

PSIHOLOŠKA OBZORJA

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

Glavna in odgovorna urednica

doc. dr. Anja Podlesek

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Official Journal of the Slovenian Psychological Association

Editor-in-Chief

Assist. Prof. Dr. Anja Podlesek

Izdaja / Published by

Društvo psihologov Slovenije

(Slovenian Psychological Association)

Ljubljana

ISSN 1318-1874

Letnik (Volume) 16, številka (Number) 1, 2007

PSIHOLOŠKA OBZORJA

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Slovenska znanstveno-strokovna psihološka revija
Official Journal of the Slovenian Psychological Association
Letnik (Volume) 16, številka (Number) 1, 2007, ISSN 1318-1874

Izdaja / Published by

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

Glavna in odgovorna urednica / Editor-in-Chief

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

Uredniški odbor / Editorial Board

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

Uredniški svet / Scientific Board

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

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

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

Lektoriranje slovenskih besedil: *Tatjana Samec*

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

Oblikovanje ovitka: *Jana Leskovec*

Prelom: *Luka Komidar*

Tisk: *Tiskarna Vovk d.o.o., Domžale*

Pogostost izhajanja: *Na leto izidejo štiri številke*

Ustanovitelj, izdajatelj in založnik: *Društvo psihologov Slovenije*

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

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

© 2007 Društvo psihologov Slovenije. Revija je zaščiten z zakonom o avtorskih pravicah. Revija v celoti ali katerikoli njen del ne smeta biti razmnoževana ali posredovana na noben način (fotokopije, mikrofilmi, elektronsko posredovanje, snemanje, prevajanje) brez predhodnega pisnega privoljenja izdajatelja.

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

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

Vsebina

Beseda urednice 5

Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki

Petra DOLENC 7
Preverjanje psihometričnih značilnosti Lestvice samozaznave za otroke

Helena SMRTNIK VITULIČ 25
Razumevanje nadzora čustev v otroštvu in mladostništvu

Anja BOŽIČ, Katarina HABE in Janez JERMAN 39
Povezanost glasbenih sposobnosti in fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih

Empirični in pregledni strokovni prispevki

Marko DIVJAK in Vlasta ZABUKOVEC 53
Primer evalvacije medijske kampanje v prometu

Mnenja, polemike, razprave in poročila

Tomaž VEC 75
Teoriji socialne identitete in samokategorizacije

Barbara VOGRINEC 91
“Children are from heaven” ali kako danes otroci spoštujejo odrasle

Recenzije knjig in psiholoških inštrumentov

Niko ARNERIČ 101
Profil indeks emocij – PIE: prikaz novega priročnika

Ludvik HORVAT in Klas Matija BRENK 105
Ocena knjige “Osebnost otrok in njihovi medsebojni odnosi v družini”

Valentin BUCIK 109
Ocena knjige “Športna morala”

Predvideni prispevki v številki 2 letnika 16 (2007) PSIHOLOŠKIH OBZORIJ 113

Navodilo avtorjem prispevkov 115

Contents

Editorial 5

Scientific papers (empirical research and theoretical papers/reviews)

Petra DOLENC 7
Psychometric characteristics of The Self-Perception Profile for Children

Helena SMRTNIK VITULIĆ 25
Understanding the control of emotions in childhood and adolescence

Anja BOŽIČ, Katarina HABE and Janez JERMAN 39
The relation between musical abilities and the phonological awareness in pre-school children

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

Marko DIVJAK and Vlasta ZABUKOVEC 53
Example of evaluation of media campaign in traffic

Opinions, discussions, essays and reports

Tomaž VEC 75
The social identity and self-categorization theory

Barbara VOGRINEC 91
"Children are from heaven" or how today children respect adults

Book and psychodiagnostic instrument reviews

Niko ARNERIĆ 101
The Emotions Profile Index (EPI): Presentation of the renewed manual

Ludvik HORVAT and Klas Matija BRENK 105
Review of the book "Children's personality and their interpersonal family relationships"

Valentin BUCIK 109
Review of the book "Morality in sport"

Content of the next issue, No. 2, Vol. 16 (2007), of HORIZONS OF PSYCHOLOGY 113

Information for contributors 117

Beseda urednice

Spoštovane bralke, spoštovani bralci!

Beseda urednice nastaja vedno na podlagi tekočih dogodkov, pripetljajev v uredništvu. Pripombe na naše delo sprožijo razmišljanja, pred tem pa tudi obrambo. Danes bom poskusila braniti postopek, skozi katerega gredo vsi članki: postopek recenzije. Včasih se nam zgodi, da se avtorji pritožijo čez ta postopek. Včasih se ne strinjajo z izborom recenzentov oz. z njihovim mnenjem. Razumljivo je, da se to zgodi. Ker psihološka znanost v veliki meri govori o konstruktih, ki nimajo končne in sprejete opredelitve, je razumljivo, da imamo različne poglede nanje (saj tudi izhajamo iz različnih »šolk«). Razumljivo je, da se dogajajo zavrnitve prispevkov tudi zaradi tega. V uredništvu se trudimo, da neujemanja razčistimo, da damo možnost vsakemu avtorju, da pove, kaj misli, seveda ob omejitvi, da je prispevek pripravljen korektno, da upošteva možnost drugačnega mnenja, da je napisan jasno in je avtorjevim razmišljanjem možno slediti. Trudimo se tudi, da članki čim prej najdejo recenzente in da se recenzije čim prej vrnejo k avtorjem. A vse le ni v moči uredništva. Za nekatere prispevke je težko najti primerne domače recenzente, saj je psihologov v Sloveniji relativno malo in pogosto je avtor med redkimi (če ne celo edini), ki se ukvarjajo z nekim področjem. Tako se včasih tudi zgodi, da recenzent v besedilu prepozna pisca članka in avtor pisca recenzije. Če ni veliko strokovnjakov na nekem področju, se včasih zgodi, da se postopek recenzije tudi nekoliko zavleče, če je recenzent sicer pripravljen napisati recenzijo, pa se ne more držati roka, za katerega ga zaprosimo. Skratka, spričo majhnosti Slovenije se pri reviji srečujemo z mnogimi težavami: z majhnim številom prispevkov, z iskanjem ustreznih recenzentov, tudi z zakasnitvami v postopku pregleda prispevkov. Prosimo za razumevanje.

