vlada.«

Večini od novejših opredelitev shem je skupno, da izhajajo iz konceptualizacij iz 70. let. Po eni od

novejših opredelitev je shema »kognitivna struktura, ki simbolizira vedenje o konceptu ali tipu dražljaja in vključuje tudi značilnosti in odnose med značilnostmi« (Fiske in Taylor, 1991, str. 98). Predstavljajo splošno vedenje, ki je postalo abstraktno na podlagi veliko izkušenj z objektom. Sheme so vsakodnevne subjektivne teorije o tem, kako deluje svet. Sheme so torej kognitivne strukture, v katerih je hranjeno posameznikovo vedenje o kompleksnem socialnem okolju, t.j. o predmetih, osebnostnih lastnostih, self-u, socialnih vlogah, socialnih skupinah in dogodkih (skriptih) ali vzročno posledičnih odnosih v okolju (Fiske, 2000; McKinley, Zhao in Garrett Rust, 2000; Shetzer, 1993). Sheme so večnivojske in hierarhične (Augoustinos idr., 2006; Shetzer, 1993) in so lahko hranjene v drugih shemah (Rummelhart, 1984). Temeljijo na izkustvu, manj pa na genetskih faktorjih ali vplivih okolja (Rus, 1989).

Kuklinski idr. (1991) sheme konceptualizirajo kot individualizirane mentalne strukture, ki vsebujejo splošna pričakovanja in vedenje o svetu ter o tem, kako se obnašati v različnih situacijah. Posamezniki tako osmišljajo svoje izkušnje iz socialnega okolja na podlagi namišljenega mentalnega dialoga med seboj in kontekstualno relevantnimi posamezniki in skupinami, pri čemer igrajo pomembno vlogo posameznikove sheme o teh osebah (Augoustinos idr., 2006; Labianca idr., 2000).

Povsem drugače pa je Moscovici (1984) mnenja, da so sheme in skripti, podobno kot predstave, simbolične, afektivne in ideološke predstave socialnih skupin. V družbi so v veliki meri deljene in se pojavijo v specifičnem zgodovinskem trenutku.

Delno kot posledica kasnejših kritik koncepta kot preveč izoliranega in nič kaj »socialnega«, je model kognitivnih shem prerasel v interakcionistični koncept (npr. Derry, 1996). Že Bartlett (1932) je sheme videl kot interakcionističnih koncept; menil je, da sheme niso statične strukture znanja, shranjene v možganih, namenjene interpretaciji izkušenj, pač pa funkcionalne lastnosti, namenjene adaptaciji med osebo in njenim fizičnim in socialnim okoljem. V kasnejših obdobjih pa se je koncept kognitivne sheme vse bolj oddaljeval od takšnega razumevanja.

Omenjeno slabost so v zadnjem času skušali premostiti denimo McVee, Dunsmore in Gavelek (2005) z modelom integracije socialnih in kulturnih dejavnikov v teorijo shem. Temelječ na delih Vigotskega in drugih sociokulturnih teoretikov menijo, da teorija shem sloni na mreži socialnih in kulturnih odnosov med posameznikom in njegovim okoljem. V svojem zakonu kulturnega razvoja Vigotski trdi, da se vsaka funkcija v otrokovem razvoju ponovi dvakrat, najprej na socialnem nivoju (interpsihološko) in potem na individualnem nivoju (intrapsihološko). Tako vse višje kognitivne funkcije izvirajo iz odnosov med posamezniki, in na enak način naj bi delovale tudi kognitivne sheme.

Tudi v zadnjem obdobju se raziskovalci kognitivnih shem osredotočajo na interakcijo med motivacijskimi, kognitivnimi in situacijskimi spremenljivkami in njihovim vplivom na vedenje (Arzenšek, 2010; Operario in Fiske, 1999).

Funkcije kognitivnih shem

Preden se dotaknemo modelov, ki pojasnjujejo delovanje shem, je potrebno odgovoriti na vprašanje, zakaj posamezniki sploh potrebujejo sheme. Glavne funkcije shem so, da nudijo strukturo za organizacijo izkušenj v socialnem svetu (Taylor in Crocker, 1981), da omogočajo osmišljanje in zmožnost predvidevanja in kontrole (Labianca idr., 2000), da so v pomoč pri razumevanju in poenostavitvah kompleksnega sveta (McKinley idr., 2000) in da omogočajo hitrejši priklic iz spomina in odzivanje brez zavestne odločitve (Augoustinos idr., 2006).

Poleg tega kognitivne sheme vplivajo na kognitivno procesiranje (Labianca idr., 2000); še več, sheme aktivno konstruirajo vedenje, namesto, da bi ga kopirale iz okolja (McKinley idr., 2000). Sočasno vplivajo na učinkovitost in hitrost procesiranja informacij (Balogun in Johnson, 2004) ter usmerjajo percepcijo in tvorbo spominov (Augoustinos idr., 2006; Holland in Cole, 1995). Vodijo tudi zapolnjevanje lukenj v primeru nepopolnih informacij (Taylor in Crocker, 1981) ter dajejo okvir za pričakovanja v prihodnosti, postavljanje ciljev, načrtovanje in reševanje problemov (McKinley idr., 2000). Nenazadnje spodbujajo ovrednotenje izkušenj (Taylor in Crocker, 1981) in so osnova za preživetje (Augoustinos idr., 2006).

Sheme služijo kot mentalni zemljevidi in posameznikom omogočajo orientacijo v okolju ter vodijo interpretacije preteklosti in sedanjosti ter pričakovanja za prihodnost (Balogun in Johnson, 2004). Sheme vodijo iskanje, pridobivanje in procesiranje informacij ter usmerjajo vedenje. Usmerjajo tudi spomin in skladiščenje informacij (Augoustinos idr., 2006). Shema je tako množica medsebojno povezanih misli, prepričanj in stališč, ki omogoča različno hitro osmišljanje oseb, situacij, dogodkov (McKinley idr., 2000).

Shematsko procesiranje informacij

Sheme so izgrajene na podlagi kategorizacije izstopajočih značilnosti. Skozi zgodovino je bila kategorizacija dojeta kot središčna in temeljna kognitivna težnja. Proces kategorizacije se nanaša na to, kako posameznik identificira dražljaj in ga uvrsti v neko skupino podobnih dražljajev. V nadaljevanju opisujemo shematsko kategorizacijo dražljajev v sheme, značilnosti razvoja, vzdrževanja ter spreminjanja

shem, se sprašujemo o vlogi drugih pri shematskem procesiranju ter podajamo nekaj empiričnih rezultatov o razlikah med posamezniki pri shematskem procesiranju informacij.

Kategorizacija informacij v sheme

Vedno, ko posameznik identificira nek objekt (npr. kot privlačno žensko), kategorizira. Drugi ljudje so tako lahko v delčku sekunde kategorizirani na podlagi spola, rase ali starosti. Kodiranje na podlagi sheme opusti odvečne informacije in vstavi manjkajoče podrobnosti, preoblikuje manjša neskladja in nejasnosti, vse to pa se zgodi že v prvih trenutkih percepcije, posebno v osrednjih shemah.

Posamezniki sheme izgrajujejo celo življenje na podlagi socializacije in na podlagi izkušenj. Pri procesiranju socialnih informacij posameznik uporablja mentalne bližnjice oz. heuristike (White in Carlston, 2005). Gre torej za aktivno udeležbo pri konstrukciji socialne resničnosti.

Taylor in Crocker (1981) pojasnujeta proces percepcije v shemah: ko je v okolju zaznan dražljaj, ga posameznik primerja s shemo. Pride do razvrščanja in umeščanja med elementi sheme in elementi dražljaja. V primeru manjkajoče informacije lahko posamezniki vstavijo povprečne ali približne vrednosti, kar dobro služi v primeru, ko obstaja premalo informacij in omogoča posamezniku zaključke, ki so nad tistimi, ki jih nudi trenutna dražljajska situacija, posledica česar je bolj celostno doživetje (Augoustinos idr., 2006; Markus in Zajonc, 1985), ki sicer ne bi bilo mogoče. Sočasno pa ta lastnost poveča možnost napačnega sklepanja o dražljaju. Tako na eni strani sheme osmišljajo okolje, na drugi strani pa lahko vodijo tudi do perceptivnih zmot (Harris, 1994; McKinley idr., 2000).

Harris (1994) meni, da sheme usmerjajo pridobivanje in procesiranje informacij na podlagi vprašanj, ki si jih posamezniki zastavljajo pri osmišljanju okolja: »kaj/kdo je to?«, s čemer se sproži proces kategorizacije oz. identifikacije dražljaja (npr. »to je problem komunikacije.« ali »to je moja naloga.«). Drugi korak za kategorizacijo je določanje, kaj dražljaj pomeni, na podlagi česar se oblikuje odziv. V splošnem je iskanje pomena egocentrično, v smislu »kaj je zame pomembno?«, »kaj so posledice/ kaj to pomeni zame?«, »čemu bi moral/a posvečati pozornost?« ali »kaj drugi pričakujejo od mene?«.

Prepoznavna običajno poteka na podlagi spomina, ki je skladen s shemo (Augoustinos idr., 2006; Kuklinski idr., 1991; Labianca idr., 2000). Nekonsistentne informacije zahtevajo pozornost in daljši čas procesiranja kot konsistentne informacije. Kljub temu pa raziskave v zadnjem času kažejo, da skladiščenje in priklic podatkov potekata tudi na podlagi kontradiktornih oz. neskladnih

informacij (Augoustinos idr., 2006). V primeru, ko je informacija nepopolna, poteka ugibanje o manjkajočih delih informacije. Ugibanje običajno poteka skladno z obstoječo shemo. Nastali konflikt se lahko razreši tudi tako, da se ohrani dobro izgrajena in ustaljena shema (pri čemer nekonsistentna informacija ni vključena v shemo), ali pa tako, da se obstoječo shemo zavrne kot neustrezno. Tretja možnost je, da se nekonsistentna informacija poveže s shemo kot izjema oz. deviacija (Augoustinos idr., 2006; Fiske, 2000), zato je s shemo nepovezana informacija ignorirana.

S. T. Fiske (2000) je denimo pokazala, da je pri presojanju uporaba shem nepovezana s priklicem originalnih podatkov, saj shema postane funkcionalno neodvisna od svojega izvora. Uporaba shem je odvisna od ciljev posameznika in od informacij, ki so na voljo. Presoja je pogosto shematizirana, posebej, če je hitra in če je posameznik motiviran za izogibanje neodločnosti in nejasnosti. Presoja teži h kompromisu med shemo in konfliktnimi podatki, posebno, če so posamezniki počasnejši in motivirani za natančnost. Na drugi strani pa je lahko v primeru velikih protislovij presoja ashematska, posebej, ko ni na voljo nobene primerne sheme.

Pomembno je tudi omeniti, da se osmišljanje dogaja relativno nezavedno ali zavedno (Gioia in Poole, 1984; Reger in Palmer, 1996). Relativno nezavedno, avtomatično procesiranje pomeni, da sheme vodijo percepcijo z le malo zavedanja, izbiranja ali sprememb v shemah. Na drugi strani pa je pri zavednem procesiranju potrebnega nekaj zavednega ravnanja in preoblikovanja shem. Stopnja zavednega procesiranja je v veliki meri odvisna od izkušenj z dražljajem. Poznana področja bodo verjetno spodbudila bolj nezavedno procesiranje. Zavedno procesiranje poteka običajno v novih situacijah ali v situacijah z novimi oblikami že poznanih dražljajev (npr. »novi šef« ali »krizna situacija v prometu«) ali v situacijah, ki so neskladne s shemo (npr. »prijaznemu pozdravu sledi jezen odziv«). Čez čas, ko ima posameznik z dražljajem več izkušenj in je njegova shema razširjena, tudi v teh situacijah pride do nezavednega procesiranja (Harris, 1994).

Posamezniki se na sheme v večji meri zanesejo v primeru, ko bi ne-odločitev imela hujše posledice kot odločitev (ne glede na to, ali je odločitev dobra ali slaba). Podobno zanašanje na sheme poteka tudi v situacijah z močnim časovnim pritiskom, ko je na voljo premalo časa za kakovostno odločitev. Tudi v situacijah, ko je posameznik podvržen motnjam ali je anksiozen, lahko pride do večjega zanašanja na shematsko procesiranje. Povečano uporabo shem pa so empirično pokazali tudi v situacijah (Fiske in Taylor, 1991), kjer je pomembno biti organiziran, odločen in jasen (npr. pri strokovnih in formalnih predstavitev).

Razvoj shem

Privzetje in izgradnja shem vključujeta več zakonitosti. Več, kot je konkretnih izkušenj (npr. z neko osebo ali dogodkom), bolj abstraktne postanejo sheme in manj so vezane na konkretne izkušnje (McKinley idr., 2000; Shetzer, 1993), bolj pa so tudi kompleksne in bogate. Z naraščajočo kompleksnostjo narašča tudi notranja povezanost med elementi sheme z asociacijskimi vezmi. Povečana organizacija vodi do bolj kompaktnih shem, ki je tudi lažje aktivirana (Shetzer, 1993). Sheme postanejo s kompleksnostjo vse bolj prožne, kar pomeni, da je vnos odstopajočih elementov ali izjem lažji (McKinley idr., 2000). S podaljšano uporabo in vsemi zgoraj naštetimi elementi postanejo sheme načeloma bolj točne v smislu natančnosti pri strukturiranju socialne resničnosti.

Nekatere sheme so bolj središčne in zato bolj verjetno aktivirane kot druge. Na najnižjem nivoju je interpretacija dražljajev (npr. konceptov, ljudi, dogodkov) vezana na sheme, ki so specifične za ta dražljaj. Shema je aktivirana, ker se ključne značilnosti dražljaja skladajo z glavnimi atributi sheme. Kljub temu pa imajo mnogi dražljaji številne možne pomene, ki se skladajo z različnimi shemami.

Ker so sheme med seboj povezane, bo aktivacija ene sheme povečala verjetnost aktivacije drugih, povezanih shem. Organizacijske sheme ali sheme dogodkov so posebej vplivne pri aktivaciji drugih shem (Markus in Zajonc, 1985). Tudi posameznikovi motivi in cilji povzročijo, da so nekatere sheme bolj središčne kot druge (Fiske in Taylor, 1991). Motivi in cilji so zajeti v shemah selfa in oblikovani na podlagi spodbud s strani drugih in kulture. Tudi proces osmišljanja je pod vplivom teh spodbud in oblikuje stopnjo središčnosti neke sheme. Tako bo na primer psiholog, ki se ukvarja z motnjami razvoja pri otrocih pri svojih otrocih verjetno bolj pozoren na morebitne znake razvojnih zaostankov.

Vzdrževanje in spreminjanje shem

Posamezniki si bolje zapomnijo s shemo skladne informacije, kot pa neskladne ali nerelevantne. Dejavnikov za to je več. Shematski spomin je odvisen od moči sheme, pri čemer šibke sheme dajejo prednost nekonsistentnim informacijam, ustaljene (»močne«) sheme pa konsistentnim. Spomin za nekonsistentne informacije je odvisen od števila izgrajenih povezav z drugimi shemami, torej od tega, koliko so posamezniki uspeli integrirati nekonsistentnost. Če imajo čas, da o informaciji razmislijo kasneje, se nagibajo k s shemo skladnim delom informacije (Fiske in Taylor, 1991).

Kljub dejstvu, da teoretiki več vedo o tem, kako so sheme ohranjene, kot o tem, kako se spreminjajo (Fiske

in Taylor, 1991), v nadaljevanju podajamo nekatere najbolj priznane modele spreminjanja shem:

- (1) »knjigovodstvo« (*bookkeeping*) – počasni proces postopne spremembe sheme kot posledica novih dokazov, ki posamezniku omogočajo, da v prihodnosti najde ustrezno skladnost s shemo (Axelrod, 1973). Axelrodov proces se začne, ko v sistem prispe informacija. Prvo vprašanje je, ali o tej informaciji že obstaja predhodna interpretacija. Če obstaja, se začne proces primerjanja skladnosti informacije z značilnostmi interpretacije in nova informacija se interpretira s pomočjo stare sheme. Če dovolj dobra skladnost ne obstaja, nastane konflikt med kredibilnostjo nove informacije in zanesljivostjo stare interpretacije v shemi. Če se smatra, da je nekaj narobe z novo informacijo, je njena kredibilnost porušena in proces se zaključi z uporabo stare sheme. In obratno, če posameznik predvidi, da je stara interpretacija neustrezna, je kredibilnost vira stare informacije porušena in stara interpretacija je umaknjena. Pomen stare informacije v primerjavi s pomenom nove je bila večkrat tudi eksperimentalno pokazana pri študijah formacije vtisa, kjer ima prvi vtis večjo težo kot kasnejši. Podporo Axelrodovemu modelu počasnega spreminjanja shem (»*bookkeeping*«) dajeta tudi R. Weber and J. Crocker (1983) ter J. Balogun in Johnson (2004).

Vaughan in Hogg (2008) sta poleg Axelrodovega (1973) opisala še dva alternativna procesa spremembe sheme:

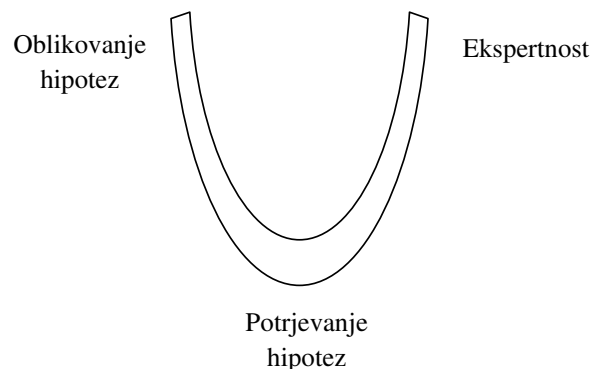
- (2) »spreobrnitev« (*conversion*) - nasprotujoče si informacije se počasi zbirajo, in sicer vse do neke kritične točke, ko pride do nenadne in velike spremembe v shemi po sistemu vse-ali-nič (o njem poročata tudi J. Balogun in Johnson, 2004);
- (3) »nastanek podtipov« (*subtyping*) – sheme spremenijo svojo strukturo kot posledica nasprotujočih si pojavov in nastanejo nove podkategorije. Pri tem se ustvarja diferenciacija pri odzivu na neskladno informacijo, ki ne zmore biti asimilirana kot prilagoditev obstoječi shemi. Raziskava R. Weber in J. Crocker (1983) govori v prid tretjega modela.

Axelrod (1973) predvideva, da v kolikor skladnosti ni mogoče doseči, posameznik uporabi eno od naslednjih tehnik: za konflikt krivi vir ali uporabi druge sheme, ki nudijo dovoljšnjo skladnost z informacijami ali pa iz situacije odide brez interpretacije. Za to je našel potrditev v rezultatih raziskav o razreševanju kognitivne neskladnosti, ki dajejo podobne rezultate.

Axelrodov proces je bil kasneje sicer zavržen, vendar pa njegov model predvideva tudi iskanje zadovoljive, in ne največje možne skladnosti, kar je bilo potrjeno v študiji, v kateri so morale osebe priklicati sporočilo (denimo zgodbo). Neskladne ali nenavadne podrobnosti so bile bodisi pozabljene ali pretirano poudarjene (Augoustinos idr., 2006).

Vzdrževanje sheme je povezano z miselnim procesom, s pomočjo katerega posamezniki zbirajo s shemo konsistentne informacije - »dokaze«. Posamezniki torej ščitijo svoje sheme z nekritičnim zanašanjem na svoje stare sodbe in odločitve. Racionalizacija in upravičenje, ki sta v osnovi konstrukt, slonita na zgodnejših sodbah, ki pa slonijo na še zgodnejših sodbah... Tako je originalna osnova sheme izgubljena, pri čemer je kritičnost puščena ob strani.