Končno – pozdravljeni v prvi številki našega letnika 16. V njej boste lahko prebrali naslednje:

Petra Dolenc predstavlja psihometrične lastnosti Lestvice samozaznave za otroke, namenjene spoznavanju samopodobe. Prevedena samoocenjevalna lestvica ima zanesljivost in konstruktno veljavnost, primerljivo originalu v angleščini. V prihodnosti bi bilo zanimivo ovrednotiti tudi kriterijsko veljavnost te lestvice, saj obstaja še nekaj drugih slovenskih inštrumentov, ki merijo podobne psihične konstrukte.

Helena Smrtnik Vitulić predstavlja kvalitativno raziskavo, v kateri je ugotavljala, kako se razvija razumevanje nadzora čustev. Ugotovila je, da 7- do 11-letniki najpogosteje menijo, da imajo ljudje absoluten nadzor nad svojimi čustvi in lahko z enkratnim dejanjem, odločitvijo ali zaključeno mislijo učinkovito manipulirajo s svojimi čustvenimi procesi, da pa se s starostjo zapletenost razlag nadzora intenzivnosti in kvalitete štirih temeljnih čustev veča.

Anja Božič in sodelavci pišejo, kako so glasbene sposobnosti povezane z razvojem govora, in zaključujejo, da bi lahko že v vrtcu v pedagoškem procesu z glasbenimi dejavnostmi, ki bi vključevale prepoznavanje melodičnih in ritmičnih vzorcev, pomembno vplivali na razvoj govora in kot posledico morda na kasnejšo uspešnost pri branju in s tem tudi pri ostalih šolskih dejavnostih.

Marko Divjak in Vlasta Zabukovec sta ovrednotila uspešnost preventivne akcije Euchires, ki jo starši poznamo iz televizijskih oglasov, ki so se nekaj časa redno pojavljali v času okrog risank: Red je vedno pas pripet! Lahko bi rekli, da je primer evalvacije, ki ga predstavljata avtorja, primer dobre prakse. Ne le zato, ker je Pasavček pomagal izboljšati uporabo otroških varnostnih sedežev v avtomobilih, temveč predvsem zato, ker sta avtorja pokazala, da je potrebno k evalvaciji programov pristopati večplastno, če že ne v različnih časovnih točkah.

Tomaž Vec predstavlja dve teoriji sociološko usmerjene socialne psihologije: teorijo socialne identitete in iz nje izhajajočo teorijo samokategorizacije. Barbara Vogrinec pa v filozofski razpravi pregleda, kakšen je v primerjavi s preteklostjo odnos med otroki in odraslimi danes: kakšen odnos imajo oboji do pravil omike in olike ter njihovih izvajanj in kako otroci spoštujejo odrasle. Nazadnje boste lahko prebrali še predstavitev novega priročnika za osebnostni vprašalnik Profil indeks emocij in knjig »Osebnost otrok in njihovi medsebojni odnosi v družini« ter »Športna morala«.

Da bi vam nova spoznanja koristila, vam želi

*Vaša
Anja Podlesek*

Preverjanje psihometričnih značilnosti Lestvice samoznave za otroke

*Petra Dolenc**

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper

Povzetek: Namen raziskave je bil preveriti osnovne psihometrične značilnosti slovenskega prevoda Lestvice samoznave za otroke – SPPC (Self-Perception Profile for Children; Harter, 1985). Rezultati na vzorcu 480 osnovnošolskih otrok so pokazali, da ima lestvica podobno konstruktno veljavnost in zanesljivost kot originalna oblika. Kljub temu, da predstavlja lestvica koristen pripomoček za ugotavljanje samopodobe starejših osnovnošolskih otrok, zahteva v bodoče dodatna preverjanja in nekatere izboljšave z vidika metrične ustreznosti.

Ključne besede: samopodoba, učenci, veljavnost, zanesljivost, Lestvica samoznave za otroke

Psychometric characteristics of The Self-Perception Profile for Children

Petra Dolenc

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

Abstract: The purpose of the study was to examine the psychometric characteristics of the Slovene version of the Self-Perception Profile for Children (Harter, 1985). Results on a sample of 480 students showed that the Slovene version of the questionnaire had construct validity and reliability comparable of those found in the original version. Although the scale represents a useful instrument to ascertain self-concept in school settings, it requires further examination and some improvements of its metric characteristics.

Key words: self-concept, students, test reliability, test validity, The Self-Perception Profile for Children

CC = 2223

* Naslov / Address: asist. mag. Petra Dolenc, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija, e-mail: petra.dolenc@pef.upr.si

Samopodoba predstavlja enega osrednjih terminov v sodobni psihologiji. Tesno se povezuje s številnimi aktualnimi področji raziskovanja: z razvijanjem notranje motivacije in notranjega mesta kontrole, s samouresničevanjem in samovrednotenjem, s čustveno stabilnostjo, z razvijanjem odgovornega odločanja itd.

Izraz samopodoba je danes na področju psihologije široko uveljavljen (Adlešič, 1999; Juriševič, 1999; Kopal, 2000; Kopal Grum, 2003); označuje posameznikov odnos do sebe, predstave, ki jih je razvil o samem sebi, in občutke, ki jih ima v zvezi s samim seboj. Vsebinsko se mu zelo približuje termin »samozaznava«, ki izhaja iz angleške besede »self-perception« in ga uporabljajo številni avtorji (npr. Boivin in Begin, 1989; Eccles, Wigfield, Harold in Blumenfeld, 1993; Lavitt, 1992; Raustorp, Ståhle, Gudasic, Kinnunen in Mattson, 2005; Sung, Yu, So, Lam in Hau, 2005).

Oblikovanje samopodobe predstavlja eno izmed ključnih razvojnih nalog otroštva in mladostništva, ki poteka v smeri od stanja relativne splošnosti in nediferenciranosti k stanju vse večje kompleksnosti, razčlenjenosti in hierarhične urejenosti (Harter, 1990; Marsh, 1989; Schaffer, 1996).

Dela S. Harter (Harter, 1985, 1990, 1993, 1996) predstavljajo pomemben prispevek k proučevanju samopodobe otrok in mladostnikov. Samopodoba ima ključno vlogo pri usmerjanju našega ravnanja, pri čemer je ena njenih najpomembnejših funkcij ohranjanje pozitivnega samospoštovanja (Harter, 1993). Dinamično naravo samopodobe je Harterjeva v začetnem obdobju svojega raziskovanja pojasnjevala s proučevanjem njene povezanosti z otrokovo motivacijo po kompetenci. Pojem kompetence ali samoučinkovitosti (angl. *self-efficacy*) izhaja iz socialno-kognitivne paradigme in ga lahko definiramo kot posameznikovo prepričanje o verjetnosti, da bo uspešno izvedel določeno aktivnost oziroma dosegel določen cilj (Bandura, 1997). Otrokova pričakovanja glede lastnih zmožnosti narekujejo izbiro vedenjskih strategij, poleg tega pa vplivajo na njegovo motiviranost, prizadevanje in vztrajnost pri izvajanju dejavnosti ter posledično na uspešnost opravljene naloge.

Motivacija po kompetenci se začne razvijati že v zgodnjem otroštvu, ko otroci pričnejo raziskovati svojo okolico in na osnovi tega pridobivati nove izkušnje. S. Harter (1990) ugotavlja, da otroci, ki sebe ocenjujejo kot kompetentne pri šolskem delu (imajo torej bolj pozitivno akademsko samopodobo), kažejo večjo notranjo motivacijo za učenje.

Odnos med motivacijo, samopodobo in učno prizadevnostjo predstavlja ciklični proces: otrok, ki je motiviran za šolsko delo, si bo prizadeval rešiti določeno nalogo; doživljanje uspeha ob tem in spodbude s strani pomembnih drugih bodo prispevali k oblikovanju pozitivne samopodobe in zaznavanju kompetence na učnem področju. To pa bo ponovno povečalo motivacijo za nadaljnje šolsko delo. Razmerje med samopodobo in motivacijo pojmuje S. Harter v smislu recipročnosti, le-ta pa ima lahko pozitiven ali negativen vpliv na bodoča prizadevanja na področju učenja (Juriševič, 1999).

S. Harter (1985) opozarja, da je potrebno v okviru proučevanja doživljanja samega sebe ločiti med dvema pomenskima kategorijama: samopodobo in samospoštovanjem. Samopodoba je večplastna, zajema specifična področja, na katerih ima posameznik izkušnje. Vključuje zaznavo lastnih sposobnosti, veščin in lastnosti na

nekaterih pomembnejših področjih delovanja. Rezultati raziskav kažejo na to, da ocene posameznih sestavin samopodobe med seboj niso vedno konsistentne – na telesnem področju se otrok lahko zaznava kot uspešen (npr. »lahko hitro tečem«), medtem ko se na akademskem področju ocenjuje bolj negativno (npr. »pri šolskih nalogah nisem med najbolj uspešnimi«). Samospoštovanje se nanaša na vrednostne samoopise, v katerih so vpeti izrazito čustveni odnosi do samega sebe (Kobal Grum, 2003). Na človekovo samospoštovanje kot sestavni del samopodobe vpliva razmerje med njegovimi pričakovanji glede uspeha in dejanskimi dosežki (kompetentnostjo) na določenem področju aktivnosti (Adamčič-Pavlovič, 2001).

Za ugotavljanje strukture samopodobe v posameznih razvojnih obdobjih je S. Harter oblikovala različne lestvice in s faktorsko analizo izločila ustrezno število faktorjev. Ugotovitve številnih avtorjev predpostavljajo, da postaja samopodoba z otrokovo starostjo vse bolj strukturirana in kompleksna (Gonzáles, Pérez, Gonzáles in García, 1997; Harter, 1990; Marsh, 1989; Marsh, Craven in Debus, 1998).

Marsh idr. (1998) navajajo, da so samoocene kompetence mlajših otrok izrazito visoke in da postajajo zaradi življenjskih izkušenj, ki otroku omogočajo, da spozna svoja močna in šibka področja, z leti nižje. S starostjo se prav tako povečuje povezanost med otrokovo samozaznavo kompetence in zunanjimi pokazatelji njegove kompetentnosti (npr. dosežki, sodbe pomembnih drugih oseb o njihovi kompetenci).

Za merjenje samopodobe osnovnošolske populacije je S. Harter oblikovala Lestvico samozaznave za otroke – SPPC (Self-Perception Profile for Children; Harter, 1985), ki predstavlja revidirano obliko lestvice PCS (Perceived Competence Scale; Harter, 1982). K njenim obstoječim dimenzijam je dodala še sestavini *zunanji videz* in *vedenje*, nekatere sestavine samopodobe pa je preimenovala, da bi zadostila njihovim vsebinskim opredelitvam. Avtorica poroča o zadovoljivi zanesljivosti podlestitv (vrednosti koeficientov alfa so v razponu med 0,71 in 0,84).

Številne psihometrične študije potrjujejo petfaktorsko strukturo lestvice (Atienza, Balaguer in Moreno, 2002; Pedrabissi in Santinello, 1993; Van den Bergh in Van Ranst, 1998; Worth Gavin in Herry, 1996). Številne raziskave govorijo o ustrezni notranji konsistentnosti posameznih sestavin samopodobe in primerljivosti z izvirno lestvico (Atienza idr., 2002; Worth Gavin in Herry, 1996). Hess in Petersen (1996) navajata nekoliko nižje vrednosti koeficientov alfa (med 0,62 in 0,74), Eapen, Naqvi in Al-Dhaheri (2000) pa v svoji raziskavi ugotavljajo visoko stopnjo zanesljivosti podlestitv (koeficienti alfa se gibljejo v razponu med 0,86 in 0,92). Nekatere novejšje raziskave prav tako potrjujejo ustrezno zanesljivost in veljavnost merskega pripomočka (Muris, Meesters in Fijen, 2003; Shevlin, Adamson in Collins, 2003). Lestvica SPPC je bila uporabljena tudi za ugotavljanje otrokove samozaznave v različnih kliničnih kontekstih (npr. Dias, Manny, Hyman in Fern, 2002; Gallo in Szychliński, 2003; Strauss, 2000; Thill, Holmbeck, Bryant, Skocic in Uli, 2003) ter za proučevanje samopodobe z vidika medkulturnih razlik (Chen idr., 2004).