Na drugi strani pa sta S. T. Fiske in S. E. Taylor (1991) kritični do tovrstnih pojmovanj rigidnega vzdrževanja kognitivnih shem, ki je v literaturi sicer prevladujoče. Menita namreč, da težnja k vzdrževanju obstoječih shem sicer obstaja, vendar brez dodajanja novih vsebin vanje ali nastanka novih shem tudi napredka v družbi ne bi bilo. Zato so po njunem opisu shem kot nespremenljivih in togih entitet preveč radikalni. Za podkrepitev svojega stališča navajata primer strokovnjakov, ki imajo zmožnost zaznave, uporabe in zapomnitve nekonsistentnih informacij. Še več, strokovnjaki se nagibajo k iskanju nekonsistentnih informacij. Kasneje, v procesu potrditve svoje sheme, pa se ponovno nagibajo k iskanju s shemo skladnih informacij. Strokovnjaki so torej zaradi povečane kognitivne kapacitete bolj prožni pri sprejemanju nekonsistentnih informacij. Ustvarjen je vzorec v obliki črke U, kjer so neskladne informacije zaželeni v točki oblikovanja hipotez in kasneje, v točki visoke strokovnosti, ne pa na sredini, v točki potrjevanja hipotez, ko so skladne informacije bolj zapomnjene (Slika 1).



Slika 1. Zapomnitev skladnih in neskladnih informacij.

Nove informacije se vključijo v sheme, ki posledično postanejo bolj razširjene. Watzlawick, Weakland in Fisch (1974; Bartunek in Moch, 1987) so opisali spremembo prvega reda (*first-order change*) kot postopno spremembo interpretacije. Na drugi strani pa je sprememba drugega reda (*second-order change*) radikalen in prekinjen preskok v shemah, pri čemer pride do ponovne opredelitve problema, norm in pogledov na svet (Argyris in Schön, 1978; Bartunek in Moch, 1987). Čez čas, ko je na voljo več ustreznih informacij, postane shema bolj kompleksna, abstraktna in organizirana (Fiske in Taylor, 1991). Primer tovrstne modifikacije shem je razvoj ekspertnosti v obliki informacijsko bogatih shem, ki se razvijejo na podlagi vključitve informacij iz številnih izkušenj s predmetom obravnave. Sprememba drugega reda je veliko bolj redka kot sprememba prvega reda, vendar pa ima največkrat samo ta oblika sprememb pomemben vpliv na strukturne spremembe (Bartunek, 1984).

Sprememba sheme je lahko odvisna tudi od mere, do katere so sheme logično ovrgljive ali praktično ovrgljive (Reeder in Brewer, 1979). Logično ovrgljive sheme je lažje spremeniti na podlagi dokazov, ki zavračajo prejšnjo shemo (npr. če je Janez pošten in pošteni ljudje ne kradejo, potem v primeru, ko ga zalotimo pri kraji, Janez preneha biti pošten in shema o Janezu se spremeni). Pri praktično ovrgljivih shemah gre za to, kolikšna je stopnja verjetnosti, da v vsakodnevnem življenju posamezniki naletijo na neskladno situacijo (npr. prijateljstvo je lažje praktično ovrgljiva shema kot strahopetnost, ker je za izkazovanje prijateljstva več priložnosti v vsakodnevnem življenju kot za izkušnje s strahopetnostjo).

J. M. Bartunek (1984) je predpostavila t.i. konfliktni model spreminjanja shem, ki sta ga v svoji raziskavi potrdila tudi J. Balogun in Johnson (2004), prisotnost povišane stopnje konfliktov v času uvajanja nove sheme pa so empirično potrdile tudi J. M. Bartunek, C. A. Lacey in D. R. Wood (1992). Večje spremembe v interpretativnih shemah se pojavijo skozi dialektične procese, kjer poteka (pogosto konfliktna) interakcija med novimi in starimi načini razumevanja, kar pripelje do sinteze. Četudi so okoliščine v okolju tiste, ki dajo pobudo za spremembo, je od načina, kako jo posamezniki interpretirajo, odvisno, kako bo sprememba izpeljana. J. Balogun in Johnson (2004) zaključita, da različni tipi procesov spreminjanja lahko vodijo do različnih vzorcev izgradnje shem.

Vloga drugih pri vzdrževanju in spreminjanju shem

Ne glede na to, da je bilo veliko pisanja na področju kognitivnih shem namenjenega konceptualizaciji in kategorizaciji shem, pa je bilo relativno malo napisanega

o tem, kako drugi ljudje vplivajo na pridobivanje in spreminjanje shem pri posamezniku. Harris (1994) pojasnjuje, da je v skladu s procesiranjem socialnih informacij in s socialno konstrukcijo resničnosti izgradnja pomena vedno proces pogajanj, ki vključuje alternativne pomene za različne posameznike in za njihove osebne cilje. Ta pogajanja so posredna in neposredna. Tudi J. Balogun in Johnson (2004) izpostavljata proces socialnih pogajanj med različnimi organizacijskimi skupinami pri vzdrževanju shem.

Kot opažata S. T. Fiske in S. E. Taylor (1991), lahko drugi ljudje vplivajo na dejanja osebe brez njihove neposredne prisotnosti. Poleg tega imajo posamezniki pomembno zmožnost za vživljanje v druge in za privzemanje njihove perspektive, kar sovpliva na odločitve za določeno ravnanje.

S. T. Fiske (2000) dodaja, da se posamezniki shem učijo na podlagi neposrednih izkušenj ali na podlagi komunikacije z drugimi. Tako lahko denimo brez obiska neke restavracije posamezniki izgradijo shemo o slabi postrežbi v njej, in sicer na podlagi pripovedovanja druge osebe. Vendar pa imajo sheme, pridobljene »iz druge roke«, manjšo sposobnost vključevanja raznovrstnosti kot sheme, ki jih posameznik pridobi sam. Rezultat socialne interakcije in socialnih pogajanj je standard oz. »tipifikacija« (McKinley idr., 2000). Po zaključku socialnih interakcij gre novonastala shema skozi proces objektivizacije in končno v uporabo (Augoustinos idr., 2006). Na tej stopnji posamezni odločevalec izgubi vpogled v socialno pridobljen karakter sheme, kakor tudi priporočen kanček kritičnosti ob tem.

Posamezniki v različnih skupinah, na različnih področjih ali na različnih hierarhičnih ravneh pogosto vidijo isti dogodek na različne načine. M. K. Moch in J. M. Bartunek (1990) sta ugotovili, da se sheme sprememb pri menedžerjih niso skladale s shemami sprememb pri zaposlenih, ko je šlo za izboljšanje kakovosti življenja v organizaciji. Ne glede na lastnost shem, da so odporne proti spremembam, lahko do sprememb pripeljejo prav razlike med podskupinami (Bartunek, 1984).

Harris (1994) v svojem članku naslavlja odnos med posameznikom in organizacijsko kulturo in ugotavlja, da ima organizacijska kultura vpliv na posameznikovo osmišljanje, ki se kaže v organiziranem vzorcu organizacijsko specifičnih shem. Meni, da je mnogo posameznikovih izkušenj kulture pravzaprav produkt intrapsihičnega mentalnega dialoga med selfom in drugimi posamezniki iz iste kulture.

Razlike med posamezniki

Med posamezniki obstajajo nekatere razlike, ki lahko vplivajo na stopnjo in na tip uporabljenih shem, denimo razlika v potrebi po kogniciji (med posamezniki obstajajo razlike glede tega, kako globoko razmišljajo

o stvarih), razlika v nagnjenosti k negotovosti (nekateri posamezniki potrebujejo več informacij kot drugi, da so gotovi) in kognitivna kompleksnost (posamezniki se razlikujejo med seboj glede na kompleksnost njihovih kognitivnih procesov in predstav) (Vaughan in Hogg, 2008).

Posamezniki se razlikujejo tudi glede vrst shem, ki jih imajo o sebi (Markus, 1977). Komponente shem, ki jih imajo o sebi, so pomembne tudi pri shematski percepciji drugih. Pogosta uporaba določene sheme pri presoji sebe lahko vpliva na uporabo shem pri percepciji drugih. Med najbolj preučevanimi vrstami shem, kjer se dosledno kažejo medosebne razlike, so sheme spola (Bem, 1981) in politične sheme (Kuklinski idr., 1991).

Lau in Woodman (1995) k osebnim spremenljivkam dodajata še razlike v lokusu kontrole, dogmatizmu, pripadnosti in splošnih stališčih do spremembe. Naslednji vpliv je kognitivna disonanca, pri čemer je bilo ugotovljeno, da v primeru, ko poskusna oseba prostovoljno izbere dolgočasno nalogo, vrednost te naloge raste obratno sorazmerno z zmanjševanjem nagrade. Manjša je nagrada, bolj je naloga cenjena.

Povezanost shem z drugimi socialnopsihološkimi koncepti

Priljubljenost koncepta shem se deloma kaže v različnih pojmovanjih, katerih središče je ravno shema: abstraktne hipoteze, skripti, prototipi, mentalni okvirji, mentalni modeli, kognitivne strukture, vedenjske strukture, strukture prepričanj, mentalne reprezentacije, ipd. (Grossenbacher, 2008; Vaughan in Hogg, 2008). Nekateri pojmujejo konstrukt stereotipa kot sorodnega konstrukt sheme. Shema o skupinah ljudi, še posebej, če je splošno deljena, je stereotip (Augoustinos idr., 2006; Vaughan in Hogg, 2008). V literaturi (npr. Rus, 1991) je možno zaslediti tudi povezave med stališči in shemo, in sicer naj bi sheme bile stališčem v pomoč na način, da so stališča pravzaprav bipolarne sheme, ki zajemajo reprezentacije v zvezi s prijetnimi in neprijetnimi vidiki situacije. Izrazito pozitivne ali negativne vidike situacije naj bi bilo namreč lažje, oz. prej presoditi kot nevtralne. Vendar pa obeh pojmov ni mogoče enačiti. Glavna razlika med obema je najverjetneje evaluativna komponenta stališča, ki pri konstrukt sheme ni v ospredju. Tako sta Gioia in Chittipeddi (1991) raziskovalno ugotovila, da ima koncept sheme pomembno drugačno strukturo kot koncept stališča. Tudi Lodge, McGraw, Johnston Conover, Feldman in Miller (1991) navajajo analize, ki kažejo pomembno odstopanje teoretičnega koncepta shem od koncepta stališč.

Sheme so bile v preteklosti povezane tudi s konceptom prototipa. Prototip je specifični predstavnik nekega objekta, pri čemer se posamični objekti med seboj

razlikujejo v tem, kako dobri predstavniki prototipa so. Ko posamezniki nov objekt primerjajo s prototipom, je objekt torej lahko različno blizu prototipu. Raziskave kažejo, da je prototip pogosto nekaj, česar posameznik v isti obliki ni še nikdar dejansko doživel (Nickles, 2000). Vendar za razliko od prototipov sheme prezrejo irelevantne ali nepomembne lastnosti objekta, medtem ko prototip predstavlja vse lastnosti objekta. Poleg tega koncept shem predvideva tudi povezave med atributi, medtem ko prototip te organizacije ne pozna, namesto tega so v njem zgolj zajete lastnosti (Fiske, 2000).

Tudi sheme in socialne predstave (Moscovici, 1984) imajo nekaj skupnih značilnosti. Podobno kot sheme so bile tudi predstave osnovane kot spominske sledi, ki omogočajo strukturiranje in priklic kompleksnih socialnih informacij. Nekateri teoretiki so celo skušali ponovno osnovati koncept sheme oz. skripta v koncept socialnih predstav.

Kritike koncepta kognitivnih shem

Kritiki modela kognitivnih shem najpogosteje navajajo pomanjkljivo razlago vloge socialnega interaktivnega in kulturnega konteksta na sheme (Kuklinski idr., 1991; McVee idr., 2005), v ozadju česar je pravzaprav kritika nezdržljivosti modela glede na osnovne socialnopsihološke postulate. McVee in sodelavci sicer priznavajo Bartlett, da je sheme pojmoval kot nadindividualni pojav in pri tem upošteval vlogo sociokulturnega okolja, vendar se je ta prispevek v kasnejših pojmovanjih izgubil.

Kritiki kot slabost navajajo tudi odsotnost ustreznih odgovorov na vprašanje, od kod prihajajo skupne kategorije v shemah, ki so v svoji osnovi individualizirane. Na tem mestu se torej pojavlja vprašanje izvora in razvoja shem. Razvoj shem je namreč opisan kot reorganizacija obstoječih mentalnih struktur in nove sheme nastanejo kot analogija ali preoblikovanje starih (Augoustinos idr., 2006). Vendar izvor teh starih shem ni dovolj dobro pojasnjen.

Tudi Kuklinski idr. (1991) nad konceptom shem niso navdušeni. Menijo, da bi lahko kognitivna in socialna psihologija od njih več odnesli. Na podlagi vseh zgoraj omenjenih kritik ponujajo tudi nekatere rešitve. Prvič, socialni psihologi bi se morali v večji meri ukvarjati s procesiranjem informacij. Samo na tak način bo mogoče pridobiti uvid na vprašanja, kako kodiramo, shranjujemo in ponovno uporabimo informacije. Drugič, več pozornosti je potrebno posvetiti procesom kognicije. Tretjič, avtorji priporočajo uporabo eksperimentov kot glavnega sredstva raziskovanja v kognitivni psihologiji. Nasprotno pa Lodge idr. (1991) tej trditvi nasprotujejo z argumentom, da se posamezniki razlikujejo med seboj po številu in tipih shem, zato bi raziskave morale biti izjemno občutljive na medosebne razlike, in sicer

z metodami, ki so manj strukturirane, npr. odprta vprašanja, rangiranje, ipd. Poleg tega se raziskovalci morajo zavedati, da je velik del procesiranja v shemah avtomatskega in zato neverbaliziranega.

Nazadnje teoriji shem zamerijo tudi zanemarjanje čustev. Ne glede na to, da Zajonc (1980) opozarja, da afekti determinirajo kognicijo, teoriji shem ni uspelo v celoti integrirati čustev. Na drugi strani pa Augoustinos idr. (2006) opozarjajo na afektivno strukturo shem z notranjo normativno in evaluativno dimenzijo. Raziskave s področja afekta, ki je uskladiščen v shemah, kažejo, da se v trenutku, ko socialna situacija aktivira na sheme vezano vedenje, sproži emocionalni odziv, ki zajame celotno situacijo. Emocionalni odziv je tudi mogoče povezati s povečano motivacijo pri posameznikih (Shetzer, 1993).

S. T. Fiske (2000) je strnila nekatere najbolj pogoste kritike koncepta shem: sheme so absurdno konstruktivistične, teoretično neprecizne, operacionalno nezmožne falsifikacije ali so replikacija drugih konceptov. Ne glede na to pa psihologi nadaljujejo z uporabo koncepta sheme, denimo na področjih procesiranja teksta, self koncepta, motenj osebnosti, vizualne percepcije, telesne samopodobe, menedžerskega in političnega odločanja, inštrukcij matematike, kliničnih diagnoz, spolnosti, marketinga, verbalne vzročnosti, kriminalnih ved, vodenja, zdravega prehranjevanja in navad, namer, konstrukcije zgodb, stereotipov, testov v geometriji, pragmatičnem mišljenju, spolnih vlogah, branju, bližnjih odnosih in namerah za tožbo na sodišču. S. T. Fiske zaključuje, da ima koncept sheme brez dvoma hevristično vrednost.

Sklepi

Odgovora na zastavljeno vprašanje o tem, na katerem ravni naj se preučujejo kognitivne sheme: na individualni-, nadindividualni- ali celo na ravni večjih socialnih sistemov, glede na naravo socialne kognicije in (posledično) glede na naravo kognitivnih shem, v pričujočem prispevku seveda ni mogoče dokončno dati, saj je raziskovanje odvisno tudi od raziskovalnega zanimanja. Vseeno pa lahko na podlagi opisanih opredelitev koncepta kognitivnih shem, na podlagi funkcij kognitivnih shem in značilnosti shematskega procesiranja informacij, na podlagi povezav z drugimi socialnopsihološkimi fenomeni in na podlagi kritik podamo nekaj zaključkov o naravi konstrukta kognitivne sheme.

Prvič, težave z nivojem preučevanja, ki pestijo socialno kognicijo, so docela prisotne tudi pri preučevanju kognitivnih shem. To je mogoče videti že pri razhajanjih glede opredelitve kognitivnih shem, kjer ni enotne artikulacije, ali gre za (izoliran) fenomen na ravni posameznika, ali gre, na drugi strani,

za interakcionistični pojav med posameznikom in njegovim socialnim okoljem ali pa so sheme fenomen, ki se generira na ravni socialnih skupin. Nejasno torej ostaja, kakšna je vloga socialnega okolja pri nastajanju, vzdrževanju in spremembah kognitivnih shem in na kak način sheme izvirajo iz odnosov med posamezniki.

Po pregledu literature, ki obravnava funkcije kognitivnih shem, je mogoče sklepati, da je njihova funkcija namenjena skoraj izključno orientaciji posameznika v okolju in izboljšanju njegovega kognitivnega delovanja, kar ponovno pokaže na dožemanje kognitivnih shem kot individualnih fenomenov, ki jih je potrebno na tem nivoju tudi preučevati. Poleg tega naj bi sheme tudi urejale odnose znotraj socialne skupine in med socialnimi skupinami, vendar pa to v preučevani literaturi ni opisano kot ena od osrednjih funkcij kognitivnih shem.

Tudi shematsko procesiranje informacij (posebej proces kategorizacije informacij) v sheme poteka prvenstveno na nivoju posameznika. Na drugi strani je razvoj shem, njihovo vzdrževanje in spreminjanje, v večji meri vezano na socialni kontekst, ki vpliva tako na vsebino, kot tudi na strukturo kognitivnih shem pri posamezniku. Zaključiti je mogoče, da ima socialni kontekst pomembno vlogo pri strukturiranju socialne resničnosti s pomočjo kognitivnih shem. Vloga drugih pri vzdrževanju in spreminjanju shem je manj jasna, saj so se različni avtorji osredotočali na različne vidike procesa spreminjanja shem.

Raziskave, ki so se ukvarjale z razlikami med posamezniki glede uporabe shem, dajejo legitimnost trditvi, da so kognitivne sheme fenomen, ki ga je smiselno preučevati na individualnem nivoju, saj med posamezniki obstajajo pomembne razlike glede na stopnjo in na tip uporabljenih shem, ter glede na vrste shem, ki jih imajo o sebi in drugih. To pomeni, da bodo v isti situaciji verjetno obstajale razlike v preučevanih kognitivnih shemah med posamezniki zaradi njihovih medsebojnih razlik.

Bolj določnih ugotovitev ne daje niti primerjanje konstrukta kognitivnih shem z nekaterimi drugimi (socialno)psihološkimi fenomeni, s katerimi so bile sheme v preteklosti primerjane. Medtem ko so socialne predstave (Moscovici, 1984) že po definiciji nadindividualne, so prototipi v prvi vrsti individualni pojavi. Nadalje so stereotipi in stališča socialno psihološki konstrukti, ki nastajajo v socialnem prostoru in so pogojeni s socialnimi interakcijami.

Vse zgoraj opisano je ustvarilo plodna tla za kritike koncepta kognitivnih shem, ki smo jih opisali v predhodnih poglavjih. Vse do danes omenjene nejasnosti in različna pojmovanja niso odpravljena. Jasno postaja, da v kolikor teorije shem ostajajo na individualnem nivoju analize, ne zmorejo v celoti pojasniti procesov socialne kognicije. Vendar pa tudi

vloga socialnega konteksta ni ustrezno pojasnjena in prihodnjim raziskovalcem nudi še mnogo izzivov.

Je pa razdrobljenost v pojmovanjih doprinesla k temu, da koncept kognitivnih shem v zadnjem času postaja vse bolj interakcionističen. V zadnjem obdobju se raziskovalci kognitivnih shem osredotočajo na interakcijo med motivacijskimi, kognitivnimi in drugimi osebnimi ter situacijskimi spremenljivkami in njihovim odnosom na vedenje. Kognitivne sheme so razumljene kot rezultat medsebojnega prepleta osebnih, okoljskih in situacijskih spremenljivk (Grossenbacher, 2008). Sodobna socialna kognicija tako predstavlja most med fenomenom na individualnem nivoju, ki so predvsem v domeni kognitivne psihologije (npr. spomin, reševanje problemov, kognitivna kompleksnost), ter socialnopsihološkimi temami, kot so kultura in skupinski procesi.

Literatura

- Argyris, C. in Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arzenšek, A. (2010). Interpretativne sheme upravljanja s človeškimi viri med gospodarsko krizo: Primer proizvajalcev za avtomobilsko panogo [Interpretive schemas of human resource management in economic crisis: The case of producers in automotive sector]. *Psihološka obzorja [Horizons of Psychology]*, 19(1), 45–62.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 1230–1240.
- Augoustinos, M. in Walker, I. (1995). *Social cognition: An integrated introduction* (1. izd.). London: Sage.
- Augoustinos, M., Walker, I. in Donagheve, N. (2006). *Social cognition: An integrated introduction* (2. izd.). London: Sage.
- Axelrod, R. (1973). Schema theory: An information processing model of perception and cognition. *The American Political Science Review*, 67(4), 1248–1266.
- Balogun, J. in Johnson, G. (2004). Organizational restructuring and middle manager sensemaking. *Academy of Management Journal*, 47(4), 523–549.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartunek, J. M. (1984). Changing interpretive schemes and organizational restructuring: The example of a religious order. *Administrative Science Quarterly*, 29(3), 355–372.
- Bartunek, J. M. in Moch, M. K. (1987). First-order, second-order, and third-order change and organizational development interventions: A cognitive approach. *Journal of Applied Behavioral Science*, 23, 483–500.
- Bartunek, J. M., Lacey, C. A. in Wood, D. R. (1992). Social cognition in organizational change: An insider-outsider approach. *Journal of Applied Behavioral Science*, 28, 204–223.
- Bečaj, J. (2000). Kognitivna paradigma v socialni psihologiji [Cognitive paradigm in social psychology]. *Panika*, 4(4), 13–16.
- Bem, L. S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing source. *Psychological Review*, 88, 354–364.
- Derry, S. J. (1996). Cognitive schema theory in the constructivist debate. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 163–174.
- Fiske, S. T. in Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (2. izd.). New York: McGraw Hill.
- Fiske, S. T. (1993). Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology*, 44, 155–194.
- Fiske, S. T. (2000). Schema. V A. E. Kazdin (ur.), *Encyclopedia of psychology*, 7 (str. 158–160). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gioia, D. A. in Poole, P. P. (1984). Scripts in organizational behavior. *Academy of Management Review*, 9, 449–459.
- Gioia, D. A. in Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433–448.
- Grossenbacher, S. (2008). *Inside the mind of decision makers: Antecedents and consequences of managers' mental models*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Harris, S. G. (1994). Organizational culture and individual sensemaking: A schema-based perspective. *Organization Science*, 5(3), 309–321.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Holland, D. in Cole, M. (1995). Between discourse and schema: Reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. *Anthropology & Education Quarterly*, 26(4), 475–489.
- House, J. S. (1977). The three faces of social psychology. *Sociometry*, 40(2), 161–177.
- Kuhn T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University Press.
- Kuklinski, J. H., Luskin, R. C. in Bolland, J. (1991). Where is the schema? Going beyond the "S" word in political psychology. *The American Political Science Review*, 85(4), 1341–1356.
- Labianca G., Gray, B. in Brass, D. J. (2000). A grounded model of organizational schema change during empowerment. *Organization Science*, 11(2), 235–257.
- Lau, C.M. in Woodman, R. W. (1995). Understanding organizational change: A schematic perspective. *The Academy of Management Journal*, 38(2), 537–554.
- Lodge, M., McGraw, K. M., Johnston Conover, P., Feldman, S. in Miller, A. H. (1991). Where is the Schema? Critiques. *The American Political Science Review*, 85(4), 1357–1380.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63–78.

- Markus, H. in Zajonc, R. B. (1985). The cognitive perspective in social psychology. V L. Gardner in E. Aronson (ur.), *The Handbook of Social Psychology* (3. izd., str. 137–230). New York: Random House.
- McKinley, W., Zhao, J. in Garrett Rust, K. (2000). A sociocognitive interpretation of organizational downsizing. *The Academy of Management Review*, 25(1), 227–243.
- McVee, M. B., Dunsmore, K. in Gavelek, J. R. (2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research*, 75(4), 531–566.
- Moch, M. K. in Bartunek, J. M. (1990). *Creating alternative realities at work: The quality of work life experiment at FoodCom*. New York: Harper Business.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. V R. M. Farr in S. Moscovici (ur.), *Social representations* (str. 3–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nickles, T. (2000). Kuhnian puzzle solving and schema theory. *Philosophy of Science: Proceedings of the 1998 Biennial Meetings of the Philosophy of Science Association* 67, S242–S255.
- Operario, D. in Fiske, S. T. (1999). Social cognition permeates social psychology: Motivated mental processes guide the study of human social behavior. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 63–78.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Reger, R. K. in Palmer, T. B. (1996). Managerial categorization of competitors: Using old maps to navigate new environments. *Organization Science*, 7(1), 22–39.
- Reeder, G. D. in Brewer, M. B. (1979). A schematic model of dispositional attribution in interpersonal perception. *Psychological Review*, 86, 61 – 79.
- Rumelhart, D. E. (1984). Schemata and the cognitive system, V R. S. Wyer in T. K. Srull (ur.), *The handbook of social cognition*, (let. 1, str. 161–188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rus, V. S. (1989). Socialna kognicija: zgodovinsko ozadje [Social cognition: historical background]. *Anthropos*, 20(3-4), 170–180.
- Rus, V. S. (1991). Socialno-kognitivna psihologija in nove teorije stališč [Social cognitive psychology and new theories of attitudes]. *Anthropos*, 23(4–5), 278–291.
- Shetzer, L. (1993). A social information processing model of employee participation. *Organization Science*, 4(2), 252–268.
- Taylor, S. E. in Crocker, J. (1981). Schematic bases of social information processing. V T. E. Higgins, C. A. Harman in M. P. Zanna (ur.), *Social cognition: The Ontario symposium on personality and social psychology* (str. 89–134). New Jersey: Erlbaum.
- Vaughan, G. M. in Hogg, M. A. (2008). *Social psychology* (5. izd). Essex: Pearson Education Limited.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. in Fisch, R. (1974). *Change principles of problem formation and problem resolution*. New York: Horton.
- White, D. J. in Carlston, D. E. (2005). Consequence of schemata for attention, impressions and recall in complex social interactions. V D. Hamilton (ur.), *Social cognition: Key readings* (str. 36–47). New York: Psychology Press.
- Weber, R. in Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 961–977.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151–75.

Povezanost teorije uma s socialnimi odnosi in otrokovo socialno kompetentnostjo

Nuša Skubic*
Ljubljana

Povzetek: Prispevek predstavlja pregled in evalvacijo ugotovitev raziskovalcev s področja teorije uma v povezavi s socialnimi odnosi in na drugi strani v povezavi z otrokovo socialno kompetentnostjo, ki je odraz njegove teorije uma. Prikazuje, kateri so tisti dejavniki, ki največ prispevajo k individualnim razlikam v razvitosti teorije uma med otroki in poudarja dvosmernost učinkov med otrokovim socialnim razumevanjem in socialnimi odnosi z drugimi. Pozitivni dejavniki za razvoj otrokove teorije uma so v prvi vrsti otrokove zgodnje kakovostne izkušnje o mentalnih stanjih, ki dobro napovedujejo njegov poznejši dosežek pri preizkusu razumevanja napačnih prepričanj. Od družinskih dejavnikov so za razvoj otrokove teorije uma pomembni predvsem socialno-ekonomski položaj družine, vedenje in govor staršev (npr. ustrezna raba izrazov za opisovanje mentalnih stanj in ustrezni načini discipliniranja otroka) in prisotnost ustreznega (ponavadi starejšega) sorojenca, s katerim ima otrok kakovosten odnos, medtem ko raziskovalci izmed dejavnikov, ki niso vezani na družinsko okolje, najbolj poudarjajo pomen vrstnikov za otrokovo teorijo uma. Skladno s temi dejavniki se pri otroku bolj ali manj uspešno razvija njegovo socialno razumevanje, ki igra pomembno vlogo v njegovem vsakdanjem življenju. Tako otroci z dobro razvito teorijo uma to lahko uporabljajo na prosocialen način, lahko pa ta služi tudi proaktivni oziroma posredni obliki agresivnosti, ko otroci svoje razumevanje drugih uporabljajo za različne oblike manipulacij oz. nasilništva, posebej v vrstniški skupini. Nizko razvita teorija uma je dejavnik tveganja predvsem v primeru neugodnih družinskih razmer, medtem ko ima dobro razvita teorija uma v takih razmerah za otrokov razvoj lahko zaščitno vlogo. Prispevek opozarja na nekatere metodološke in strukturne pomanjkljivosti pregledanih študij ter predlaga usmeritve za možnosti celovitejšega raziskovanja otrokove teorije uma v prihodnje.

Ključne besede: teorija uma, socialni odnosi, socialna kompetentnost, socialno vedenje, Vygotsky, agresivnost

Association of theory of mind with social relations and child's social competence

Nuša Skubic
Ljubljana, Slovenia

Abstract: The article reviews and evaluates the findings from the research in the field of theory of mind; how the theory of mind is connected to social relationships and how a child's social competence reflects his/hers theory of mind. It points to those factors that contribute most to considerable individual differences among children when developing a theory of mind and it stresses out the reciprocity of effects between child's social understanding and social relations with others. Positive factors for developing a theory of mind are first of all child's early quality experiences about mental states which predict a child's performance on the false belief test later on. Social-economic status, parental behavior and talk (for example appropriate use of mental states and appropriate disciplining of a child) and presence of sibling of appropriate age (usually older one) with whom a child develops a quality relationship are most important family factors for theory of mind development. The role of peers is most important factor outside the family, emphasized by studies. In accordance with these factors a child develops more or less successfully his/hers social understanding which plays an important part in his/hers daily life. Children with well developed theory of mind can use it in a pro-social way, or it can serve proactive or reactive aggression when children use their understanding of others as a way of manipulating and bullying, especially inside their peer group. Poorly developed theory of mind can prove to be a risk factor especially in a bad family situation, while a well developed theory of mind can play a protective role in child's development. The article points out some of the deficiencies of reviewed studies and proposes options for more complex future research of child's theory of mind.

Keywords: theory of mind, social relations, social competence, social behaviour, Vygotsky, aggression

Teorija uma je ena najpomembnejših otrokovih socialno-spoznavnih sposobnosti, največji premik v njenem razvoju pa se zgodi med tretjim in petim letom starosti (Wellman, Cross in Watson, 2001). Gre za otrokovo sposobnost razumeti, da ima vsak posameznik svojo mentalno sliko o realnosti, ki je lahko različna od t. i. »objektivne realnosti« in od mentalnih slik drugih ljudi. Mentalna slika je odvisna od razpoložljivih informacij in se lahko pri isti osebi spreminja v času. Otrokova naloga je, da se nauči razumeti sebe in druge ljudi kot ljudi, ki imajo svoje želje, prepričanja, čustva, namere in lastne interpretacije sveta (Marjanovič Umek, 2009).

Razvoj teorije uma je postopen (Marjanovič Umek, 2009). Pri dveh letih otrok osvoji enostavno teorijo uma, imenovano psihologija želja, ko razume, da je vedenje drugega pod vplivom njegovih želja. Pri treh letih nastopi stopnja psihologija prepričanja – želje, ko otrok prepričanja drugih razume kot posnetke realnosti, ne interpretacije realnosti. Nekje med tretjim in petim letom se pri otroku razvije reprezentacijska teorija uma, kot to stopnjo imenuje Perner (Perner, 1991; v Marjanovič Umek, 2009) oz. razumevanje prepričanj kot interpretacij in reprezentacij, kot ji pravi Welman (Welman, 1990; v Marjanovič Umek, 2009). Razumevanje napačnih prepričanj pri otroku lahko izmerimo z različnimi uveljavljenimi nalogami, med katerimi sta najpogostejši naloga z deklicama Sally in Ann (Frith, 1989; v Marjanovič Umek, 2009) in naloga z zavajajočo škatlo (Perner, Leekam in Wimmer, 1987; v Marjanovič Umek, 2009).

Področje teorije uma se je v teoretskem smislu najprej umeščalo na področje spoznavnega razvoja (npr. Wellman idr., 2001), vedno bolj pa se poudarja tudi njen socialni vidik (npr. Perner, Ruffman in Leekam, 1994). Med otroki obstajajo precejšnje razlike v tem, kdaj osvojijo teorijo uma – v povprečju se to zgodi v četrtem letu starosti, pri nekaterih pa že pri treh letih in pri drugih šele pri petih ali še kasneje (Wellman idr., 2001). Iskanje vzroka za te individualne razlike v razvoju teorije uma je tako izhodiščni problem mnogih študij z raziskovalno zelo bogatega področja otrokovega socialnega razumevanja (npr. Peterson, 2000; Ruffman, Perner in Parkin, 1999). Pričujoči prispevek po eni strani predstavlja pregled študij, ki ponujajo možne odgovore na vprašanje, kateri so tisti najpomembnejši dejavniki, odgovorni za individualne razlike v razvoju teorije uma, in na kakšen način nanjo učinkujejo, pri čemer že v začetku prvega dela pojasnimo, zakaj se osredotočamo na različne mere otrokovega okolja in ne na genetske dejavnike. Prvi del prispevka tako temelji na predpostavki, da otroci s kakovostnejšimi socialnimi izkušnjami prej razvijejo teorijo uma (npr. Pears in Moses, 2003). Sledi obravnava okoljskih dejavnikov, ki so glede na empirične podatke pregledanih študij zaslužni za razlike v razvoju teorije uma otrok, in

sicer dveh dejavnikov družinskega okolja (značilnosti govora staršev in prisotnost sorojencev) ter enega, ki zajema otrokove izvendružinske izkušnje (učinek vrstnikov). Po drugi strani prispevek ponuja vpogled v razvoj otrokove teorije uma tudi z druge perspektive. V drugem delu se namreč posvečamo učinkom teorije uma na otrokove socialne interakcije ter osvetlimo odnos med otrokovim socialnim razumevanjem in njegovim socialnim vedenjem, natančneje otrokovo socialno kompetentnostjo. V prispevku obenem izpostavljamo problematiko smeri učinkov med otrokovim socialnim razumevanjem in socialnimi interakcijami z drugimi ter predpostavljamo, da so ti učinki dvosmerni. Izhodišče drugega dela je tako predpostavka, da raven razvitosti teorije uma pogojuje značilnosti oz. naravo otrokovih interakcij z drugimi, saj teorija uma vključuje otrokovo znanje o načinu delovanja posameznikovih misli, hotenj itd. (Carpendale in Lewis, 2006a, 2006b). Izpostavimo tudi neprimernost predpostavljanja enostavne pozitivne povezanosti med dobro razvito teorijo uma otroka in dobrimi socialnimi odnosi z drugimi.

Prispevek je rezultat analize prek 150 znanstvenih virov s področja raziskovanja teorije uma, v katerih avtorji iščejo povezave otrokove teorije uma s socialnim življenjem otrok. Pri tem poseže na široka raziskovalna področja, kot je teoretska struktura koncepta teorije uma, njeno merjenje, njena vloga v razvoju otrok z ne-normativnim razvojem (npr. avtistični otroci, gluhi otroci), njena povezanost z razvojem govora, njen razvoj zunaj okvira razvojnega mejnika okrog četrtega leta starosti (teorija uma predpostavlja stopenjski razvoj) ter se jih dotakne le v luči opisanega raziskovalnega problema. V prispevku združujemo ugotovitve mnogih raziskovalcev s področja povezanosti teorije uma s socialnim življenjem otrok in jih razdelimo v dva sklopa na način, da se izpostavi problematika smeri učinkov na obravnavanem področju. Prispevek ponuja strnjen pregled znanstvenih virov, v katerih avtorji empirično dokazujejo povezanost teorije uma s posameznimi dejavniki oz. področji iz otrokovega okolja, med katerimi pa se večina osredinja na bolj ali manj en dejavnik in zanemarjajo vlogo ostalih. Prispevek poskuša preseči empirične omejitve teh raziskav v smislu, da ustvari širšo sliko za razumevanje individualnih razlik, ki nastajajo pri otrocih v razvoju njihove teorije uma.

Pomen socialnih odnosov za razvoj teorije uma

Za razvoj otrokovega socialnega razumevanja, kamor se umešča tudi teorija uma, so izjemnega pomena njegove vsakodnevne socialne izkušnje. Uspešni socialni odnosi v zgodnjem otroštvu namreč predstavljajo priložnost za otrokovo učenje o odnosu

med posameznikovim mišljenjem in vedenjem (Walker, 2005).

Ko gre za razumevanje dedljivosti teorije uma, torej za razumevanje tega, kolikšen del medosebnih razlik pojasnijo genetski dejavniki, študije ne podajajo enotnih rezultatov. Po podatkih C. Hughes in sodelavcev (2005) so genetski učinki na tem področju zanemarljivi, saj dejavniki okolja (in sicer tako tistega, ki si ga sorojenci v isti družini delijo, kot tistega, ki si ga ne) pojasnijo večino variabilnosti v razvoju teorije uma pri petletnih dvojčkih, genetski dejavniki pa samo 15 %. Avtorji vedenjskogenetskih študij tudi sicer poudarjajo, da so za otrokov razvoj pomembni predvsem tisti vidiki okolja, ki si ga otroci v isti družini ne delijo, tj. za posameznega otroka specifični dogodki, ki ga oblikujejo bolj različnega od sorojenca, kot so bolezen, izvendružinski odnosi (npr. v vrtcu), pa tudi individualen odnos z istimi osebami v družini, vrstni red rojstev in razlikovalno odzivanje staršev (Kavčič in Zupančič, 2006). Medtem sta po drugi strani C. Hughes in A. L. Cutting (1999) odkrili pomemben genetski učinek na teorijo uma, obenem pa nobenega učinka okolja, ki si ga delijo sorojenci znotraj iste družine. Razloge za te razlike v ugotovitvah različnih avtorjev bi lahko iskali že v velikosti vzorcev in s tem povezano statistično močjo, saj je bil npr. vzorec najprej opisane študije (Hughes idr., 2005) zelo velik glede na to, da gre za genetsko študijo, in predvsem neprimerno večji od tistega, ki sta jo opravili C. Hughes in A. L. Cutting (1999; 1116 parov nasproti 119 parom dvojčkov). Vzorec v prvi raziskavi je poleg tega zajemal otroke družin z nižjim socialno-ekonomskim položajem, obenem pa so bili otroci, vključeni v prvo študijo, v povprečju skoraj dve leti starejši in zato morda izpostavljeni več izvendružinskim izkušnjam kot otroci, vključeni v drugo študijo, ali pa gre za to, da so bili pri različnih starostih izmerjeni različni vidiki teorije uma (Ronald, Happe, Hughes in Plomin, 2005). Študija A. Ronald in sodelavcev (2005) je prinesla rezultate, ki so nekje vmes med navedenima študijama; teorija uma se je pri dve, tri in štiri leta starih otrocih izkazala za srednje visoko dedljivo in pomembno povezano tako z dejavniki okolja, ki si ga otroci v isti družini med seboj delijo, kot tudi s tistimi iz okolja, ki si ga ne. Prvo je imelo pomembnejšo vlogo pri mlajših otrocih. Da so za razvoj teorije uma pomembnejši okoljski kot genetski dejavniki in da je teorija uma zmerno visoko dedljiva, je potrdila tudi študija, v kateri so avtorji preučevali pare dvojčkov v srednjem otroštvu (Ronald, Viding, Happe in Plomin, 2006), in sicer pri starosti devetih let.

Iz navedenih ugotovitev je moč sklepati, da gre pri razvoju teorije uma za zapleteno interakcijo med genetskimi in okoljskimi dejavniki, pri čemer se v nadaljevanju posvečamo slednjim. Pomen osebnih interakcij otroka z drugimi za razvoj teorije uma

nakazujejo tudi izsledki študij pri gluhih otrocih slišočih staršev, ki imajo težave pri razvoju teorije uma (Woolfe, Want in Siegal, 2002). Osebe, s katerimi otroci v zgodnjem otroštvu najpogosteje vstopajo v socialne interakcije in naj bi imele najpomembnejšo vlogo pri oblikovanju njihove teorije uma, so starši, sorojenci in vrstniki (Carpendale in Lewis, 2006a). Na tem mestu pa je potrebno opozoriti, da v primeru družin z več kot enim otrokom navedeni družinski dejavniki niso enoznačne mere bodisi okolja, ki si ga otroci v isti družini delijo bodisi okolja, ki si ga ne. Starši (njihov govor, pripisovanje uma otroku, odnos do otrok in slog starševstva) so sicer lahko skupna mera okolja, a v resnici so ponavadi individualna (občutljivo odzivanje staršev na individualne potrebe posameznih otrok) (Kavčič in Zupančič, 2006). Nadalje je v zvezi z učinkom sorojencev na otrokovo teorijo uma število otrok enaka mera za vse otroke v družini, vrstni red rojstev pa individualna. Tretji dejavnik, tj. vrstniško skupino, obravnavamo kot mero okolja, ki si je otroci v isti družini ne delijo.