Največ pozornosti je spremljanju otrokove samozaznave v slovenskem prostoru namenila Z. Cugmas (Cugmas, 2001, 2002, 2003, 2004), ki se je v svojih raziskavah

usmerila predvsem na predšolske in mlajše šolske otroke. Sestavila je Ocenjevalno lestvico samozaznave za predšolske otroke – LSPO (Cugmas, 2001) in Ocenjevalno lestvico samozaznave za šolske otroke – LSŠO (Cugmas, 2002), ki je namenjena učencem med 7. in 10. letom. Obe lestvici sta osnovani tako na avtoričinih ugotovitvah kot tudi na izkušnjah drugih avtorjev pri oblikovanju tovrstnih psiholoških pripomočkov. Avtorica opozarja, da je pri izdelavi instrumentov za merjenje samozaznave mlajših otrok potrebno upoštevati nekatere njihove razvojnopsihološke lastnosti, ki se kažejo v kratkotrajni pozornosti, nedoslednosti v odgovarjanju, težnji po dajanju socialno zaželenih odgovorov, pomanjkljivem branju in omejenih verbalnih spretnostih.

Namen naše raziskave je bil preveriti psihometrične značilnosti lestvice SPPC – faktorsko strukturo, zanesljivost, povezanost med posameznimi sestavinami lestvice – in ugotoviti razlike v samoocenah glede na spol in starost udeležencev. Zanimalo nas je, ali je omenjeni merski pripomoček ustrezen za ugotavljanje samopodobe starejših osnovnošolskih otrok v slovenskem prostoru.

Metoda

Udeleženci

V vzorec smo vključili 480 učencev, od tega 256 fantov in 224 deklet različnih osnovnih šol obalno-kraške in ljubljanske regije (130 učencev petega, 116 učencev šestega, 118 učencev sedmega in 116 učencev osmega razreda). Učenci so bili izbrani s seznamov otrok v oddelkih po načelu slučajnostnega vzorčenja. V času izpolnjevanja lestvice so bili stari od 11 do 15 let ($M = 12,5$; $SD = 1,1$). Vzorčenje v naši raziskavi je bilo primerljivo z vzorčenjem v ameriški validacijski študiji.

Pripomočki

Priročnik in originalno lestvico SPPC¹ (Self-perception profile for children; Harter, 1985) ter dovoljenje za uporabo danega merskega pripomočka v znanstveno-raziskovalne namene smo pridobili s strani avtorice Susan Harter z Univerze v Denverju. Lestvico smo prevedli in priredili za uporabo na slovenskem vzorcu. Neodvisno je prevod opravil tudi ekspert za angleški jezik, nato pa je ekspert za slovenski jezik preveril pravilnost postavk lestvice z vidika njihove vsebinske, pravopisne in skladske ustreznosti.

Lestvica SPPC temelji na večdimenzionalnem razumevanju samopodobe in je namenjena osnovnošolskim otrokom (med 8. in 15. letom). Izvirna lestvica vključuje 36 postavk. Pet podlestvic meri specifična področja samozaznave (šolsko kompetenco, socialno sprejetost, športno kompetenco, zunanji videz in vedenje), ena pa splošno

¹ Zainteresirani bralci lahko dobijo vprašalnik pri avtorici prispevka.

samospoštovanje. Vsaka podlestvica vsebuje enako število postavk.

Posebnost lestvice SPPC je v strukturi postavk in načinu odgovarjanja nanje, kar vnaša elemente razgibanosti in zanimivosti pri reševanju ter v določeni meri lahko prispeva k zmanjšanju odgovornih setov socialne zaželenosti in uporabe ekstremnih odgovorov. Spodaj navajamo primer postavke (nanaša se na sestavino šolska kompetenca):

POVSEM DRŽI	DELNO DRŽI				DELNO DRŽI	POVSEM DRŽI
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nekateri otroci pogosto pozabijo, kar so se naučili	<i>vednar</i>	drugi otroci si stvari z lahkoto zapomnijo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vsaka od postavk je dvodelna, opisuje dve situaciji oziroma skupini otrok (uspešne/manj uspešne) glede na izraženo nekaterih sposobnosti, kompetenc in značilnosti. Otrok odgovarja na trditve tako, da se najprej odloči, kateri od skupin je bolj podoben (ali tisti na levi ali na desni strani lestvice, nato pa v okvirček označi, ali izbrani opis zanj velja vedno (*povsem drži*) ali le včasih (*delno drži*). Postopek vrednotenja odgovorov je enostaven in hiter; ključ za specifična področja lestvice je naveden v priložniku (Harter, 1985). Točkovanje poteka vzdolž 4-stopenjske ocenjevalne lestvice, pri čemer vrednost 1 pomeni nizko samooceno na nekem področju, vrednost 4 pa visoko samooceno. Vrednost vsake podlestvice izračunamo tako, da seštejemo ocene postavk, ki sodijo v določeno podlestvico, in jih delimo s številom letih. Višja vrednost na posamezni podlestvici pomeni višjo zaznano kompetenco na danem področju oziroma bolj pozitivno samopodobo.

Postopek

Pred aplikacijo lestvice smo na manjšem vzorcu naključno izbranih otrok preverili razumevanje navodil in posameznih trditev ter čas, potreben za izpolnjevanje lestvice. Zbiranje podatkov je potekalo v osnovnih šolah skupinsko v času rednega pouka. Za izpolnjevanje so učenci potrebovali približno 15 minut.