Vloga staršev v razvoju otrokove teorije uma

Glavni koncepti, ki na ravni odnosov med starši in otrokom lahko igrajo pomembno vlogo pri razvoju otrokove teorije uma, so značilnosti govora staršev (tudi govor staršev, ki ni naslovljen neposredno na otroka), kakovost odnosa (predvsem tip navezanosti) in slog starševstva (npr. Hughes in Ensor, 2006; McElwain in Volling, 2004; Symons, Fossum in Collins, 2006).

Značilnosti govora staršev

Čeprav avtorji navajajo različne interakcijske vplive, študije o pomenu otrokovih pogovorov s starši večinoma potrjujejo velik pomen določenih vsebin oz. vidikov pogovorov s starši za razvoj otrokove teorije uma (pregled v de Rosnay in Hughes, 2006), in sicer predvsem v okviru sociokulturne teorije Vygotskega. Otrok teorije uma ne osvoji sam od sebe; otrok se uči v območju bližnjega razvoja, ki predstavlja razliko med njegovo dejansko in potencialno ravno razvoja, do katere lahko pride ob pomoči kompetentne osebe (Fernyhough, 2008; Vygotskij, 2010). Razvoj teorije uma je tako delno funkcija socialnega prenosa med starši in otroki. Dober dokaz za to je študija, ki je primerjala teorijo uma pri otrocih iz vzgojnih institucij, otrocih iz družin z nizkim socialno-ekonomskim položajem in pri tistih iz srednjega razreda (Yagmurlu, Berument in Celimli, 2005). Otroci, vzgojeni v institucijah, kjer imajo veliko stikov z drugimi otroki in malo kakovostnih interakcij z odraslimi, so bili pri nalogah za ocenjevanje teorije uma precej manj uspešni kot otroci, ki živijo s svojimi starši. Spremenljivka

število odraslih na otroka je bila dober napovednik otrokove uspešnosti pri nalogah za ocenjevanje teorije uma tudi ob nadzoru socialno-ekonomskega položaja družine ter otrokove starosti, govorne kompetentnosti in neverbalne inteligentnosti. Avtorji študije so zato sklepali, da je kljub materialni prikrajšanosti otrok iz vzgojnih institucij (skromno število starosti primernih igrač in knjig, odsotnost občutka lastništva nad njimi ipd.) verjetno pomanjkanje individualnega odnosa s kompetentno osebo (odraslim) tisto, kar predstavlja glavni razlog za manj razvito teorijo uma. Skladno z ugotovitvami avtorjev te študije tako lahko rečemo, da so otrokove interakcije z odraslo osebo posebej pomembne v okoliščinah, ko so za teorijo uma vzpodbudni dejavniki okolja omejeni.

Za razvoj otrokove teorije uma je pomembna predvsem starševska raba izrazov za opisovanje mentalnih oz. notranjih stanj (npr. Hughes, Fujisawa, Ensor, Lecce in Marfleet, 2006; Sabbagh in Callanan, 1998), tj. prepričanj, zaznavanja, hotenja itd. Ker med starši obstajajo razlike v tem, koliko v svoj govor vključujejo izraze za opisovanje mentalnih stanj, se je v študijah uveljavil koncept pripisovanje uma (ang. *mind-mindedness*), ki označuje nagnjenje staršev k temu, da svoje otroke obravnavajo kot samostojne osebe z lastnimi mislimi in čustvi; da se torej pri opazovanju otrok osredotočijo na njihove mentalne značilnosti in ne zgolj na vedenjske in fizične lastnosti (Symons idr., 2006). Ta spremenljivka se pomembno povezuje z otrokovo teorijo uma. Skozi jezik in pogovor namreč starši otroku omogočijo, da razmišlja in govori o lastnih mentalnih stanjih in mentalnih stanjih drugih. Na splošno velja, da otroci, ki so uspešni pri reševanju nalog za ocenjevanje teorije uma bolj zgodaj v razvoju, pogosteje prihajajo iz družin, v katerih se starši pogosto pogovarjajo s svojimi otroki o mentalnih stanjih (npr. Brown, Donelan-McCall in Dunn, 1996). Raziskovalci so odkrili povezanost med otrokovo teorijo uma in govorom mame tako med igro z dojenčkom (Meins idr., 2002), kot tudi med skupnim branjem in pripovedovanjem zgodb (Symons, Peterson, Slaughter, Roche in Doyle, 2005) ter podobnimi dejavnostmi, ki omogočajo rabo izrazov za opisovanje mentalnih stanj. Vendar pa se zdi navedena spoznanja smiselno nadgraditi z ugotovitvami drugih študij, ki navajajo, da zgolj uporaba pojmov za označevanje mentalnih stanj ni dovolj za spodbujanje otrokovega socialnega razumevanja. Dosežki otrok na nalogah za ocenjevanje teorije uma se namreč povezujejo z razlaganjem, izpostavljanjem vzrokov in odkrivanjem nasprotij v materinem govoru o teh pojmi (Slaughter, Peterson in Mackintosh, 2007).

Dolgoročne pozitivne učinke materine zgodnje ozaveščenosti o otrokovi teoriji uma so na podoben način prikazale tudi vzdolžne študije (Meins idr., 2002;

Symons idr., 2006). Symons in sodelavci (2006) so ugotovili, da je materino ustrezno (glede na otrokov odziv) govorjenje o hotenjih (ne pa tudi o spoznanjih) med igro z dvoletnikom dober napovednik razvitosti teorije uma otroka pri približno petih letih starosti, in sicer neodvisno od materine občutljivosti, socialno-ekonomskega položaja družine in otrokove govorne kompetentnosti. Avtorji študije poudarjajo, da so ti izsledki skladni s socialnokonstruktivističnim pristopom, ki govori o tem, da otrokove zgodnje komunikacijske izkušnje o mentalnih stanjih dobro napovedujejo njegov poznejši dosežek pri preizkusu napačnih prepričanj. Obenem avtorji te študije pripisujejo velik pomen ustrezni rabi izrazov za opisovanje mentalnih stanj, in sicer takšni, ki vključuje razlage in izpeljave v dvosmerno komunikacijo z otrokom ter ustvari primeren okvir za otrokovo miselno aktivnost znotraj pogovora, saj bo le kot taka imela dejanski učinek na otrokovo razumevanje mentalnih stanj. Zaključijo, da otrokovo socialno razumevanje izhaja najprej iz soočanja z izrazi za hotenja, kar se kasneje izgradi v razumevanje prepričanj; po četrtem letu starosti je tako diskurz o hotenjih najverjetneje slabši napovednik otrokove teorije uma kot prej.

Učinek narave pogovorov s starši na otrokovo teorijo uma je podprla tudi študija L. L. Ontai in Thompsona (2008). Avtorja sta preučevala dve dimenziji pogovora med mamo in otrokom ter ugotovila, da je materin usmerjevalni pogovor (ang. *elaborative talk*) boljši napovednik otrokove teorije uma kot njeni izrazi za opisovanje mentalnih stanj, ki za razliko od prejšnjih študij (Ruffman, Slade, Devitt in Crowe, 2006; Symons in Clark, 2000) niso bili povezani z razvitostjo otrokove teorije uma. Ta rezultat je morda posledica obstoja različnih kategorij izrazov za opisovanje mentalnih stanj, med katerimi niso vse enako pomembne za razvoj teorije uma. Menimo, da bi morali avtorji v tem primeru ugotavljati povezanost otrokove teorije uma s posameznimi kategorijami izrazov (npr. hotenja, čustva, predstave ipd.) (npr. Symons idr., 2006). Tako pa so omenjeni rezultati lahko odvisni od vsebine materinih pogovorov z otrokom, ki lahko zajemajo različne količine izrazov iz posameznih kategorij. Do tega prihaja, ker različni raziskovalci materino uporabo izrazov za opisovanje mentalnih stanj merijo različno, npr. nekateri na podlagi prostega materinega govora otroku o skupnem dogodku iz preteklosti (Ontai in Thompson, 2008), drugi na podlagi materinega pogovora z otrokom ob sliki (Ruffman idr., 2006) itd. Pri usmerjevalnem pogovoru gre za materino implicitno ali eksplicitno odzivanje na otrokovo predstavo o dogodkih v smislu ponujanja alternativnih interpretacij oz. vrednotenja njegove predstave ali spodbujanja otrokovega razumevanja prek podajanja informacij o čustvih, željah, mislih in

motivih drugih. Usmerjevalni pogovor torej služi kot kontekst za otrokovo spoznanje, da imajo druge osebe o isti izkušnji lahko drugačno prepričanje kot on, in ga prisili, da upošteva različne poglede na neko situacijo. Podobno je Racine s sodelavcema (Racine, Carpendale in Turnbull, 2006) preučeval govor mater v odnosu do njihovih otrok v konfliktnih situacijah, in sicer so ga avtorji vrednotili glede na njegovo pojasnjevalno naravo. Pojasnjevalni govor je bil pri otrocih, starih med tri in pet let, ob nadzoru starosti in skupnega učinka govora pozitivno povezan z otrokovim razumevanjem prepričanj in čustev. Pojasnjevalni govor za razliko od ne-pojasnjevalnega, ki zgolj izpostavi rešitev, usmerja pozornost otroka k namenom in posledicam dejanj, ki so sprožile konflikt.

Navezanost otroka na starše

Bowlbyjeva etološka teorija navezanosti govori tudi o tem, da kakovost navezanosti otroka na mater oblikuje njegovo razumevanje sebe in drugih (Bowlby, 1969 v Ontai in Thompson, 2008). Rezultati študij o povezanosti med otrokovo navezanostjo na pomembne druge osebe in razvojem teorije uma so si nasprotujoči, saj nekateri avtorji navajajo, da obstaja neposredna povezanost med otrokovo teorijo uma in tipom navezanosti (Meins, Fernyhough, Russell in Clark-Carter, 1998; Symons in Clark, 2000), medtem ko drugi o tej povezanosti ne poročajo (Ontai in Thompson, 2008). Tako npr. N. L. McElwain in B. L. Volling (2004) navajata, da otroci, ki so deležni večje občutljivosti s strani svojih staršev in so nanje varno navezani pri enem letu starosti, bolj verjetno uspešno opravijo preizkus napačnih prepričanj pri štirih letih starosti. Nadalje so E. Meins in sodelavci (1998) v vzdolžni študiji ugotovili, da otroci, ki so bili v obdobju dojenčka varno navezani, pri štirih letih starosti dosegajo boljše rezultate na preizkusu napačnih prepričanj od otrok, ki kot dojenčki niso bili varno navezani. Za razhajanja med izsledki študij o tem, ali je teorija uma povezana z otrokovo navezanostjo na pomembne osebe, so verjetno zaslužne različne intervenirajoče spremenljivke, na kar nakazuje študija L. L. Ontai in Thompsona (2008), ki sta prišla do drugačnih ugotovitev od pravkar navedenih. V svoji študiji sta poleg povezanosti teorije uma s tipom navezanosti otroka na mater preučevala, ali je mogoče s tipom navezanosti pojasniti variabilnost v razvoju teorije uma tudi takrat, ko v analize vključimo mere, ki se nanašajo na značilnosti pogovora med materjo in štiriletnim otrokom (tj. materin usmerjevalni pogovor in pogostost materinih izrazov za opisovanje mentalnih stanj v pogovoru). Čeprav sta avtorja glede na teoretska izhodišča (pri katerih sta izhajala iz teorije navezanosti) o pomenu odprte komunikacije znotraj varne navezanosti otroka na mamo pričakovala

povezanost med otrokovo navezanostjo na mamo in njegovo teorijo uma, se otrokova navezanost ni izkazala kot dober napovednik razvitosti otrokove teorije uma. Otrokova navezanost niti v interakciji skupaj s katero od obeh spremenljivk iz sklopa značilnosti pogovora matere z otrokom ni bila dober napovednik teorije uma. Avtorja prav tako nista odkrila povezanosti med varno navezanostjo in materinim govorom. Na področju raziskovanja povezanosti med otrokovo navezanostjo in teorijo uma torej ostaja veliko nejasnosti, različnost ugotovitev pa morda lahko pripišemo že omenjenim različnim načinom merjenja materinega govora, nereprezentativnim vzorcem, različni količini in izboru analog s področja ocenjevanja teorije uma ipd.

Slog starševstva

Na razvoj otrokove teorije uma učinkuje tudi slog starševstva. Avtorji ugotavljajo, da dvoletni malčki staršev z avtoritarnim slogom vzgoje in z manj razvitimi sposobnostmi s področja zgodnje teorije uma kažejo več vedenjskih težav, in sicer so te s slogom starševstva in teorijo uma povezane tako neposredno, kot tudi skozi njuno skupno delovanje (Hughes in Ensor, 2006). Obenem se povezanost med avtoritarnim starševstvom in malčkovim težavnim vedenjem zmanjša, če ima malček dobro razvite sposobnosti s področja teorije uma, kar lahko pomeni, da služijo kot zaščitni dejavnik. Nadalje avtoritarno starševstvo in teorija uma pri dveh letih starosti neodvisno in v interakciji predstavljata dober napovednik za vedenjske težave pri štirih letih starosti, in sicer tudi ob nadzoru vedenjskih težav pri dveh letih, verbalnih sposobnosti in socialnega položaja družine (Hughes in Ensor, 2007). Sklepamo lahko, da bolj razvito socialno razumevanje malčka deluje kot zaščitni dejavnik vedenjskih težav v primeru avtoritarnega starševstva.

Povezanost teorije uma z različnimi vidiki oz. dimenzijami starševstva je odvisna tudi od otrokovega spola. Medtem ko je starševska toplina pomembnejša za razvoj teorije uma pri deklicah, je pri dečkih bolj pomemben starševski nadzor (Hughes, Deater-Deckard in Cutting, 1999). Med deklicami in dečki torej očitno obstajajo razlike v tem, kako svoje zavedanje o umu uporabljajo v odnosih z drugimi (o tem vidiku sicer obširneje govorimo v drugem delu prispevka). Deklice so npr. bolj kot dečki nagnjene k uporabi znanja o umu na področjih čustvene opore, empatije in sodelovanja. Avtorji študije poudarjajo podvrženost odnosov med spremenljivkami na tem področju tudi kulturnim normativnim spolnim vlogam in opozarjajo na verjetne medkulturne razlike.

Ruffman in sodelavci (1999) so ugotovili povezanost otrokovega razumevanja napačnih prepričanj z materinim poročanjem o njenem načinu ravnanja

v konfliktnih situacijah, v katerih morajo svojega otroka disciplinirati. Matere, ki so disciplinirale z izpostavljanjem občutkov tistega, ki je tarča otrokovega neprimerne ravnanja, so imele otroke z bolj razvito teorijo uma, medtem ko splošno materino razpravljanje z otrokom o njegovem neprimernem ravnanju za otrokovo teorijo uma ni bilo pomembno. Nadalje sta K. C. Pears in L. J. Moses (2003) ugotovili pozitivno povezanost med materino uporabo napotkov v odzivanju na otrokovo (starost 3–5 let) neprimerno ravnanje in njegovim razumevanjem zaznavanja in hotenj, materino posluževanje tehnik dokazovanja moči pa se je z otrokovo teorijo uma povezovalo negativno. Avtorici menita, da imajo tehnike dokazovanja moči (vključno z vpitjem, fizičnim kaznovanjem in neposrednim ukazovanjem) negativne posledice za otrokov spoznavni razvoj, saj otroku preprečujejo, da bi se svoje probleme naučil reševati sam. Obenem usmerjajo pozornost na razlike v moči med njim in starši ter lahko povzročijo, da bo otrok odgovornost za svoja dejanja prenašal na okolico, namesto, da bi jo prevzel nase. Vsekakor je potrebno upoštevati, da je smer povezanosti lahko tudi obratna, in sicer da starši otrok z manj razvito teorijo uma uporabljajo več tehnik dokazovanja moči, ker so te pri njihovih otrocih morda bolj učinkovite od drugih vzgojnih pristopov (Pears in Moses, 2003).

Poleg staršev pa imajo pomembno vlogo pri vzpostavljanju socialnih interakcij tudi otrokovi sorojenci in vrstniki. Po navedbah ene od študij (Brown idr., 1996) otroci celo mnogo več izrazov za opisovanje mentalnih stanj uporabljajo v pogovorih s svojimi brati oz. sestrami in prijatelji kot v pogovorih z materjo, kar se povezuje tudi z njihovim dosežkom na preizkusu napačnih prepričanj.

Vloga sorojencev v razvoju otrokove teorije uma

Mnogo študij kaže na to, da možnost socialne interakcije z drugim(-i) otrokom(-ki) v družini predstavlja prednost za razvoj socialnega razumevanja nad učinkom, ki ga ima na otroka njegova interakcija s starši. Pionirsko študijo o učinkih sorojencev na teorijo uma so izvedli Perner in sodelavci (1994). Ugotovili so, da triletniki z dvema sorojencema naloge za ocenjevanje teorije uma opravijo enako dobro kot štiriletniki brez sorojencev, otroci z enim sorojencem pa bolje kot otroci brez sorojencev (pri tem vrstni red rojstev sorojencev ni bil pomemben). Podobno so neodvisne učinke števila sorojencev na individualne razlike v teoriji uma potrdile tudi mnoge kasnejše študije (npr. Jenkins in Astington, 1996; McAlister in Peterson, 2006).

Ruffman, Perner, Naito, Parkin in Clements (1998) so z drugačnimi postopki ponovili analize na podatkih,

ki so jih pridobili Perner in sodelavci (1994), poleg tega pa postopke ponovili še na vzorcu 300 angleških in japonskih otrok, starih od tri do pet let, ter ugotovili, da učinek sorojencev ni tako enostaven in vezan samo na število sorojencev. Pozitiven učinek na razvoj otrokove teorije uma imajo tako le starejši, ne pa tudi mlajši sorojenci (pri čemer se ti učinki pokažejo šele, ko so otroci starejši od treh let in dveh mesecev). Starejši otroci namreč prevzamejo vlogo kompetentne osebe, ki se razlikuje od tiste, ki jo imajo v tem procesu starši, ter v okviru območja bližnjega razvoja (Vygotskij, 2010) skozi igro (npr. prikazovanje uporabe različnih igrač, prevzemanje vlog v igri pretvarjanj ipd.) in uporabo izrazov za opisovanje mentalnih stanj povzdignejo otrokovo razumevanje drugih na višjo raven. Obenem lahko takšne interakcije s sorojenci služijo kot kompenzacijski dejavnik pri govorno manj kompetentnih otrocih (Jenkins in Astington, 1996). Starejše študije (npr. Perner idr. 1994) za razliko od študije Ruffmana in sodelavcev (1998) niso jasno razmejile učinka mlajših in učinka starejših sorojencev oz. če so ga, niso upoštevale točnega števila enih in drugih, zato niso uspele odkriti tovrstnega učinka starejših sorojencev, ki ga lahko ustrezno pojasnimo s teorijo Vygotskega (2010).

K. W. Cassidy, D. S. Fineberg, K. Brown in A. Perkins (2005) so primerjale razvitost teorije uma pri tri- do petletnikih, in sicer med otroki z enim sorojencem, dvojčki brez drugih sorojencev, dvojčki s še drugimi sorojenci in edinci. Med drugim so ugotovile, da dvojčki brez drugih sorojencev ne dosegajo boljših rezultatov na nalogah za ocenjevanje teorije uma v primerjavi z edinci, so pa celo manj uspešni od otrok z enim sorojencem. Ti dvojčki in pari sorojencev nedvojčkov sicer v svojem vsakdanu približno enako časa namenijo verbalni komunikaciji, igri pretvarjanja ter sodelovanju in prepirom z bratom ali sestro, a dosegajo različne ravni razvitosti teorije uma. Avtorice ugibajo, da so dvojčki manj uspešni morda zato, ker sta si uma dvojčkov preveč podobna, lahko pa tudi zaradi drugačnega odnosa staršev do svojih otrok, če gre za dvojčka. Dva otroka na isti stopnji razvoja namreč zahtevata hkratno dvojno pozornost staršev na vseh področjih, zato ju morda redkeje vključujejo v pogovor o mentalnih stanjih in v pogovor nasploh, kot bi ju v primeru, da bi bila edina otroka te starosti, kar poudarjajo tudi Thorpe, Rutter in Greenwood (2003, v Cassidy idr., 2005). Taka ugibanja so sicer nekoliko nagla, saj bi jih bilo potrebno preveriti s študijo, ki bi dejansko merila razlike v pogostnosti in značilnostih pogovorov staršev z otroki, starimi približno štiri leta, glede na to, ali gre za npr. štiriletne dvojčke, štiriletne dvojčke s sorojenci ali štiriletnika z različno starim sorojencem. Najverjetneje je sicer res razlika v starosti med sorojencema in s tem raznolikost njune

komunikacije tista, ki pospešuje razvoj teorije uma, in ne zgolj obstoj sorojenca in komunikacija z njim kot taka (Peterson, 2000), saj ima otrok v interakciji s starejšim (vloga učenca) oz. mlajšim (vloga učitelja) bratom ali sestrom več priložnosti za zavzemanje perspektive drugega, ki je bolj verjetno različna od njegove lastne, kot če bi šlo za vrstnika. Po drugi strani prevelika razlika v starosti v tem smislu tudi ni ugodna, saj najstniki ne vstopajo pogosto v interakcije s precej mlajšimi sorojenci, dojenčki ali malčki pa ne zmorejo pozitivno učinkovati na razvoj teorije uma sorojenca. Po navedbah Petersona (2000) morajo biti sorojenci za obstoj pozitivnih učinkov le-teh na razvoj teorije uma pri tri- do petletnih otrocih stari od dvanajst mesecev do dvanajst let, saj bodo le v tem primeru taki tri- do petletni otroci izražali boljše razvito teorijo uma od edincev.

Navedeno je potrdila tudi študija Lewisa in sodelavcev (1996), obenem pa razkrila, da otroci, ki imajo poleg osnovne nuklearne družine še pogoste interakcije na dnevni ravni v okviru razširjene družine (npr. s starimi starši, bratranci), pri nalogah za ocenjevanje teorije uma dosežejo še posebej dobre rezultate. Logistična regresija v tej študiji je pokazala, da so dejavniki, ki pojasnijo največ variance dosežkov pri nalogi za ocenjevanje teorije uma, a) število odraslih sorodnikov oz. odraslih, s katerimi je otrok dnevno v interakcijah, b) otrokova starost, c) število starejših sorojencev in d) število starejših otrok, s katerimi je otrok dnevno v interakcijah.

Ker so vse do sedaj navedene študije prečne, v resnici ne moremo govoriti o smeri učinkov sorojencev na razvoj teorije uma. Tovrstno pomanjkljivost sta presegli A. McAlister in C. Peterson (2007) v vzdolžni študiji pri 63 avstralskih otrocih povprečne starosti štiri leta in dva meseca ob prvem merjenju razumevanja napačnih prepričanj ter pet let in štiri mesece ob drugem. Neodvisno od njihove kronološke starosti so otroci z dvema ali več sorojenci dosegli boljše rezultate kot edinci tako pri prvem kot pri drugem testiranju. Rezultat drugega testiranja je dobro napovedovalo število sorojencev tudi ob nadzoru starosti, verbalne inteligentnosti in rezultata prvega merjenja. Opraviti imamo torej z odnosom med spremenljivkama, ki ni vezan samo na določeno starost, ampak je najverjetneje značilen za celotno obdobje zgodnjega otroštva. Avtorici poudarjata, da čeprav vzdolžna študija in narava preučevanih konceptov veliko trdneje pričata o vplivu sorojencev na teorijo uma kot o obratni smeri povezanosti, se v ta odnos še vedno lahko vključuje še tretja spremenljivka. Obenem navajata, da vzorec razmeroma visoko izobrazjenih staršev lahko pomeni, da se ti starši bolj zavedajo pomena uma (otroku pripisujejo um, kot smo že omenili) in zaradi tega njihova pogosta raba izrazov za opisovanje mentalnih

stanj spodbuja razvoj teorije uma pri otrocih ali pa ti starši bolj spodbujajo svoje otroke k vključevanju v socialne interakcije z drugimi. Pri tem ni povsem jasno, čemu služi ta argument, saj pristranost celotnega vzorca glede na izobrazbo staršev ne bi smela imeti učinka na povezanost teorije uma s številom sorojencev, razen če je bila zaradi visoke izobrazbe variabilnost v razvitosti teorije uma manjša in je ta manjša variabilnost na eni spremenljivki znižala korelacije s številom sorojencev. Avtorici ne omenjata povezanosti izobrazbe staršev s številom otrok v družini, ampak govorita o relativno visoki izobrazbi v celotnem vzorcu, pri čemer pa obstaja možnost, da se boljše razvita teorija uma lahko povezuje tudi z boljšo izobrazbo, če bi imeli znotraj vzorca manj izobrazjeni starši manj otrok oz. obratno. Omejitev omenjene študije je tudi v tem, da je v celotnem vzorcu samo 16 % edincev in kar 52 % otrok z enim sorojencem (preostali otroci so imeli dva ali tri sorojence). Navsezadnje gre lahko tudi za mediatorske vplive spremenljivk, kot so npr. otrokov govor, značilnosti odnosov med sorojenci ipd.

A. L. Cutting in J. Dunn (1999) pa nista ugotovili pomembnih povezav med otrokovim dosežkom na preizkusu napačnih prepričanj in številom sorojencev. Njun vzorec je za razliko od zgoraj opisane študije vseboval veliko gospodinjstev z nižjim socialno-ekonomskim položajem, zaradi česar se morda lažje pokaže učinek sorojencev na otrokovo teorijo uma. Ta učinek je morda odvisen od socialno-ekonomskega položaja otrokove družine v tem smislu, da morajo najprej obstajati neki minimalni pogoji, da se učinek sorojencev lahko izrazi in potemtakem sam na sebi tudi ne more biti zaščitni dejavnik v primeru neugodnih socialnih in ekonomskih razmer, kot smo to lahko sklepali pri ugotovljenih učinkih govora staršev na teorijo uma otrok (Yagmurlu idr., 2005). Prednost te študije je tudi relativno velik vzorec v primerjavi z ostalimi, ki preučujejo iste spremenljivke, saj je vključeval 128 otrok. Na vzorcu dvoletnih malčkov staršev z nižjim socialno-ekonomskim položajem tudi C. Hughes in R. Ensor (2005) nista ugotovili pozitivnih učinkov števila sorojencev za malčkovo teorijo uma, pokazal pa se je pomemben učinek kakovostnega odnosa med sorojencema (ob nadzoru starosti, govornih sposobnosti, izvršitvenih funkcij, socialne prikrajšanosti ter odnosa med starši in otrokom). Učinka sorojencev na otrokovo teorijo uma tako ni ustrezno razlagati samostojno, ampak v povezavi z značilnostmi družinskega okolja (izobrazba staršev, socialno-ekonomski položaj, dejavnosti v družini itd.).

Pri preučevanju učinka števila sorojencev na teorijo uma študije navadno ne odgovorijo na vprašanje, kaj je tisto, kar predstavlja prednost za razvoj teorije uma in je učinek sorojenca – je to možnost prisostvovanja pogovorom med sorojencem in starši, možnost

poslušanja izrazov za opisovanje mentalnih stanj znotraj družine, možnost vključenosti v nesporazume s sorojencem, možnost igranja in pretvarjanja, možnost sodelovanja in oblikovanja strategij skupaj s sorojencem (McAlister in Peterson, 2007)? Iz predpostavke, da je kakovost odnosa med sorojencema tisto, kar je pomembno za razvoj teorije uma, izhaja drugi sklop študij s tega področja, ki se osredotočajo na preučevanje učinka odnosa med sorojenci namesto na učinek števila sorojencev. A. C. Randell in C. C. Peterson (2009) je zanimalo, katere so tiste oblike interakcij med sorojenci, ki v največji meri prispevajo k razvoju teorije uma. Odločili sta se osredotočiti na različne vidike preprirov med sorojenci, starimi od tri do pet let. Ugotovili sta povezanost dosežka na preizkusu napačnih prepričanj s čustveno dimenzijo preprirov med sorojenci, ne pa tudi z materinim vedenjem ob teh preprirovih. Ob nadzoru starosti in govorne kompetentnosti otrok so otroci z višjimi dosežki pri preizkusu napačnih prepričanj izražali manj negativnih in več pozitivnih čustev ob preprirovih ter manj distresa po njih. Rezultati kažejo tudi, da teorija uma ni povezana npr. s pogostostjo preprirov med sorojencema, vsebinsko teh preprirov in tem, ali in kako se razrešijo. Čustveni vidik preprirov s sorojencem je torej tisti, ki je najtesneje povezan z otrokovim razumevanjem napačnih prepričanj. Ugotovitev, da je teorija uma neodvisna tudi od materine uporabe izrazov za opisovanje mentalnih stanj, s katerimi so opisovale preprirove svojih otrok v dnevniških zapisih, je sicer v nasprotju z nekaterimi prej navedenimi izsledki (npr. Sabbagh in Callanan, 1998) s področja vloge staršev v procesu otrokovega usvajanja socialnega razumevanja. To neskladje bi lahko pripisali že prej omenjenim razlikam v merjenju uporabe izrazov za opisovanje mentalnih stanj (dnevniški zapisi o preprirovih morda vključujejo več opisov čustvenih kot miselnih stanj).

S predpostavko, da preprirove med sorojencema predstavljajo pomemben vir za pridobivanje socialnega znanja, sta svojo študijo s tri- do petletniki zasnovali tudi R. C. Foote in H. A. Holmes-Lonergan (2003). Ugotovili sta, da otroci, ki v preprirovah uporabljajo več argumentov, osredotočenih na drugega, dosegajo boljše rezultate na preizkusu napačnih prepričanj. Avtorici nista našli povezanosti s pogostostjo otrokove uporabe izrazov za opisovanje mentalnih stanj med preprirovami s sorojencem, kar pa bi lahko pripisali predvsem načinu njenega kodiranja in kratkemu intervalu opazovanja sorojencev.

Če so preprirove s sorojencem konstruktivni, otroku nudijo priložnost za uporabo utemeljitev in zagovorov, hkrati pa mu pomagajo pri učenju socialnih pravil in norm. V zgodnjem otroštvu se največ preprirov med sorojencema pojavlja med igro, ki je pomembna priložnost za usvajanje pogajalskih strategij. Med drugim se morata otroka zediniti tudi o čustvenih in

mentalnih stanjih likov. Tako je pogostejša uporaba izrazov za opisovanje notranjih stanj med preprirovami in igro povezana z višjimi ravnmi pogajalskih strategij, pri čemer gre pri igri tako za uporabo že pridobljenega socialnega razumevanja kot tudi za priložnost za njegov nadaljnji razvoj (Howe, Rinaldi, Jennings in Petrakos, 2002).

Na pomen kakovosti odnosa med sorojenci za področje preučevanja otrokovega socialnega razumevanja sta opozorili tudi H. E. Recchia in N. Howe (2009). Avtorici sta v svoji študiji preučevali povezanost otrokovega socialnega razumevanja in kakovosti odnosa med sorojenci, starimi od štiri do deset let, z njihovimi strategijami reševanja konfliktov, pri čemer sta kot odraz otrokovega socialnega razumevanja poleg dosežka na preizkusu razumevanja napačnih prepričanj (oz. prepričanj drugega reda pri starejših otrocih) merili še otrokovo ocenjevanje konfliktnih situacij. Ugotovili sta, da kakovost odnosa med sorojencema predvsem pri mlajšem sorojencu moderira odnos med otrokovim socialnim razumevanjem in otrokovimi strategijami (konstruktivnimi ali destruktivnimi) reševanja konflikta. Boljše socialno razumevanje torej samostojno ni dober napovednik otrokovega konstruktivnejšega ravnanja v konfliktnih situacijah s sorojencem, ampak je odvisno od kakovosti odnosa med njima.

Nekateri avtorji (Wang in Su, 2009) so kategorično kritični do izsledkov študij o učinku sorojencev na teorijo uma v smislu, da učinkov interakcij med otroki ni moč pojasniti samo z interakcijami med sorojenci, saj se otroci družijo tudi z drugimi otroki, vrstniki. Kljub nekaterim pomembnim spoznanjem pregledanih študij je tako potrebno vzeti v obzir, da ti rezultati ne ločujejo učinka sorojencev od učinka vrstnikov na otrokovo teorijo uma.

Vloga vrstnikov v razvoju otrokove teorije uma

Kitajski avtorici Y. Wang in Y. Su (2009) sta s pomočjo dveh študij primerjali razumevanje napačnih prepričanj pri otrocih brez sorojencev, ki pa se družijo z otroki različnih starosti v vrtcu. Vzorec prve študije je zajemal 30 štiri- in 30 petletnih edincev iz enega od kitajskih vrtcev, ki so bili razdeljeni v dve skupini, in sicer je starostno homogena skupina zajemala otroke z največ enim letom razlike v starosti, starostno heterogena skupina pa otroke z razliko v starosti od leta in pol do dveh let. S pomočjo binarne logistične regresije sta avtorici ugotovili učinek starosti vrstnikov na dosežke štiriletnih otrok pri nalogah za ocenjevanje razumevanja napačnih prepričanj, in sicer so bili otroci pri teh nalogah uspešnejši, če so prihajali iz skupine z vrstniki različnih starosti. Avtorici sta dobljene rezultate potrdili še v drugi študiji, in sicer na

večjem vzorcu štiriletnikov in z uporabo dveh nalog za ocenjevanje teorije uma namesto samo ene, kar pa je še vedno relativno malo. Na podlagi te študije lahko, podobno kot pri nekaterih študijah o učinku sorojencev (npr. Ruffman idr., 1998), sklenemo, da za otrokovo razumevanje napačnih prepričanj ni pomembna količina informacij, temveč narava in kakovost teh informacij.

Nadalje so V. Slaughter, M. J. Dennis in M. Pritchard (2002) v svoji raziskavi ugotavljale, ali je otrokova teorija uma povezana z njegovo sprejetostjo med vrstniki. Sprejetost so izmerile z uveljavljeno sociometrično metodo (Coie in Dodge, 1983, v Slaughter idr., 2002), ki temelji na tem, da vsi otroci v skupini imenujejo tri otroke, s katerimi se najraje igrajo, in tri, s katerimi se najmanj radi igrajo. Otrokov socialni položaj med vrstniki se je šibko, a pomembno povezoval z njegovim razumevanjem napačnih prepričanj. Boljše razumevanje izkazujejo otroci, ki so med vrstniki najbolj priljubljeni. Izključeni in zapostavljeni otroci, ki jih vrstniki ne marajo in jih v svojo skupino ne pustijo, imajo glede na izsledke te študije najmanj razvito teorijo uma. Avtorice zaključujejo, da so učinki teorije uma na sprejetost med vrstniki sicer majhni, a se z otrokovo starostjo povečujejo (pri pet- in šestletnikih je teorija uma boljši napovednik sprejetosti med vrstniki kot pri nižjih starostih). Na tem mestu lahko govorimo o vzajemnih učinkih med otrokovo teorijo uma in njegovo sprejetostjo med vrstniki, saj je mogoče tudi obratno, da se manj priljubljeni otroci zaradi manj izkušenj z vrstniškimi interakcijami ujamejo v spiralo, ki vodi do vedno večjega zaostajanja v razvitosti teorije uma v primerjavi z vrstniki. Da pa imajo socialno izključeni otroci (prav tako izmerjeno z ocenami vrstnikov, ne staršev ali učiteljev) manj razvito teorijo uma kot socialno povprečno sprejeti in najbolj priljubljeni otroci, ni potrdila študija Badenesa, R. A. C Estevan in Bacete (2000). Dosežki socialno izključenih otrok pri nalogah za ocenjevanje področja teorije uma prej nakazujejo na odsotnost prosocialnih sposobnosti kot na odsotnost sposobnosti s področja teorije uma. Avtorji predpostavljajo, da pri starosti, ko socialna izključenost med otroki še ni pogosta (pri otrocih, ki so bili stari med štiri in pet let, je bilo v vzorcu 8 % socialno izključenih otrok) morda ti izključeni otroci res kažejo povprečno razvitost teorije uma. Zaradi pomanjkanja socialnih izkušenj pa socialna izključenost lahko kasneje vodi v primanjkljaj na področju socialnega razumevanja in s tem povezane vedenjske težave (med šest let starimi otroki je bilo v vzorcu 20 % socialno izključenih), kar bi sovpadlo z malo prej navedenim sklepom ob študiji V. Slaughter in sodelavk (2002). Vendarle je to z vidika narave teh raziskav nekoliko poenostavljen zaključek, saj iz prečnih študij ne moremo sklepati niti o razširjenosti oz. razvoju socialne izključenosti pri istih otrocih pri različni starosti, niti o smeri učinkov

med otrokovo socialno izključenostjo in teorijo uma. Pozitivno v tej študiji pa je, da so avtorji za merjenje teorije uma uporabili velik nabor nalog in ne zgolj preizkusa napačnih prepričanj.

Problem pri preučevanju pomena odnosov za razvoj socialnega razumevanja je opredelitev, katera področja socialnega življenja so tista, ki so pomembna za odnos s teorijo uma, in pa kompleksnost njihovih razmerij z drugimi spremenljivkami. Na primer priljubljenost med vrstniki se razen s teorijo uma (Peterson in Siegal, 2002; Slaughter idr., 2002) povezuje še z ne-socialnimi spremenljivkami, kot so npr. inteligentnost, fizična privlačnost in socialno-ekonomski položaj družine. Ker je pri povezanosti teorije uma z vrstniškimi odnosi smer učinka še posebej verjetno dvosmerna in ker raziskovalci, ki preučujejo socialno izključene otroke, pri njih pogosto opazijo tudi antisocialno vedenje, se razprava o odnosih z vrstniki nadaljuje v drugem delu prispevka, ki teorijo uma obravnava z vidika njenih učinkov na otrokovo socialno vedenje.

Otrokova socialna kompetentnost kot odraz teorije uma

V vsakdanjem življenju je pogosto pomembno obvladovati model znanja, prepričanj, želja in namenov drugih ljudi (Carpendale in Lewis, 2006b). Pri odnosu med teorijo uma in socialno kompetentnostjo gre torej za prenos otrokovega socialnega razumevanja v njegove vsakodnevne dejavnosti. Mnoge študije dokazujejo, da je socialno razumevanje, ocenjeno z nalogami za ocenjevanje razumevanja napačnih prepričanj, razvojno povezano z značilnostmi otrokovih socialnih interakcij z drugimi. Znano je tudi, da otroci z motnjami avtističnega spektra, za katere je značilno, da imajo velike težave pri razumevanju mentalnih stanj drugih, težko vstopajo v socialne interakcije z drugimi (Peterson, Garnett, Kelly in Attwood, 2009). Čeprav pa je bila povezanost med otrokovim razumevanjem napačnih prepričanj in socialno kompetentnostjo v raziskovanju že večkrat potrjena, smer povezanosti ostaja nejasna. Ta je, kot poskuša prikazati ta prispevek, najverjetneje dvosmerna. Otrokove izkušnje v socialnih interakcijah predstavljajo priložnost za pridobivanje znanja o odnosu med mišljenjem in vedenjem, to znanje pa hkrati omogoča bolj prilagojeno socialno vedenje.

Socialno razumevanje se povezuje z različnimi področji razvoja, ki so pomembna za socialno kompetentnost otroka, predvsem z razumevanjem čustev in moralnim mišljenjem. Lane in sodelavci (Lane, Wellman, Olson, LaBounty in Kerr, 2010) so npr. izvedli vzdolžno študijo, v okviru katere so pri 128 otrocih ocenili čustveno razumevanje in teorijo uma, ko so bili ti stari tri leta in pol ter moralno mišljenje pri njihovih petih letih in pol. Med drugim so ugotovili, da

sta teorija uma in čustveno razumevanje v medsebojni interakciji dober napovednik višjih kategorij moralnega mišljenja.