Pri ugotavljanju psihometričnih značilnosti Lestvice samozaznave za otroke smo se oprli na statistične postopke, ki so bili uporabljeni na primerljivem ameriškem vzorcu (Harter, 1985). Poleg osnovnih opisnih statistik smo uporabili faktorsko analizo, izračun alfa koeficientov za ugotavljanje notranje zanesljivosti, korelacijsko metodo (Pearsonov koeficient korelacije) ter enosmerno analizo variance za ugotavljanje razlik med proučevanimi spremenljivkami.

Rezultati

Porazdelitev rezultatov na vseh podlestvicah oziroma področjih samopodobe, ki jih meri lestvica SPPC, ni pomembno odstopala od normalne. Srednje vrednosti celotnega slovenskega vzorca kažejo splošno tendenco k pozitivnemu ocenjevanju samega sebe (tabela 1). Največjo razpršenost rezultatov okrog srednje vrednosti je opaziti na področju zunanje videza.

S faktorško analizo smo ugotavljali konstruktno veljavnost lestvice SPPC. Uporabili smo varimax rotacijo. V postopek faktorške analize smo vključili pet specifičnih področij samopodobe, ne pa tudi podlestvice splošnega samospoštovanja; v tem pogledu smo sledili faktorški analizi na ameriškem vzorcu in pripombi S. Harter (1985), po kateri se samospoštovanje kvalitativno loči od ostalih sestavin samozaznave, čeprav je pod njihovim precejšnjim vplivom.

Na osnovi faktorške analize samoocen učencev smo dobili pet faktorjev, ki so pojasnili 50,2 % celotne variance (prvi faktor je pojasnil 21 %), kar je relativno veliko. Nasičenost postavk s faktorji je, razen nekaterih izjem, srednje visoka, kar kaže na skladnost med semantično vsebino postavk, ki so predvidene za posamezne sestavine lestvice SPPC, in njihovo empirično ugotovljeno pripadnostjo (tabela 2). Najnižjo nasičenost zasledimo pri postavkah 5 in 9, kar kaže na njuno slabšo ustreznost. Opazimo lahko tudi nekaj postavk, za katere ne moremo trditi, da pripadajo samo enemu faktorju; v tem smislu imajo označena po dva korelacijska koeficienta.

Zanesljivost podlestvic SPPC smo ugotavljali s koeficientom alfa. Kot je razvidno iz tabele 3, je notranja konsistentnost šestih podlestvic ustrezna. Nekoliko nižjo stopnjo zanesljivosti glede na ostale podlestvice izkazuje koeficient podlestvice športne kompetence.

Povezanosti med podlestvicami nam dajo vpogled v odnose med empiričnimi faktorji samopodobe, pri čemer nas zanimata predvsem njihova relativna neodvisnost in samostojnost, kar je pomembna informacija za kasnejšo interpretacijo.

Na osnovi interkorelacijske matrike (tabela 4) lahko ugotovimo pozitivne in statistično pomembne zveze med posameznimi področji samozaznave. Edina izjema je odnos med podlestvicama športne kompetence in vedenja, kjer korelacije praktično

Tabela 1. Osnovni statistični podatki slovenskega vzorca ($N = 480$) za podlestvice SPPC.

Podlestvice SPPC	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrija</i>	<i>Sploščenost</i>
Šolska kompetenca	2,72	0,68	-0,029	-0,733
Socialna sprejetost	2,99	0,65	-0,507	-0,312
Športna kompetenca	2,73	0,60	-0,098	-0,427
Zunanji videz	2,67	0,77	-0,276	-0,601
Vedenje	2,88	0,61	-0,169	-0,288
Samospoštovanje	3,02	0,64	-0,635	-0,079

Tabela 2. Rezultati faktorjske analize lestvice SPPC.

Podlestvice SPPC	F1	F2	F3	F4	F5
Šolska kompetenca					
1	0,65				
7	0,53				
13	0,67				
19	0,65				
25	0,74				
31	0,67				
Socialna sprejetost					
2		0,77			
8		0,66			
14		0,58			
20		0,40			
26		0,51			
32		0,54			
Športna kompetenca					
3			0,68		
9			0,25	0,19	
15			0,58		
21			0,62		
27		0,18	0,40		
33		0,20	0,37		
Zunanji videz					
4				0,65	
10				0,45	
16				0,78	
22				0,77	
28				0,64	
34				0,67	
Vedenje					
5		0,19			0,22
11					0,63
17					0,65
23					0,60
29					0,66
35					0,67

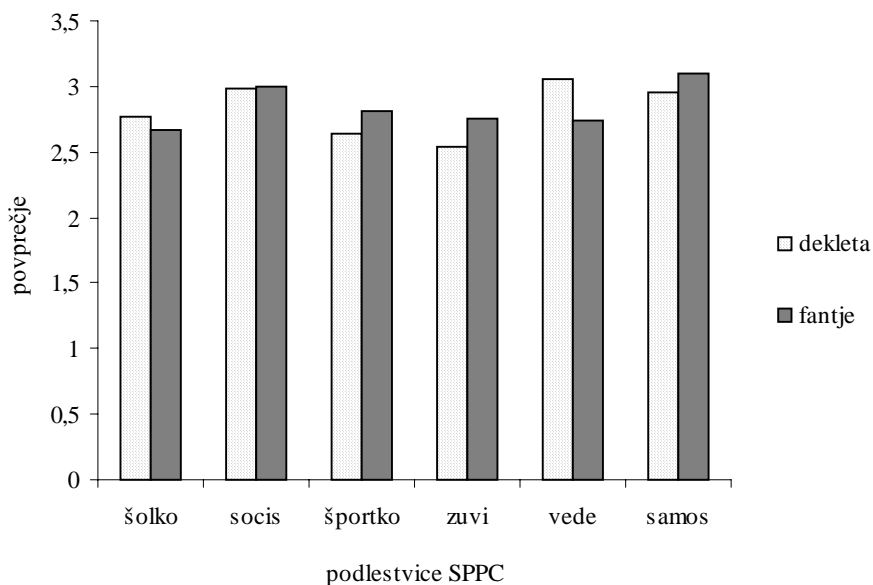
Opombe: Postavke so navedene v zaporedju glede na podlestvice; zaporedne številke postavk povedo, v kakšnem vrstnem redu so se postavke pojavile v vprašalniku. Vrednosti, ki niso zapisane, so bile nizke, zato jih nismo vključili v tabelo.