V zadnjih letih se precej pozornosti v raziskovanju posveča tudi odnosu med socialnim razumevanjem, socialno kompetentnostjo in spoznavnimi sposobnostmi, ki usmerjajo vedenje, imenovanimi izvršitvene funkcije (Razza in Blair, 2009). Glede na to, da rezultati nekaterih študij govorijo v prid temu, da je socialno razumevanje neodvisen napovednik otrokovih vedenjskih težav, druge pa te povezanosti ne potrjujejo, sta R. A. Razza in C. Blair (2009) opravili vzdolžno študijo, v katero sta vključili tudi spremenljivo izvršitvene funkcije. Na vzorcu 3,5 do 6 let starih otrok iz gospodinjstev z nizkimi prihodki sta preverili, ali izvršitvene funkcije otroka leto dni pred njegovim vstopom v vrtec prek mediatorja razumevanje napačnih prepričanj, izmerjeno prav tako leto dni pred vstopom v vrtec, dobro napovedujejo otrokovo socialno kompetentnost v prvem letu otrokovega obiskovanja vrtca. Ugotovili sta, da otrokovo socialno razumevanje pred vstopom v vrtec pojasni unikatni del variance socialne kompetentnosti v prvem letu obiskovanja vrtca, in sicer tudi ob nadzoru razvitosti izvršitvenih funkcij. Prav tako tudi zgodnejša socialna kompetentnost pri otroku pojasni unikatni del variance njegovega kasnejšega socialnega razumevanja. Obenem pa so otrokove izvršitvene funkcije pred vstopom v vrtec dober napovednik otrokovega poznejšega socialnega razumevanja v času njegove vključenosti v vrtec, in sicer prek mediatorja, ki je socialno razumevanje pred vstopom v vrtec.

Ker teorija uma zadeva otrokovo razumevanje mentalnih stanj drugih, je morda samoumevno pričakovati, da se dobro razvita teorija uma povezuje z otrokovim prosocialnim vedenjem. Učitelji in opazovalci res zaznavajo otroke z boljšim razumevanjem uma (in čustev) kot bolj socialno kompetentne (Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis in Balaraman, 2003; Watson, Nixon, Wilson in Capage, 1999). Vendar pa odnos med otrokovo teorijo uma in socialnim vedenjem ni tako enoznačen in enostaven, da v ozadju antisocialnega vedenja nujno obstoji primanjkljaj na področju teorije uma. Obstajajo sicer nekateri dokazi iz klinične prakse, da se manj razvita teorija uma povezuje z vedenjskimi težavami (Fahie in Symons, 2003). Po drugi strani pa odsotnost otrokove teorije uma sodeč po nekaterih rezultatih raziskav pomembno napoveduje njegovo agresivno vedenje, po drugih pa ne. To je po ugotovitvah Renoufa in sodelavcev (2010b) odraz različnosti funkcije agresivnega vedenja. Študije agresivnega vedenja namreč ločujejo med dvema vrstama agresije glede na njeno funkcijo, in sicer reaktivno in proaktivno. Prva oblika je impulziven odziv na resnično ali namišljeno grožnjo, medtem ko je druga načrtovana in služi

doseganju posameznikovega cilja ali dominacije nad drugimi in ni izzvana (npr. Renouf idr., 2010b). V okvir slednje sodi tudi ustrahovanje vrstnikov oz. vrstniško nasilje, ko močnejši otrok napade šibkejšega, navadno brez provokacije s strani žrtve (Caravita, Di Blasio in Salmivalli, 2010). Skladno z njunima funkcijama sta obe obliki agresivnega vedenja na različni način povezani z otrokovimi socialno-spoznavnimi sposobnostmi, tudi s teorijo uma.

Reaktivno agresivni otroci naj bi bili nagnjeni k zaznavanju sovražnih namenov drugih v situacijah, ki imajo zanje negativen izid, kar naj bi bil po prepričanju nekaterih avtorjev odraz pomanjkljivo razvite teorije uma (Runions in Keating, 2007). Tako so lahko otroci, ki imajo težave z zavzemanjem perspektive drugega, nagnjeni k agresivnim reakcijam med socialnimi interakcijami, ki vključujejo resnično ali namišljeno provokacijo oz. grožnjo, in sicer zgolj na osnovi negativnega izida situacije namesto na osnovi namena nasprotne osebe. Po drugi strani pa je proaktivna agresivnost pozitivno povezana z višje razvitimi socialno-spoznavnimi sposobnostmi; proaktivno agresivni otroci lahko dobro razumejo namene drugega v socialni interakciji, tudi v situacijah, ki vključujejo negativen izid zanje. Ti otroci se namreč agresivno odzovejo takrat, kadar verjamejo, da bodo na ta način dosegli kak osebni cilj (Crick in Dodge, 1996).

Vsi otroci z manj razvito teorijo uma pa niso nagnjeni k pogosti reaktivni agresivnosti. Povezanost med otrokovimi socialno-spoznavnimi sposobnostmi in socialnim vedenjem namreč ni linearna – običajno je posredi moderator socialno okolje. Manj razvita teorija uma je tako lahko dejavnik tveganja za reaktivno agresivnost pri tistih otrocih, ki so izpostavljeni negativnim izkušnjam iz okolja, kot so zlorabe v družini ali s strani vrstnikov (Hughes in Ensor, 2007; Renouf idr., 2010b). A. Renouf in sodelavci (2010b) so v vzdolžni študij pri 574 otrocih dvojčkih raziskovali moderatorski učinek vrstniškega nasilja na odnos med teorijo uma ter reaktivno in proaktivno agresivnostjo otrok v vrtcu. Razvitost teorije uma so izmerili, ko so bili otroci stari pet let, obe vrsti agresivnosti in vrstniško nasilje pa leto kasneje, in sicer s pomočjo ocen vzgojiteljic. Skladno s svojimi predpostavkami so ugotovili, da je manj razvita teorija uma pri petih letih starosti povezana z visoko stopnjo otrokove reaktivne agresivnosti leto pozneje, vendar samo pri otrocih, ki so pogosto žrtve vrstniškega nasilja. Otroci, ki slabše prepoznavajo namene drugih ljudi, se morajo zanesti na lastno zaznavo resničnosti, ki pa temelji na izkušnjah z drugimi, in če so te negativne, se otrokova pričakovanja v zvezi z drugimi generalizirajo. Reaktivna agresivnost pa dalje vodi v še več zavračanja in nasilja pri vrstnikih – tako so ti otroci prikrajšani za priložnosti, ki bi jim omogočile pozitivne socialne interakcije in tako razvoj

teorije uma. Nasprotno je bila bolj razvita teorija uma povezana s kasnejšo visoko stopnjo proaktivne agresivnosti, prav tako pri otrocih, ki so bili deležni veliko vrstniškega nasilja. Avtorji sklepajo, da so si na ta način otroci poskušali izboljšati socialni položaj in morda pri višji starosti agresivno vedenje opustijo. Interakcija med obema vrstama agresije je bila v študiji nadzorovana, razlike med spoloma v povezanosti med teorijo uma in otrokovim agresivnim vedenjem pa avtorji niso ugotovili.

Povezanost teorije uma z agresivnostjo ni odvisna samo od funkcije, temveč tudi od oblike agresivnosti. A. Renouf in sodelavci (2010a) so v drugi svoji študiji ugotovili, da se teorija uma povezuje le s posredno agresivnostjo (npr. opravljanje, socialno izključevanje), s fizično pa ne (npr. udarjanje, brcanje), pri čemer je prva povezanost statistično pomembna samo pri otrocih, ki izražajo nizko do povprečno raven prosocialnega vedenja (nadzorovane so bile spremenljivke besednjak, spol in fizična agresija). Rezultati so pokazali, da imajo posredno agresivni otroci dobro razvito teorijo uma. Ko je otrok posredno agresiven, namreč manipulira z mentalno reprezentacijo drugih (npr. povzroči napačno prepričanje v drugih s širjenjem govoric o nekom) in tako vpliva na njihovo vedenje (npr. doseže izključitev osebe iz vrstniške skupine). Obenem teorija uma pomaga pri zakrivanju namena otroka, saj se ta trudi svoje vedenje prikazati kot kar se da nevtralnno (Sutton, Smith in Swettenham, 1999). Sutton in sodelavci (1999) so predstavili kritičen pogled na stereotipno predstavo o nasilnežih kot podpovprečno inteligentnih posameznikih, ki so nesposobni uvideti perspektivo drugega in ocenjujejo svet okrog njih zgolj skozi svoje lastne oči. Nasilništvo kot sistematično zlorabljanje moči namreč mnogokrat temelji na nadpovprečnem razumevanju oz. »branju« uma drugih; primanjkljaj pri teh otrocih je tako kvečjemu na področju empatije, ne pa na področju teorije uma.

Povezanost teorije uma z nasilništvom je bila preučevana tudi pri mladostnikih. S. C. S Caravita in sodelavke (2010) so v raziskavo vključile različne udeležence glede na njihovo vlogo v vrstniškemu nasilju – voditelje, zaščitnike in žrtve – ter njihove med- in znotrajosebne značilnosti: empatijo, socialno preferenco (izmerjeno z že prej opisano sociometrično metodo po sistemu, kdo med vrstniki je vsakemu otroku najbolj/najmanj všeč), zaznano priljubljenost (kdo od vrstnikov se jim zdi najbolj priljubljen) in spol. Avtorice so prav tako ugotovile povezanost nasilništva z visoko razvito teorijo uma, in sicer so voditelji dosegali visoke ravni socialnega razumevanja, vendar je to veljalo le za dečke, branitelji pa prav tako, kar pa je veljalo za oba spola. Empatija in zaznana priljubljenost nista moderirali nobene od povezanosti, socialna preferenca pa se je pokazala kot moderator

med teorijo uma in zaščitništvom. Dečki, ki so dobro sprejeti med svojimi vrstniki, torej bolj verjetno uporabijo svoje socialno razumevanje na pozitiven način, hkrati pa ta sprejetost služi kot zaščitni dejavnik pred nasilneži. Tudi empatija po ugotovitvah avtoric v manjši meri moderira povezanost med teorijo uma in zaščitništvom, torej spodbuja prosocialno vedenje. V obdobju mladostništva za razliko od izsledkov raziskav, narejenih za zgodnejša razvojna obdobja, pa manj razvita teorija uma ne predstavlja tveganja, da mladostnik postane žrtev nasilništva, saj avtorice povezanosti med tema spremenljivkama niso našle.

Učinek otrokovega spola na odnos med otrokovim socialnim razumevanjem in njegovo socialno kompetentnostjo potrjujejo tudi nekateri drugi avtorji (Walker, 2005). Vzgojiteljice namreč ocenjujejo tri- do petletne dečke, ki dosežejo boljše rezultate na preizkusu napačnih prepričanj, kot pogosteje agresivne in redkeje plašne v odnosu do vrstnikov, deklice z boljšim socialnim razumevanjem pa kot bolj prosocialne. Ti rezultati govorijo v prid razlagam, da otroci, ki izražajo višje socialno razumevanje, to uporabijo za doseg svojih ciljev, v tem primeru za vzpostavitev zelenega odnosa z vrstniki v vrtcu.

Zaključek

V prispevku smo pregledali več študij s področja odnosov med teorijo uma ter socialnimi odnosi in socialno kompetentnostjo. Če poskušamo opredeliti in združiti socialne dejavnike, ki so po ugotovitvah raziskovalcev pomembni za razvoj otrokovega socialnega razumevanja, potem bi moral imeti najugodnejše pogoje za dobro razvito teorijo uma otrok, ki živi v družini z dobrim socialno-ekonomskim položajem (Cutting in Dunn, 1999), je deležen pogostih pogovorov, v katerih ima priložnost slišati izraze za mentalna stanja s strani staršev (npr. usmerjevalni govor) (Ontai in Thompson, 2008), je varno navezan na pomembno osebo (Meins idr., 1998) in ni deležen avtoritativne vzgoje, temveč ustreznih načinov discipliniranja (npr. izpostavljanje občutkov žrtve) (Ruffman idr., 1999), ima kakovostne odnose s primerno starim (-i) sorojencem (-i) (Perner idr., 1994), pa tudi s sorodniki iz širšega družinskega kroga (Lewis idr., 1996), v vrstniški skupini pa ni socialno izključen, temveč vstopa v interakcije z različno starimi otroki (Slaughter idr., 2002). Vendarle pa vse navedeno še ne zagotavlja, da bo otrok svoje pridobljeno socialno razumevanje uporabljal na prosocialen način. To znanje namreč lahko služi tudi izražanju nezaželenih oblik vedenja, kot je npr. ustrahovanje in manipuliranje vrstnikov. Poleg tega je nizko razvita teorija uma lahko dejavnik tveganja predvsem pri otrocih, ki živijo v neugodnih socialnih in ekonomskih razmerah.

V prispevku smo želeli prikazati, da se učinkov med različnimi dejavniki in teorijo uma ne da opisati enosmerno. Starši, sorojenci in vrstniki tako po eni strani lahko spodbujajo razvoj otrokove teorije uma, po drugi pa so v socialnih interakcijah lahko deležni učinkov otrokove bolj ali manj razvite teorije uma. Vrstniška kultura je tako spodbuden dejavnik za razvoj teorije uma, obenem pa so komponente teorije uma, kot je razumevanje perspektive drugega, ena ključnih dimenzij koncepta prijateljstva, ki se razvija že v zgodnjem otroštvu (Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja, Lešnik Musek in Kavčič, 2001). Tudi učinek vrstniške izključenosti na razvoj otrokove teorije uma je verjetno dvosmeren. Raziskovalci sicer ugotavljajo, da se učinki socialne izključenosti na teorijo uma z otrokovo starostjo povečujejo, pri tem pa ni jasno, ali so otroci z manj razvito teorijo uma bolj verjetno socialno izključeni, ali pa so socialno izključeni zaradi katerega drugega dejavnika in posledično nimajo dovolj priložnosti za optimalen razvoj teorije uma v interakcijah z drugimi (Badenes idr., 2000). Nadalje se starši odzivajo na svoje otroke v smislu prilagajanja otrokovim individualnim značilnostim, zato učinki njihovega vedenja, predvsem pa govora, za otrokovo teorijo uma niso nujno neodvisni od že obstoječih otrokovih sposobnosti na tem področju ali drugih spoznavnih področij, kot je npr. otrokova inteligentnost. Nismo zasledili, da bi katera od študij na tem področju raziskovanja vključila tudi razlikovalno odzivanje staršev do njihovih otrok, kar bi zagotovo doprineslo k razumevanju pomena družinskih dejavnikov za otrokovo teorijo uma, saj je mogoče, da razlikovalno odzivanje staršev pri otroku spodbuja zavzemanje perspektive drugega v smislu tehtanja pravičnosti ipd.

Opisane študije imajo tudi nekatere druge pomanjkljivosti. Pri učinkih otrokovih interakcij s starši na razvoj teorije uma so npr. večinoma vključene samo mame, kar pomeni, da morebitni specifični prispevki k razvoju socialnega razumevanja otrok, ki izhajajo iz očetovega pogovora z njimi, niso znani. Prav tako pri preučevanju učinkov sorojencev nekatere avtorji v svoje raziskovalne modele ne vključijo razlike v starosti med sorojencema, ampak jih razdelijo glede na to, ali so mlajši ali starejši od otrok v vzorcu. Nekateri avtorji ne ločujejo niti učinka starejših sorojencev od učinka mlajših sorojencev. Problem študij o učinkih sorojencev na razvoj otrokove teorije uma je tudi to, da raziskovalci ne upoštevajo učinka vrstnikov in ga tako ne ločijo od učinka sorojencev. V skladu s tem prilagojeni raziskovalni načrti bi morda odgovorili na vprašanje, kaj je pravzaprav tisti pozitiven učinek drugega otroka za razvoj teorije uma – medosebna komunikacija ali morda možnost prisostvovanja pogovorom sorojenca s starši oz. drugimi sorojenci ali vrstnika z drugimi otroki v skupini ipd. Morda gre pri tem za sorodnosti

v učinkih vrstnikov in sorojencev na otrokovo teorijo uma v smislu pomena bodisi aktivne bodisi pasivne interakcijske vloge, vključevanja v sociodramsko igro, posnemanja, učinka posredovanja odrasle osebe (starš oz. vzgojiteljica) ipd.

Ko govorimo o povezanosti teorije uma z nasilništvom, zelo malo raziskovalcev razpravlja o praktičnem pomenu izsledkov npr. za klinično prakso in za načrtovanje ukrepov proti nasilništvu v šolah. Napačna predpostavka o tem, da imajo nasilni otroci težave z zavzemanjem perspektive drugega, lahko vodi do povsem napačnih pristopov k reševanju problema v svetovalni dejavnosti. Na tem področju se odpirajo široke raziskovalne možnosti v smislu preučevanja dodatnih spremenljivk, kot je npr. temperament oz. osebnost otroka, ki se zelo verjetno vključuje v apliciranje otrokovega znanja o drugih na njegovo ravnanje v zvezi z njimi. Malo je znanega tudi o dolgoročnih učinkih otrokove teorije uma na njegovo kasnejše vedenje. Kaj se dogaja s otroki, ki so bili socialno izključeni v zgodnjem otroštvu, kasneje v mladostništvu? In po drugi strani tudi o dolgoročnih učinkih spodbudnih dejavnikov za razvoj teorije uma ne vemo veliko – ali se učinek staršev, ki so svojemu otroku pripisovali um v zgodnjem otroštvu, izraža tudi v vedenju mladostnika? Je tak otrok uspešnejši v odnosih z vrstniki v primerjavi s sorojenci na račun učinka tega družinskega dejavnika?

Od pregledanih študij so nekatere tudi precej metodološko vprašljive. Raziskovalci pogosto ocenijo teorijo uma samo z eno ali komaj nekaj več nalogami – aplikativnost na ta način izmerjenih sposobnosti na resnične, vsakdanje situacije, je seveda vprašljiva. Večina obravnavanih študij je prečnih, avtorji pa pri tem pogosto precej nekritično razlagajo smer ugotovljenih učinkov. Nekateri avtorji tudi ne opredelijo natančno, kaj sploh je tisto, kar preučujejo – socialno razumevanje je tako ponekod pojmovano kot zgolj razumevanje uma, ponekod kot tudi razumevanje čustev, nejasne pa so tudi notranje povezave med temi kategorijami. Iz opisov nekaterih avtorjev tako lahko sklepamo, da socialno razumevanje enačijo s teorijo uma, iz drugih pa, da obstaja več oblik socialnega razumevanja. V tem smislu je problematično tudi merjenje izrazov za opisovanje mentalnih stanj. Različni konteksti poročanja oz. govora verjetno vplivajo na to, katere mentalne kategorije oseba v tistem trenutku izpostavlja, pri čemer se morda s teorijo uma ne povezujejo vse na enak način (npr. izrazi za čustva drugače kot izrazi za misli). Vprašljiv je tudi učinek socialno-ekonomskega položaja družine na razvoj otrokove teorije uma, saj se ta v študijah obravnava kot mera okolja, a tudi te so lahko do določene mere pod vplivom genetskih dejavnikov (socialno-ekonomski položaj torej ni nujno korektna mera okolja, ki so ga sorojenci v isti

družini med seboj delijo). Iz spoznanj pregledanih študij pa lahko sklepamo, da naj socialno-ekonomski položaj družine ne bi bil pomembnejši dejavnik za razvoj teorije uma od prisotnosti kompetentne osebe (npr. Yagmurlu idr., 2005). Sklepamo lahko tudi, da je v primeru neugodnih družinskih razmer, ki navadno izhajajo predvsem iz nizkega socialno-ekonomskega položaja, učinek odrasle osebe v smislu kakovostnih interakcij lahko zaščitni dejavnik, ko gre za razvoj otrokovega socialnega razumevanja, učinek sorojencev pa ne (Cutting in Dunn, 1999).

Naš pregled študij ima zagotovo tudi svoje pomanjkljivosti. Nedvomno smo zanemarili nekatere pomembne koncepte, ki se povezujejo z otrokovo teorijo uma in imajo pomembne učinke na otrokovo socialno življenje, saj smo sledili trendom v raziskovanju in v začetku zapisanim kriterijem. Tako zanemarjeno področje je zagotovo najprej otrokov govor. Najverjetneje so socialne interakcije, v katere otrok vstopa, povezane s teorijo uma prek razvoja govora. Socialni odnosi imajo tako osrednje mesto v otrokovem socialnem razvoju, saj se otroci pomenov za besede naučijo prek dejavnosti – višji spoznavni procesi so namreč socialni, ne osebni; jezik nastopa kot mediator med najprej medosebnim in potem znotrajosebnim vedenjem (Carpendale in Lewis, 2004; Vygotskij, 2010). Mnoge študije potrjujejo povezanost otrokovega govora z njegovo teorijo uma (npr. Ronald idr., 2006). Nadalje se na tem mestu nismo veliko ukvarjali z razlikami med spoloma v razvoju teorije uma, na obstoj katerih kažejo nekateri rezultati, kot je npr. superiornost deklic pri določenih nalogah za ocenjevanje teorije uma, predvsem pri preizkusu belih laži (npr. Yagmurlu idr., 2005). Prihodnje raziskovanje bi med iskanje povezav socialnih dejavnikov z individualnimi razlikami v razvoju teorije uma lahko strukturirano vključevalo tudi spol otroka (npr. učinek sorojencev je lahko različen, ali gre za deklico ali dečka, posebej, če je posredi še kakšna druga spremenljivka, npr. razlikovalno odzivanje staršev).