Tabela 3. Notranja konsistentnost podleštvic SPPC.

Podleštvice SPPC	α
Šolska kompetenca	0,83
Socialna sprejetost	0,77
Športna kompetenca	0,70
Zunanji videz	0,81
Vedenje	0,75
Samospoštovanje	0,78

Tabela 4. Interkorelacijska matrika podleštvic SPPC (Pearsonovi koeficienti korelacije).

Podleštvice SPPC	Socialna sprejetost	Športna kompetenca	Zunanji videz	Vedenje	Samospoštovanje
Šolska kompetenca	0,34***	0,24***	0,28***	0,34***	0,51***
Socialna sprejetost		0,47***	0,23***	0,20***	0,46***
Športna kompetenca				0,09	0,41***
Zunanji videz				0,21***	0,62***
Vedenje					0,39***

*** $p < 0,001$ 

Slika 1. Rezultati za podleštvice SPPC pri dekletih in fantih. ŠOLKO – šolska kompetenca, SOCIS – socialna sprejetost, ŠPORTKO – športna kompetenca, ZUVI – zunanji videz, VEDE – vedenje, SAMOS – samospoštovanje.

ni. Med specifičnimi področji samozaznave ugotavljamo v glavnem nizke medsebojne povezanosti; zmerno korelacijo zasledimo med podlestvicama športne kompetence in socialne sprejetosti. Vse sestavine samozaznave pa se zmerno pozitivno in statistično pomembno povezujejo s splošnim samospoštovanjem.

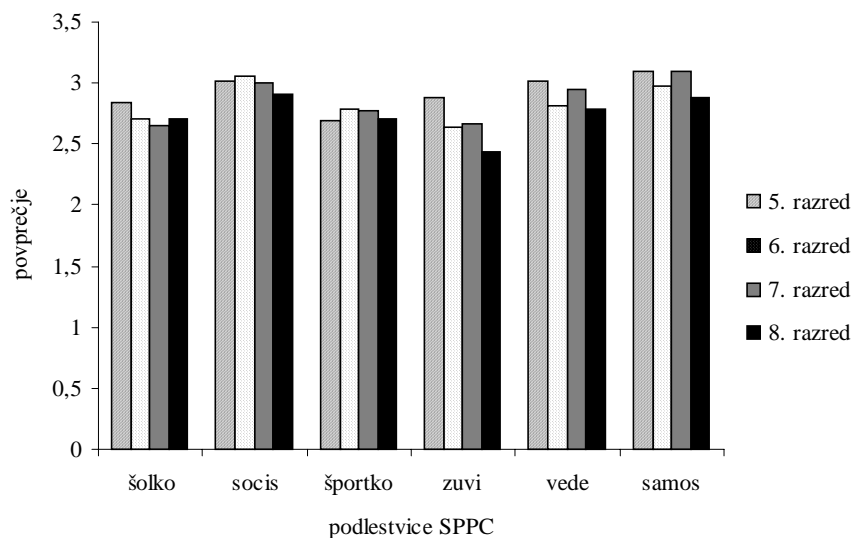
Razlike med samozaznavami pri dekletih in fantih ter med samozaznavami učencev različnih razredov osnovne šole so razvidni iz grafičnih prikazov (slika 1 in 2). Aritmetične sredine slovenskih udeležencev kažejo tendenco k pozitivnemu ocenjevanju samega sebe.

Z enosmernimi analizami variance smo ugotavljali statistično pomembnost razlik v samopodobi glede na spol in starostno skupino udeležencev. Iz tabele 5 je razvidno, da prihaja do statistično pomembnih razlik med spoloma v štirih podlestvicah samozaznave. Fantje v primerjavi s svojimi vrstnicami dosegajo v povprečju višje rezultate na področjih športne kompetence, zunanjega videza in splošnega samospoštovanja, medtem ko so samoocene na področju vedenja višje pri dekletih v primerjavi s fanti.

Analiza variance je pokazala statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami različnih starostnih skupin udeležencev na podlestvicah zunanjega videza, vedenja in splošnega samospoštovanja (tabela 6). Na sliki 2 lahko vidimo, da se na zgoraj omenjenih področjih učenci 5. razreda ugodneje ocenjujejo kot učenci 8. razreda.

Tabela 5. Razlike med dekleti in fanti na podlestvicah SPPC (rezultati enosmernih analiz variance).

Vir variabilnosti	SS	df	MS	F	p
Šolska kompetenca	1,269	1	1,269	2,739	0,099
napaka	215,438	465	0,463		
Socialna sprejetost	0,026	1	0,026	0,049	0,825
napaka	243,551	459	0,531		
Športna kompetenca	3,587	1	3,587	10,199	0,001
napaka	161,079	458	0,352		
Zunanji videz	5,668	1	5,668	9,852	0,002
napaka	256,59	446	0,575		
Vedenje	11,701	1	11,701	33,294	0,000
napaka	158,853	452	0,351		
Samospoštovanje	1,749	1	1,749	4,256	0,040
napaka	182,051	443	0,411		



Slika 2. Rezultati za podlestvice SPPC pri učencih petih, šestih, sedmih in osmih razredov. ŠOLKO – šolska kompetenca, SOCIS – socialna sprejetost, ŠPORTKO – športna kompetenca, ZUVI – zunanji videz, VEDE – vedenje, SAMOS – samospoštovanje.

Tabela 6. Razlike med starostnimi skupinami udeležencev (razred) na podlestvicah SPPC (enosmerna analiza variance).

Vir variabilnosti	SS	df	MS	F	p
Šolska kompetenca	2,468	3	0,823	1,775	0,151
napaka	214,675	463	0,464		
Socialna sprejetost	1,200	3	0,400	0,958	0,413
napaka	191,231	458	0,418		
Športna kompetenca	1,460	3	0,487	1,361	0,254
napaka	163,168	456	0,358		
Zunanji videz	11,950	3	3,983	7,055	0,000
napaka	250,667	444	0,565		
Vedenje	4,438	3	1,479	4,018	0,008
napaka	165,642	450	0,368		
Samospoštovanje	3,548	3	1,183	2,892	0,035
napaka	180,395	441	0,409		

Razprava

Vzorec udeležencev sicer ne predstavlja celotne slovenske populacije starejših osnovnošolcev (vključeni so bili učenci od 5. do 8. razreda), vendar se zdi dovolj obsežen in reprezentativen glede na velikost posameznih podskupin. Poleg tega so bili udeleženci izenačeni po spolu in starosti.

Najvišje vrednosti so udeleženci dosegli na področjih splošnega samospoštovanja in zaznave socialne sprejetosti, najnižje pa na področju, ki se nanaša na njihov zunanji videz. Pri slednjem opazimo tudi največjo razpršenost samoocen, kar pomeni, da so učenci zelo različno ocenjevali lastni izgled, privlačnost in zadovoljstvo s svojimi telesnimi lastnostmi. Do podobnih rezultatov je prišla tudi avtorica izvirne lestvice, vendar poroča o nekoliko višjih srednjih vrednostih ameriškega vzorca v primerjavi z vrednostmi slovenskega vzorca (glej Harter, 1985). Izsledki vsekakor ponujajo zanimivo izhodišče za nadaljnje bolj poglobljeno ugotavljanje morebitnih medkulturnih razlik in posebnosti na področju proučevanja samopodobe osnovnošolskih otrok.

Faktorska analiza je potrdila faktorsko strukturo slovenske priredbe lestvice SPPC. Semantična vsebina postavk, ki so bile predvidene za posamezne podlestvice samozaznave, se, z redkimi izjemami, sklada z njihovo empirično ugotovljeno pripadnostjo. Rezultati kažejo, da slovenski učenci višjih razredov relativno jasno diferencirajo nekatera pomembna področja samozaznave oz. samopodobe, zato smo jih upravičeno poimenovali *šolska kompetenca*, *socialna sprejetost*, *športna kompetenca*, *zunanji videz* in *vedenje*.

Nasičenost postavk s faktorji je bila v glavnem srednje visoka, zasledimo pa tudi postavki, ki sta glede na nizko nasičenost neustrezni, poleg tega pa ne pripadata samo enemu faktorju. Prva postavka se nanaša na posameznikovo zadovoljstvo z lastnim vedenjem in pokriva tako področje vedenja kot tudi socialne sprejetosti. Druga postavka pa preverja, kako otrok ocenjuje lastno uspešnost na športno/gibalnem področju. Ti postavki bi v bodoče kazalo nadomestiti s primernejšimi.

Kot ločena podlestvica samopodobe nekoliko slabše diferencira podlestvica športne kompetence. Poleg že omenjene nizko nasičene postavke vsebuje še postavki, ki sta delno nasičeni s faktorjem socialne sprejetosti. Navezujeta se na otrokovo udeležbo in sodelovanje v športnih dejavnostih in na njegovo uspešnost pri novih gibalnih aktivnostih na prostem. Prekrivanje z dvema faktorjema lahko razložimo s tem, da sta postavki, ki sicer sodita v podlestvico športne kompetence in vključujeta otrokovo zaznavo lastnih telesnih sposobnosti, tudi socialnega značaja. Gibalne aktivnosti, ki se odvijajo v skupini, namreč zahtevajo določene socialne spretnosti, kot so npr. upoštevanje skupinskih pravil in dogovorov, sodelovanje, skupno odločanje ipd. Vse te veščine pa najbrž predstavljajo pogoje, ki narekujejo stopnjo socialne sprejetosti posameznika.

Faktorska struktura na slovenskem vzorcu se v glavnem sklada z rezultati izvirne lestvice in govori v prid predpostavki o večdimenzionalnosti in strukturiranosti samopodobe (Harter, 1985; Marsh in Shavelson, 1985). Glede na to, da je lestvica

SPPC namenjena otrokom med 8. in 15. letom, bi bilo v prihodnje zanimivo zajeti tudi tiste mlajše osnovnošolce, za katere je lestvica predvidena, in tudi zanje preveriti strukturo samopodobe. Tako z razvojnega vidika kot tudi na osnovi predhodnih raziskav (Atienza idr., 2002; Harter, 1985; Pedrabissi in Santinello, 1993) bi lahko pričakovali, da imajo mlajši osnovnošolski otroci slabše diferencirano podobo o sebi in da se le-ta s starostjo razčlenjuje v bolj specifična področja.

Omeniti je potrebno, da smo podobno kot S. Harter (1985) v postopku faktorске analize izpustili podlestvico splošnega samospoštovanja. Pri tem smo se oprli na avtorično mnenje, po katerem je informacija o splošnem vrednostnem odnosu do samega sebe, občutku lastne pomembnosti in učinkovitosti kvalitativno različna od informacij na ostalih podlestvicah samopodobe. Splošno samospoštovanje naj bi bilo v veliki meri determinirano z oceno ustreznosti in uspešnosti na tistih področjih, ki so za posameznika osrednjega pomena. V svojih raziskavah je Harterjeva ugotovila, da se sestavina samospoštovanja sistematično pojavlja kot poseben faktor, saj predvideva ne le zaznavo lastne ustreznosti in uspešnosti na določenem področju delovanja, temveč tudi vrednotenje pomembnosti tega področja. Vsak udeleženec bo tako imel lastne predpostavke o pomembnosti, ali drugače, pri ocenjevanju lastne vrednosti in zadovoljstva s samim seboj bo imel v mislih tista področja samopodobe, ki so zanj najpomembnejša.

Rezultati so pokazali, da so koeficienti notranje konsistentnosti lestvice SPPC sprejemljivi in primerljivi s koeficienti izvirne lestvice in z rezultati drugih priredb SPPC (konkretne vrednosti so podane v uvodnem delu). Nekoliko nižjo stopnjo zanesljivosti zasledimo na podlestvici športne kompetence. Postavke, ki se na tem področju niso izkazale kot ustrezne, bo v bodoče potrebno ponovno preveriti in zamenjati s primernejšimi. Izločitev postavke 9 bo tako najverjetneje pripomogla k povečanju notranje konsistentnosti podlestvice. Tako v slovenskem kot v ameriškem vzorcu učencev ugotavljamo najvišji koeficient notranje konsistentnosti na podlestvici samopodobe, ki se nanaša na zaznavo lastne šolske kompetence. Tukaj so samoocene udeležencev najbolj homogene, kar ne preseneča, če upoštevamo, da ima učno področje dovolj razdelana merila (glede standardov znanja, zahtev, kriterijev preverjanja in ocenjevanja), na osnovi katerih se učenci opisujejo.