Zanimivo je tudi, da nismo zasledili študij, ki bi med preučevane dejavnike razvoja teorije uma poleg staršev, sorojencev in vrstnikov vključevale tudi učinek vzgojiteljice oz. vrtea. Vloga vzgojiteljice kot kompetentne osebe je v tem smislu povsem nejasna in bi lahko pomembno prispevala k razumevanju pomena socialnih interakcij za razvoj teorije uma otrok, vključenih v vrtec. Tudi ko gre za učinke otrokovih interakcij z osebami iz širše družine na teorijo uma, so ugotovljeni pozitivni učinki opredeljeni zgolj s količino teh interakcij, ne pa z njihovo naravo in npr. tem, v čem se razlikujejo od interakcij, ki jih ima otrok z drugimi kompetentnimi osebami. Nadalje se, ko govorijo o učinku vrstnikov v vrtcu na otrokovo teorijo uma, avtorji premalo ukvarjajo s tem, kakšni so vrstniki, s katerimi preučevani otroci vstopajo v interakcije. Ponavadi so opredeljeni zgolj s starostjo (npr. starejše

in mlajše skupine), zanimive pa bi bile tudi študije, v katerih bi raziskovalci nadzorovali raven razvitosti teorije uma pri vseh otrocih v vrstniški skupini in merili njihove medsebojne učinke, tudi v kombinaciji s še kakšno spremenljivko, npr. govorno kompetentnostjo, osebnostjo otroka ali vlogo vzgojiteljice. Tudi ob pregledu ugotovljenih povezanosti med otrokovo navezanostjo na pomembne osebe in njegovo teorijo uma smo opozorili na to, da študije ne ponujajo enoznačnih ugotovitev o tem, ali je ta povezanost res pomembna, pri čemer je še posebej vprašljivo, kaj je tisto pri navezanosti otroka, kar ima učinek na teorijo uma, če to ni narava komunikacije s pomembno osebo (Ontai in Thompson, 2008).

Po vsem zapisanem se vedno bolj kaže potreba po kompleksnih raziskovalnih načrtih, ki bi poskušali oblikovati model učinkov med različnimi dejavniki okolja v odnosu do razvoja otrokove teorije uma na eni strani ter med ravno razvitosti teorije uma in socialnim vedenjem otroka na drugi; eden boljših, a še vedno precej splošnih poskusov je model, ki ga predlagata Carpendale in Lewis (2004). Prispevek bi lahko predstavljal ogrodje takšnega kompleksnega raziskovalnega načrta, ki bi teorijo uma obravnaval z dveh strani in vključeval čim več tistih dejavnikov, ki so se v študijah o povezanosti teorije uma s socialnim okoljem izkazali za pomembne. Dejstvo je, da so odnosi med obravnavanimi koncepti zapleteni in da otrok teorije uma ne osvoji sam od sebe. Socialno razumevanje se očitno razvije znotraj interakcij z drugimi osebami, pri čemer lahko z gotovostjo trdimo, da pomen teh interakcij ni (samo) v njihovi količini, ampak predvsem kakovosti.

Literatura

- Badenes, L. V., Estevan, R. A. C. in Bacete, F. J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9(3), 271-283.
- Brown, J. R., Donelan-McCall, N. in Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67(3), 836-849.
- Caravita, S. C., Di Blasio, P. in Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138-170.
- Carpendale, J. in Lewis, C. (2006a). Social interaction and the development of social understanding: The role of relationships in social cognitive development. *How children develop social understanding* (str. 133-157). Oxford: Blackwell publishing.
- Carpendale, J. in Lewis, C. (2006b). Social understanding and children's social lives. *How children develop social understanding* (str. 205-230). Oxford: Blackwell publishing.

- Carpendale, J. I. in Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(1), 79-151.
- Cassidy, K. W., Fineberg, D. S., Brown, K. in Perkins, A. (2005). Theory of mind may be contagious, but you don't catch it from your twin. *Child Development*, 76(1), 97-106.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S. in Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221.
- Crick, N. R. in Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- Cutting, A. L. in Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- de Rosnay, M. in Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 7-37.
- Fahie, C. M. in Symons, D. K. (2003). Executive functioning and theory of mind in children clinically referred for attention and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 51-73.
- Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28(2), 225-262.
- Foote, R. C. in Holmes-Lonergan, H. A. (2003). Sibling conflict and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 45-58.
- Howe, N., Rinaldi, C. M., Jennings, M. in Petrakos, H. (2002). "No! The lambs can stay out because they got cozies!": Constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development*, 73(5), 1460-1473.
- Hughes, C. in Cutting, A. L. (1999). Nature, nurture, and individual differences in early understanding of mind. *Psychological Science*, 10(5), 429-432.
- Hughes, C., Deater-Deckard, K. in Cutting, A. L. (1999). "Speak roughly to your little boy?" Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind. *Social Development*, 8(2), 143-160.
- Hughes, C. in Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair? *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 645-668.
- Hughes, C. in Ensor, R. (2006). Behavioural problems in 2-year-olds: Links with individual differences in theory of mind, executive function and harsh parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(5), 488-497.
- Hughes, C. in Ensor, R. (2007). Positive and protective: Effects of early theory of mind on problem behaviors in at-risk preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 1025-1032.
- Hughes, C., Fujisawa, K. K., Ensor, R., Lecce, S. in Marfleet, R. (2006). Cooperation and conversations about the mind: A study of individual differences in 2-year-olds and their siblings. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 53-72.
- Hughes, C., Jaffee, S. R., Happe, F., Taylor, A., Caspi, A. in Moffitt, T. E. (2005). Origins of individual differences in theory of mind: From nature to nurture? *Child Development*, 76(2), 356-370.
- Jenkins, J. M. in Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- Kavčič, T. in Zupančič, M. (2006). Parental differential treatment of siblings in childhood. *Psiholoska Obzorja/Horizons of Psychology*, 15(4), 5-24.
- Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J. in Kerr, D. C. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 871-889.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K. in et al. (1996). Social influences on false belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship? *Child Development*, 67(6), 2930-2947.
- Marjanovič Umek, L. (2009). Spoznavni razvoj v zgodnjem otroštvu [Cognitive development in early childhood]. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija [Developmental psychology]* (str. 291-314). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Lešnik Musek, P. in Kavčič, T. (2001). Socialni razvoj v zgodnjem otroštvu in teorija uma [Social development in early childhood and theory of mind]. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme [Developmental psychology: Selected works]* (str. 42-59). Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- McAlister, A. in Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, 22(2), 258-270.
- McAlister, A. in Peterson, C. C. (2006). Mental playmates: Siblings, executive functioning and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 733-751.
- McElwain, N. L. in Volling, B. L. (2004). Attachment security and parental sensitivity during infancy: Associations with friendship quality and false-belief understanding at age 4. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(5), 639-667.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J. in Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7(1), 1-24.

- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Gupta, M. D., Fradley, E. in Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73(6), 1715-1726.
- Ontai, L. L. in Thompson, R. A. (2008). Attachment, parent-child discourse and theory-of-mind development. *Social Development*, 17(1), 47-60.
- Pears, K. C. in Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12(1), 1-19.
- Perner, J., Ruffman, T. in Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65(4), 1228-1238.
- Peterson, C. C. (2000). Influence of siblings' perspectives on theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 435-455.
- Peterson, C. C., Garnett, M., Kelly, A. in Attwood, T. (2009). Everyday social and conversation applications of theory-of-mind understanding by children with autism-spectrum disorders or typical development. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18(2), 105-115.
- Peterson, C. C. in Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 205-224.
- Racine, T. P., Carpendale, J. I. in Turnbull, W. (2006). Cross-sectional and longitudinal relations between mother-child talk about conflict and children's social understanding. *British Journal of Psychology*, 97(4), 521-536.
- Randell, A. C. in Peterson, C. C. (2009). Affective qualities of sibling disputes, mothers' conflict attitudes, and children's theory of mind development. *Social Development*, 18(4), 857-874.
- Razza, R. A. in Blair, C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 332-343.
- Recchia, H. E. in Howe, N. (2009). Associations between social understanding, sibling relationship quality, and siblings' conflict strategies and outcomes. *Child Development*, 80(5), 1564-1578.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Perusse, D. in Seguin, J. R. (2010a). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development*, 19(3), 535-555.
- Renouf, A., Brendgen, M., Seguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E. in Perusse, D. (2010b). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 38(8), 1109-1123.
- Ronald, A., Happe, F., Hughes, C. in Plomin, R. (2005). Nice and nasty theory of mind in preschool children: Nature and nurture. *Social Development*, 14(4), 664-684.
- Ronald, A., Viding, E., Happe, F. in Plomin, R. (2006). Individual differences in theory of mind ability in middle childhood and links with verbal ability and autistic traits: A twin study. *Social Neuroscience*, 1(3-4), 412-425.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L. in Clements, W. A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34(1), 161-174.
- Ruffman, T., Perner, J. in Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8(3), 395-411.
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K. in Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 105-124.
- Runions, K. C. in Keating, D. P. (2007). Young children's social information processing: Family antecedents and behavioral correlates. *Developmental Psychology*, 43(4), 838-849.
- Sabbagh, M. A. in Callanan, M. A. (1998). Metarepresentation in action: 3-, 4-, and 5-year-olds' developing theories of mind in parent-child conversations. *Developmental Psychology*, 34(3), 491-502.
- Slaughter, V., Dennis, M. J. in Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(4), 545-564.
- Slaughter, V., Peterson, C. C. in Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: Narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum. *Child Development*, 78(3), 839-858.
- Sutton, J., Smith, P. K. in Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Symons, D. K. in Clark, S. E. (2000). A longitudinal study of mother-child relationships and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, 9(1), 3-23.
- Symons, D. K., Fossum, K.-L. M. in Collins, T. (2006). A longitudinal study of belief and desire state discourse during mother-child play and later false belief understanding. *Social Development*, 15(4), 676-691.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J. in Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 81-102.
- Vygotskij, L. S. (2010). *Mišljenje in govor [Thought and Language]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind.

- The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 166(3), 297-312.
- Wang, Y. in Su, Y. (2009). False belief understanding: Children catch it from classmates of different ages. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 331-336.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A. in Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35(2), 386-391.
- Wellman, H. M., Cross, D. in Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Woolfe, T., Want, S. C. in Siegal, M. (2002). Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73(3), 768-778.
- Yagmurlu, B., Berument, S. K. in Celimli, S. (2005). The role of institution and home contexts in theory of mind development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(5), 521-537.

Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih

Mojca Juriševič*

Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Ključne besede: vzgoja in izobraževanje, nadarjeni, psihologi, poročila

Key words: education, talented, psychologists, reports

Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih je potekalo 27.1.2012 na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v organizaciji Sekcije psihologov v vzgoji in izobraževanju pri Društvu psihologov Slovenije in Centra za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Udeležilo se ga je 86 psihologinj in psihologov, zaposlenih na področju vzgoje in izobraževanja. Namen posveta je bil osvetliti vlogo in prispevek psihologov in psihologije na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih ter premisliti nekatere rešitve v skladu s konceptualnimi smernicami o vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi iz Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 2011.

Posvet je bil razdeljen na dva tematska sklopa. V prvem sklopu (dopoldanski del posveta) smo udeleženci vlogo psihologa oziroma psihologije na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih skušali razumeti skozi kontekst, ki nadarjene izobražuje, in sicer z vidika pedagoške (dr. Drago Žagar), socialne (dr. Bojan Musil) in klinične psihologije (dr. Lidija Magajna in mag. Ana Božič) ter psihologije dela (mag. Blanka Tacer) in psihološke metodologije (Dušica Boben). Prav tako smo se seznanili tudi s trenutnimi razmerami dela z nadarjenimi otroki v vrtcih (Božena Stritih), s problematiko štipendiranja nadarjenih (Mirt Nagy) ter z obravnavo nadarjenih učencev v šoli z vidika neposrednih uporabnikov oziroma s spoznavanjem izkušenj študentov psihologije, ki so bili med svojim šolanjem, bodisi v osnovni ali srednji šoli prepoznani kot nadarjeni (Niki Jakol).

Dr. Drago Žagar je kot »oče« Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli¹ v uvodnem prispevku orisal temeljne razvojne

lastnosti obstoječega dela z nadarjenimi učenci po konceptu ter izpostavil potrebo po določenih izboljšavah na področju ocenjevanja nadarjenosti, kjer je praksa dobrega desetletja implementacije pokazala na določene pomanjkljivosti oziroma šibkosti. Dr. Bojan Musil je nadarjenost postavil v širši družbeni kontekst ter skozi različne raziskovalne izsledke smiselno pojasnil pomen interaktivnosti navidezne ne-povezanosti med raziskovalnostjo, ustvarjalnostjo in nadarjenostjo za uresničevanje kakovosti življenja in promocijo skupnega (družbenega) dobrega. Mag. Ana Božič je z vidika klinične prakse opozorila na ključnost razumevanja kompleksnosti in raznolikosti nadarjenosti v primerih, ko gre za nadarjene učence, pri katerih se zaradi specifičnih lastnosti funkcioniranja in drugih težav oziroma motenj pojavlja večje tveganje za učno neuspešnost in težave v psihosocialnem prilagajanju; podala je tudi predloge za izboljšanje prepoznavanja, diagnostičnega ocenjevanja in obravnave rizičnih skupin nadarjenih učencev. Mag. Blanka Tacer je skrb za nadarjene v vzgojno-izobraževalnem sistemu izpostavila z vidika obstoječe prakse ravnanja s talenti v delovnih organizacijah ter poudarila, da trg dela potrebuje tako strategijo dela z nadarjenimi, ki bi izhajala iz povezovalnega šolskega okolja in bi temeljila na uporabnih pristopih k razvoju potencialov nadarjenih. Dušica Boben je na podlagi lastnih izkušenj s testiranjem ter poznavanja inštrumentarija za identifikacijo nadarjenih drugod po svetu delila pomembno razmišljanje o tem, kdo vse je (lahko) kompetenten za ocenjevanje nadarjenosti ter kako na tem področju izboljšati obstoječo prakso. Božena Stritih je kot (pred)šolska psihologinja skozi pregled dogajanja na področju predšolske vzgoje in izobraževanja vzgojiteljev v zadnjih dvajsetih letih

**Naslov/Address:* doc. dr. Mojca Juriševič, Oddelek za temeljni pedagoški študij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana; e-pošta: mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si

¹Dr. Drago Žagar je predsedoval delovni skupini za pripravo koncepta za delo z nadarjenimi v sestavi Jana Artač, mag. Tanja Bezić, Mirt Nagy in Sonja Purgaj; dokument je bil potrjen na Strokovnem svetu Republike Slovenije za splošno izobraževanje leta 1999.

opozorila na »strokovno praznino« dela z nadarjenimi otroki v predšolskem obdobju ter podala nekatere predloge, s katerimi bi jo lahko izpolnili. Mirt Nagy je predstavil kronologijo razvoja sistema podeljevanja Zoisovih štipendij in opozoril na sedanje slabosti kriterijev podeljevanja v smislu izgube osnovnega cilja Zoisovih štipendij, t.j. investiranja v razvoj nadarjenih. Niki Jakol, študentka psihologije, je seznanila z mnenjem – identificiranih nadarjenih in/ali Zoisovih štipendistov – študentov psihologije o vzgoji in izobraževanju nadarjenih; izpostavila je rezultate ankete med študenti, ki kažejo, da sta šola in fakulteta nadarjenim dali le malo konkretnih spodbud in možnosti za razvijanje njihove nadarjenosti.

Namen drugega sklopa (popoldanski del posveta) je bil spodbuditi strokovni dialog – povezati spoznanja s plenarnega dela posveta, izmenjati izkušnje iz prakse ter z vidika psihologije oziroma vloge psihologa premisliti obstoječe stanje na področju dela z nadarjenimi v vzgoji in izobraževanju. To delo je bilo organizirano v delavnični obliki oziroma manjših skupinah, ki so jih moderirale Mili Bučar, Nika Cerar, Nataša Fabjančič, Majda Jus Ašič in Mojca Kirbiš.

Diskusijo v skupinah smo osredinili na tri temeljna vprašanja: (1) Kakšni so vsebinski premisleki na plenarni del posveta? (2) Kateri so elementi dobre prakse na področju obravnave nadarjenih v vzgoji in izobraževanju, ki jih kaže negovati, izmenjevati in spodbujati tudi v prihodnje? (3) Katere izboljšave bi prispevale k še bolj učinkovitemu spodbujanju razvoja nadarjenih v vzgoji in izobraževanju? Delavničnemu delu je sledil zaključni, plenarni del posveta.

Sklepi, v katere lahko strnemo premisleke na podlagi različnih oblik komunikacij udeležencev med posvetom, še posebej pa diskusijskega dela v popoldanskih delavnicah, so naslednji:

1. **Vloga psihologa na področju dela z nadarjenimi v vzgoji in izobraževanju** je pomembna in potrebna: psihološki prispevki poglobljajo razumevanje koncepta nadarjenosti ter z njim povezane metodologije prepoznavanja nadarjenih učencev, prav tako koristijo pri širšem vpogledu v vzgojno-izobraževalni kontekst obravnave nadarjenih. Ta namreč opredeljuje posebno skrb za nadarjene, in sicer kot negovanje in spodbujanje njihovih potencialov v smislu celostnega osebnostnega razvoja, hkrati pa prispeva k zadovoljevanju nacionalnih interesov, saj nadarjeni s svojimi dosežki prispevajo k razvoju celotne družbe. Iz opisanih razlogov je treba znova temeljito premisliti obseg delovnih nalog psihologa na področju vzgoje in izobraževanja, ki mora biti predvsem v skladu s strokovnimi kompetencami, s katerimi psiholog lahko prispeva h kakovosti sicer interdisciplinarne in timske obravnave nadarjenih (»od administracije k stroki«). Na podlagi izkušenj iz prakse so psihologi na področju vzgoje in izobraževanja v trenutnih razmerah namreč preobremenjeni z različnimi delovnimi nalogami v okviru šolskih svetovalnih služb, poleg tega pa njihovo dodatno delo pogosto ni ustrezno finančno ovrednoteno oz. je odvisno od politike posamezne šole. Psihologi praktiki pogrešajo več strokovnega dialoga in podpore, ki ga pričakujejo predvsem od matičnih inštitucij (oddelki za psihologijo na fakultetah, Društvo psihologov Slovenije), prav tako se kaže potreba po bolj intenzivnem strokovnem sodelovanju z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo, pedagoškimi fakultetami, ki izobražujejo učitelje, ter z drugimi inštitucijami in nevladnimi organizacijami, ki se ukvarjajo z nadarjenimi. Psihologi praktiki za svoje delo na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih potrebujejo permanentne oblike izobraževanja – za izobraževanje učiteljev za prepoznavanje in delo z nadarjenimi, za razvojne spremljave dela z nadarjenimi v lastnih inštitucijah, evalvacije in raziskovanje.
2. S psihološkega gledišča se kaže **potreba po nacionalni strategiji dela z nadarjenimi**, ki naj celostno opredeli vzgojno-izobraževalno in širšo družbeno skrb za nadarjene, od predšolskega obdobja naprej po življenjski vertikali. Ozaveščanje različnih javnosti oziroma referenčnih skupin o fenomenu in pomenu nadarjenosti za kakovost družbenega življenja in njen razvoj, izobraževanje nadarjenih, štipendiranje in druge oblike podpore ter spodbujanja uresničevanja potencialov nadarjenih, spremljanje uspešnosti nadarjenih na trgu dela mora biti v ospredju nacionalnih prizadevanj. Psihologi na področju vzgoje in izobraževanja smo pripravljene sodelovati pri snovanju te strategije.
3. Obstoječa **koncepta za delo z nadarjenimi v osnovni in srednji šoli** (*Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli in Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*) v slovenski šolski prostor že dobro desetletje vnašata nacionalno enoten, sistematičen, celosten in strokovno utemeljen pristop k obravnavi nadarjenih (procesna diagnostika, kompleksen inštrumentarij, integriran pedagoški pristop z elementi inkluzivnosti), ki postopno pridobiva tudi zakonodajne podlage ter s tem povezana finančna sredstva. Poudariti velja, da koncept dela

z nadarjenimi pomeni pomembno kakovostno pridobitev za slovenski šolski prostor, saj se v času njegovega uvajanja oziroma izvajanja v osnovni in srednji šoli kažejo pozitivni učinki tako v povečanem obsegu možnosti nadarjenih učencev za osebno uresničevanje kot tudi v razvoju stroke na tem področju (različne vrste izobraževanj, povečanje literature v knjižnicah na temo nadarjenosti, usmerjanje raziskovalne pozornosti), za katere se zdi smiselno, da se jih v prihodnje načrtno spremlja in sistematično evalvira. Ob navedenih pozitivnih učinkih pa je treba izpostaviti, da obstoječi koncept danes kaže tudi na določene pomanjkljivosti oziroma slabosti, ki jih je treba temeljito premisliti ter v prihodnje odpraviti in/ali preseči.

Med njimi so kot najbolj problematične naslednje:

- visok odstotek nadarjenih učencev – prisotni praktiki so opozorili na vprašljivo objektivnost inštrumentarija, še posebej na veljavnost ocenjevalnih lestvic za učitelje (OLNAD07), konceptualni konsenz o »pragu« nadarjenosti ter kriteriji, po katerih se nadarjene učence identificira – tako po vrsti kot po teži teh kriterijev;
- visoko število nadarjenih učencev v razredu (po izkušnjah psihologov praktikov in opravljenih statistikah Zavoda Republike Slovenije za šolstvo je v povprečju četrtnina učencev v posameznih oddelkih identificirana kot nadarjeni), ki za učitelje predstavlja dodatne obremenitve pod predpostavko, da naj bi za nadarjene organizirali obogatitvene dejavnosti in individualizirali pouk glede na njihove značilnosti in potrebe, ter učitelje sooča z nerealno visokimi pričakovanji o njihovi strokovni odgovornosti;
- prepoznavanje in delo z »dvojno izjemnimi« učenci (kako »videti« te učence); zagotovo je v prihodnje tem učencem treba nameniti še večjo pozornost;
- kompetentnost učiteljev za prepoznavanje in delo z nadarjenimi učenci, saj teh kompetenc učitelji ne usvojijo oziroma tudi ne morejo usvojiti v času dodiplomskega izobraževanja (izobraževalni programi vsebujejo premalo vsebin, povezanih z obravnavo nadarjenih, poleg tega pa na fakultetah ne more potekati praktičen del študija, ki v pomembni meri prispeva k usvojitvi potrebnih kompetenc) in zato je treba načrtno delati v smeri povečevanja njihove kompetentnosti;
- vloga staršev v postopku identifikacije in pri delu z nadarjenimi učenci, ki zaenkrat (še) ni

dovolj jasno opredeljena in vodi k različnim komunikacijskim nesporazumom med starši in šolo, ki ne prispevajo konstruktivno k obravnavi nadarjenih oziroma njihovem razvoju.

4. Kaže se potreba po sistematičnem pedagoškem pristopu oziroma **smernicah na področju dela z nadarjenimi otroki v vrtcih**; pedagoška praksa namreč kaže, da se kljub splošno priporočenemu individualiziranemu pristopu za nadarjene v vrtcih pogosto naredi premalo v smislu uresničevanja njihovih potreb ter spodbujanja njihovih potencialov, zato je v prihodnje smiselno premisliti o konceptualizaciji tega dela.
5. Prevladuje vtis, da **Zoisove štipendije**, namenjene nadarjenim učencem, izgublajo svoj smisel, saj obstoječi kriteriji za podeljevanje ne uresničujejo več svojega osnovnega cilja – finančno in socialno podpreti nadarjene v uresničevanju njihovih prizadevanj. Praksa podeljevanja v zadnjih letih namreč kaže, da so med prejemniki predvsem učenci z odličnimi šolskimi ocenami, ki pa niso nujno tudi nadarjeni, in obratno – do štipendije je praktično nemogoče priti tistim nadarjenim, ki so npr. v osnovni šoli sicer uspešni, a v spričevalu nimajo samih odličnih ocen. Problem je v neupoštevanju kriterija nadarjenosti, vsaj ne v takem obsegu in razmerju do drugih kriterijev, kot bi bilo pričakovati. Zato se je treba v prihodnje s psihološkega vidika zavzeti in vztrajati na rangiranju kriterijev denimo po Makarovičevem zgledu, po drugi strani pa premisliti različne možnosti ter **spodbuditi razvoj obogatitvenih dejavnosti za nadarjene**, na primer po vavčer metodi za različne interesne tabore, izmenjave nadarjenih učencev, vključevanje nadarjenih v projekte in sodelovanje s kompetentnimi in uveljavljenimi (nadarjenimi) mentorji ...
6. Kot podpora vsem gornjim premislekom je treba **okrepiti raziskovalno dejavnost psihologov** na različnih področjih obravnave nadarjenih, denimo na področju optimizacije inštrumentarija, učinkovitosti posameznih pedagoških pristopov/obogatitvenih dejavnosti, spremljanja uspešnosti nadarjenih, evalviranja obravnave nadarjenih na ravni posamezne šole in širše ter različnih programov izobraževanja.
7. Nenazadnje se zdi smiselno **spodbuditi razvoj interdisciplinarnega sodelovanja doma in mednarodno** (npr. EFPA, NEPEŠ, ECHA), se udeleževati različnih strokovnih diskusij na temo nadarjenosti ter predvsem nadaljevati s srečanji psihologov, kot je to denimo posvet *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* – ki imajo namen sodelovati, »piliti« strokovni konsenz, izmenjevati izkušnje, identificirati

akutne probleme, iskati optimalnejše rešitve, povezovati teorijo in prakso ter z vsemi temi dejavnostmi prispevati k razvoju psihološke stroke in čvrstejši identiteti psihologov ter k bolj kakovostnemu sodelovanju z drugimi strokovnimi profili znotraj področja vzgoje in izobraževanja.

Prispevke s posveta si lahko preberete v zborniku *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (Pedagoška fakulteta UL, 2012, ur. M. Juriševič in B. Stritih).

Ocena knjige “Merjenje kompetenc: metoda ocenjevalnega centra v teoriji in praksi”

Andrej Kohont*
Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana

Ključne besede: metoda ocenjevalnega centra, kompetence, izbira kadrov, recenzije

Review of the book “Measurement of competences: The assessment centre method in theory and practice”

Andrej Kohont
Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana

Key words: assessment centers, competences, assessment, personnel selection, reviews

Boštjančič, E. (Ur.). (2011). *Merjenje kompetenc: metoda ocenjevalnega centra v teoriji in praksi*. Ljubljana: Planet GV

Urednica in avtorica Eva Boštjančič v knjigi skupaj s soavtorji obravnava področje merjenja kompetenc. Gre za področje, ki je pri nas malo raziskano, čeprav je v sodobni teoriji in praksi prisotno vse od šestdesetih let prejšnjega stoletja, z avtorji kot so Argyle, Boyatzis, McClelland in drugi.

V zadnjem desetletju se je stroka na področju sociologije, psihologije, menedžmenta človeških virov in njim sorodnih področij precej poenotila glede uporabe pojma kompetenca in kompetentnost, k čemur je mnogo prispevala tudi uporabnost kompetenčnega pristopa v praksi organizacij in v družbi nasploh. Kompetence so tako v organizacijah v ospredju na področju kadrovanja, selekcije, ocenjevanja delovne uspešnosti in razvoja zaposlenih. Uveljavile so se na vseh ravneh izobraževanja (kjer gre za pričakovane in dejanske kompetence dijakov, študentov, učiteljev), na trgu dela (kompetentnost kandidatov za zaposlitev, pričakovanja glede kompetentnosti na strani delodajalcev) in v družbi nasploh (v zadnjih letih je poudarek na konceptih metakompetenc, socialnih kompetenc in ključnih kompetenc za delovanje v družbi).

Knjiga *Merjenje kompetenc* povezuje teoretični in eksperimentalni del. Njen namen je odgovoriti na vprašanje, kako v organizacijah ali ob pomoči zunanjega

svetovalca zanesljivo ter objektivno meriti in oceniti osebne in zaposlitvene kompetence posameznika. Po vsebini jo lahko razdelimo na štiri povezane dele, ki obravnavajo: kompetence v teoriji in praksi, merjenje kompetenc, metodo ocenjevalnega centra z opisom nalog in primerov in povratno informacijo v ocenjevalnem centru.

V prvem delu avtorji namenjajo pozornost selekciji in merjenju na delovnem mestu kot eni od strateških vlog za doseganje organizacijske učinkovitosti. V selekciji, ki mora v prvi vrsti zadostiti kriterijem objektivnosti, zanesljivosti, veljavnosti, občutljivosti, ekonomičnosti in koristnosti, se danes ugotavlja delovne kompetence, zato se iščejo kandidati z prenosljivimi delovnimi izkušnjami in kompetencami. Boštjančičeva izpostavlja, da so kriteriji selekcije obenem večdimenzionalni in se kasneje pri delu kažejo na različnih ravneh, zato je v selekcijskih postopkih priporočljivo kombinirati več metod. V nadaljevanju je pozornost usmerjena na razvoj zaposlenih. Poudarjen je pomen načrtovanja razvojnih aktivnosti, usklajenost razvojnih metod in programov s poslovnimi cilji in aktivna participacija sodelavcev pri izobraževanju in lastnem razvoju.

Sledi poglavje o kompetencah, kjer je predstavljena teoretična opredelitev pojma, uporabna vrednost

**Naslov/Address:* dr. Andrej Kohont, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Katedra za socialni in kadroviski menedžment, Kardeljeva pl. 5, 1000 Ljubljana, Slovenija. e-mail: andrej.kohont@fdv.uni-lj.si

kompetenc oz. kompetenčnega pristopa v organizacijah in merjenje kompetenc. Pri tem Boštjančičeva v konceptualizacije pojmov, ki temeljijo na opredelitvah tujih avtorjev, v tekst ves čas vnaša primere iz slovenskega in tujega okolja, s čimer abstraktne pojme učinkovito približa ciljni publikii. Izpostavi, da se za ugotavljanje obstoja in stopnje izraženosti kompetenc najpogosteje uporablja celosten pristop, s katerim zajamemo večje število kompetenc s čim širšim naborom oblik vedenja, ki določeno kompetenco opisujejo.

Jedro knjige predstavlja metoda ocenjevalnega centra. Ogrin in Zager Kocjan jo opredelita, opišeta njeno zgodovino, uporabnost na področju selekcije in razvoja sodelavcev ter izpostavita njene značilnosti ter ključne prednosti in pomanjkljivosti. Gre za selekcijsko in razvojno metodo, ki se v praksi izvaja razmeroma redko, saj na področju ocenjevanja sodelavcev prevladujeta intervju in vprašalniki. Ocenjevalni centri se po rezultatih raziskave, ki so jo opravili avtorji knjige, vse bolj uveljavljajo pri iskanju in selekciji mladih, perspektivnih in vodstvenih kadrov, saj želijo organizacije z bolj poglobljenimi metodami identificirati notranje potenciale sodelavcev. Metoda ima večplastno uporabno vrednost, katere pomemben del je posredovanje povratne informacije. Posebnost oz. značilnost metode ocenjevalnega centra je, da mora posameznik za rešitev naloge pokazati določene oblike vedenja, ki so podobne tistim na delovnem mestu. Ob pomoči več ocenjevalcev lahko z njo opazujemo več kandidatov hkrati, obenem pa lahko vsakega posameznika pri eni nalogi ocenjujemo po več merilih. Metoda je priporočljiva predvsem za merjenje potenciala in načrtovanje kariere sodelavcev, manj pa za merjenje njihove delovne učinkovitosti. Ogrin in Zager Kocjan med njenimi pomanjkljivostmi izpostavljata, da gre za razmeroma drago in časovno zahtevno metodo, pri uporabi katere je lahko posebej problematično pomanjkanje neposrednega stika in vzajemnega odnosa med udeležencem in ocenjevalcem ter problem odkrite identitete. Ogrin in Smolkič sta v nadaljevanju pripravila obsežen nabor primerov nalog ocenjevalnega centra za izbrana delovna mesta. Ti služijo kot pomoč pri objektivnejši oceni posameznikovih lastnosti, ki so potrebne za določeno delovno mesto in bralca pripeljejo do učinkovite uporabe primerov.

Knjiga se zaključuje s poglavjem o povratni informaciji, saj si brez nje ocenjevalnega centra ne moremo predstavljati. Namen metode ocenjevalnega centra namreč temelji na povratni informaciji. Avtorja Rašl in Žagar opozorita, da je povratna informacija sicer znan in uveljavljen pojem v organizacijah, vendar podajanje informacij ni enostavna naloga. Učinkovita je, če vodi v doseganje konstruktivnega učinka na tistega, ki jo prejme. Njen učinek pa je odvisen tako od tistega, ki jo podaja, kot od tistega, ki jo prejme. Pri podajanju

povratne informacije avtorja zato svetujeta previdnost in strokovnost ter upoštevanje različnih dejavnikov (namen povratne informacije, njene značilnosti, načini njenega dajanja, organizacijski okvir, osebni dejavniki, ipd.).

Knjiga je v prvi vrsti namenjena praktikom, ki želijo pridobiti osnovne informacije o obravnavanih področjih in podrobneje spoznati metodo ocenjevalnega centra. Akademikom lahko služi kot osnovno izhodišče novih raziskav, saj vsebuje strnjen in kratek pregled strokovne in znanstvene literature o ocenjevalnih centrih. V knjigi so praktični primeri, sestavljeni iz kratkega opisa, navodil za izvedbo in ocenjevalnih lestvic. Tako je lahko zanimivo branje za študente, ki jih zanima kadrovska področje in se ukvarjajo z vprašanjem, kako kakovostno oceniti oblike vedenja in kompetence posameznika ali določene skupine. Obenem je lahko tudi didaktični pripomoček za izvajalce predmetov na kadrovskega področju, saj vsebuje primere nalog, ki so jih v okviru študija na vajah oblikovali študenti in jih evalvirali v sodelovanju z asistentko na vajah.

*Prispelo: 19.9.2012
Sprejeto: 20.9.2012*



Model supervizirane prakse psihologov

Vlasta Zabukovec in Anja Podlesek



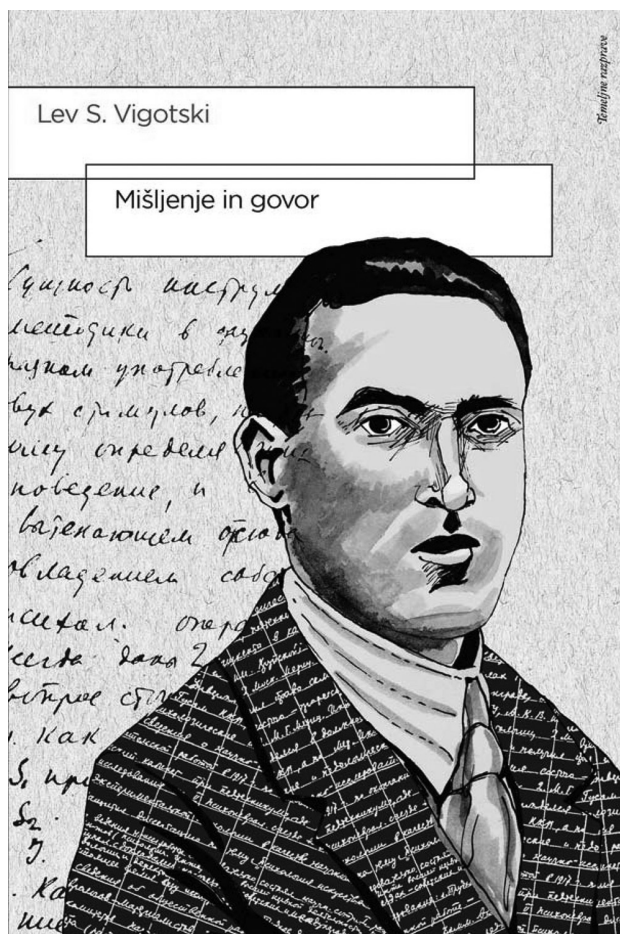
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Ljubljana, 2010



Drago Žagar

DIDAKTIKA PSIHOLOGIJE V SREDNJEM IZOBRAŽEVANJU





FILOZOFSKA
FAKULTETA

Darja Kobal Grum
Janez Musek

PERSPEKTIVE MOTIVACIJE



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

Struktura prispevka

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

Empirični prispevek naj v nadaljevanju sledi naslednjim splošnim pravilom:

1. Uvodni del ne sme biti preobširen, vendar mora ponuditi glavno teoretično ali konceptualno ogrodje, v katerega je vpet raziskovalni problem.
2. Raziskovalni problem mora biti jasno formuliran, predstavljati mora logično nadaljevanje uvodnega dela prispevka. Problem mora biti relevanten in v zastavljeni obliki še neraziskan. Poudarjeno mora biti, katere nove dileme odpira.
3. Raziskovalne hipoteze in spremenljivke morajo biti operacionalizirane in postopki opazovanja in merjenja morajo biti natančno opisani. Kratek, a natančen opis izbire udeležencev, uporabljenih psiholoških inštrumentov in raziskovalnega načrta je nujen.
4. Uporabo statističnih postopkov in rezultate morajo avtorji opisati s potrebno natančnostjo. Tabele morajo vsebovati le nujne informacije. Če je potrebno, so podrobnosti lahko predstavljene v dodatku (prilogi).
5. Razprava in interpretacija izsledkov se mora nanašati na znane koncepte in teorije, ne glede na to, ali jih dobljeni rezultati podpirajo ali ne.
6. Trditev 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). Vsak rokopis, ki bo prispel v objavo v reviji Psihološka obzorja, ki bo ustrezal tehničnim (oblikovnim) zahtevam in bo sodil v okvir "namena in ciljev revije", bo po postopku dvojne slepe recenzije poslan v oceno dvema kompetentnima ocenjevalcema.

Oblikovni izgled

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

Tabele, slike, opombe

Za vsako tabelo in sliko mora biti v prispevku nakazano približno mesto, kjer je predvidena (npr. 'vstaviti sliko 1' ali 'vstaviti tabelo 1'). 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 prilepijo v taki obliki, da jih bo možno urediti v izvornem programu (npr. Excelov grafikon naj prilepijo kot predmet in ne kot sliko ali metadatoteko). Fotografije z visoko ločljivostjo (> 300 dpi) naj bodo shranjene v kar najboljši kvaliteti grafičnega formata JPG, TIF ali PNG. Sheme in diagrami naj bodo iz izvornega programa prilepljene v datoteko kot predmet, izjemoma kot slike navedenih grafičnih formatov z visoko ločljivostjo. V primeru posebnih zahtev (npr. pri uporabi manj običajnih programov za generiranje slik ali če se določene slike ne da izdelati računalniško), naj se avtorji o načinu priprave slik predhodno posvetujejo s tehničnim urednikom revije (e-naslov: luka.komidar@ff.uni-lj.si).

Tabele naj bodo natipkane z enojnim razmikom. Nad tabelo naj bo (v datoteki s tabelaričnimi in slikovnimi prikazi) izpisana zaporedna številka tabele in za piko njen naslov (npr. Tabela 1. *Korelacije med ...*). Tabela mora biti informativna brez posebnega sklicevanja na besedilo, torej opremljena s potrebnimi informacijami in po potrebi z opombami. Avtorji se v besedilu sklicujejo na sliko ali tabelo (npr. z

‘glej sliko 1’, ‘v tabeli 2’ ...), saj prikaz ne bo nujno na mestu, ki ga je predvidel avtor.

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

Citiranje, literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Oddajanje prispevkov

Avtorji besedilo in druge dele prispevka pripravijo v elektronski obliki. Datoteke, ki naj bodo poimenovane s priimkom prvega avtorja in dodano specifično oznako (npr. novak-besedilo.doc; novak-tabeleslike.doc), avtorji pošljejo glavnemu in odgovornemu uredniku na elektronski naslov luka.komidar@ff.uni-lj.si.

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

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

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

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

Zaključne opombe

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

Instructions for Authors

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

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

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

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

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

Technical Aspects of Manuscript Preparation

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

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

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

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

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

For any additional correspondence please make use of e-mail (luka.komidar@ff.uni-lj.si).