Na osnovi povezanosti med posameznimi podlestvicami samopodobe ugotavljamo nizke, pozitivne in statistično pomembne korelacije. Nekoliko višjo stopnjo povezanosti zasledimo med podlestvicama socialne sprejetosti in športne kompetence: učenci, ki se ocenjujejo kot uspešni v telesnih aktivnostih in se radi vključujejo v različne športne dejavnosti ter igre, se pogosto zaznavajo tudi kot socialno sprejete, priljubljene med vrstniki in uspešne v navezovanju stikov z drugimi. Povezanost navedenih sestavin samopodobe lahko pomeni, da športne dejavnosti, zlasti v osnovnošolskem obdobju, ponujajo možnosti in pogoje za oblikovanje ustreznih socialnih spretnosti, na osnovi katerih posameznik zadovoljuje svoje potrebe po sprejetosti, pripadnosti in potrditvi.

Glede na višino in statistično pomembnost korelacijskih koeficientov ugotavljamo,

da vsa specifična področja samopodobe prispevajo k višini splošnega samospoštovanja, kljub temu pa lahko še vedno govorimo o relativni neodvisnosti tega faktorja. Največjo povezanost zasledimo med oceno zunanjega videza in samospoštovanjem. Učenci, ki se zaznavajo kot telesno privlačne, lepega izgleda in so zadovoljni s svojimi fizičnimi lastnostmi, se v glavnem visoko vrednotijo, cenijo svoje sposobnosti, imajo občutek lastne moči in učinkovitosti. To povezanost potrjujejo tudi drugi izsledki (Bertollo in Pasqualotto, 2000; Eapen idr., 2000; Harter, 1985).

Na osnovi rezultatov analize variance lahko ugotovimo, da prihaja med spoloma do statistično pomembnih razlik v nekaterih sestavinah samopodobe. Fantje izražajo višje vrednosti na podlestvicah športne kompetence, zunanjega videza in splošnega samospoštovanja, medtem ko dekleta izkazujejo boljše samopodobo na področju vedenja. Fantje kažejo precejšnje angažiranost v različnih športnih aktivnostih in se počutijo bolj uspešni v primerjavi z dekleti, doživljajo se telesno privlačnejše in bolj zadovoljne s svojim izgledom kot njihove vrstnice. Prav tako se višje vrednotijo, bolje sprejemajo same sebe in imajo na splošno ugodnejše mnenje o sebi v primerjavi z dekleti. Ti rezultati se povsem skladajo s tujimi raziskovalnimi izsledki (npr. Bertollo in Pasqualotto, 2000; Harter, 1985; Marsh, 1989; Mcclenahan, Irwing, Stringer, Giles in Wilson, 2003; Renick Thomson in Zand, 2002), ki kažejo na ugodnejšo samopodobo fantov na področju športne kompetence in zunanjega videza ter na višjo raven samospoštovanja pri fantih kot pri dekletih. Z. Cugmas (2002), ki je na osnovi svojega vprašalnika ugotavljala samozaznavo mlajših šolskih otrok, prav tako poroča o razlikah med spoloma: deklince so se višje ocenile na področjih akademske in umetniško estetske kompetence, samoocene dečkov pa so bile višje na podlestvicah negativnega vedenja in motoričnih spretnosti.

Ugotovili smo statistično pomembne razlike v samopodobi med učenci različnih starostnih skupin na podlestvicah zunanjega videza, vedenja in splošnega samospoštovanja. Iz rezultatov je razvidno, da se starejši osnovnošolci (učenci 8. razreda) slabše vrednotijo, so manj zadovoljni s svojim zunanjim izgledom in se zaznavajo kot manj privlačni ter izkazujejo slabše vedenje glede na mlajše učence (učence 5. razreda). Zunanji izgled ima zagotovo pomemben vpliv na celotno samopodobo in samovrednotenje mladega človeka (Harter, Stocker in Robinson, 1996; Strauss, 2000). Rezultati, dobljeni na slovenskem vzorcu, se delno prekrivajo z izsledki S. Harter (1985), ki poroča o upadu samospoštovanja in samopodobe na področju zaznave šolske kompetence s prehajanjem v višje razrede osnovne šole. O znižani akademski samopodobi govorijo tudi druge raziskave, zato bi v našem primeru prav tako pričakovali določene razlike v učni samopodobi glede na starost udeležencev. Zaradi večjih objektivnih storilnostnih pritiskov šole in subjektivnega doživljanja le-teh bi predpostavljali, da so starejši osnovnošolci bolj obremenjeni s šolskim delom v primerjavi z mlajšimi. Po drugi plati pa spremembe v kognitivnem razvoju ter več informacij in izkušenj v zvezi s šolo omogočajo starejšim učencem, da oblikujejo bolj kritičen pogled na svoje sposobnosti in šolske dosežke.

Zaključki

Samopodoba predstavlja enega temeljnih vidikov človekove osebnosti: Ima velik pomen za posameznikovo trdnost in odpornost, uravnava in usmerja njegovo vedenje, določa odnos do samega sebe in do drugih. Z metodološkega vidika se zdi nadvse koristno razvijati ustrezne merske pripomočke in razširiti njihovo ponudbo ter s tem poglobljati spoznanja na področju samopodobe. Lestvica samozaznave za otroke izkazuje ugodne merske karakteristike, kljub temu pa zahteva dodatna preverjanja z vidika vsebinske in psihometrične ustreznosti. Nekatere predloge za izboljšave v tem smislu smo omenili že v razpravi, poudariti pa velja napotke za doseganje večje zanesljivosti lestvice, npr. s povečanjem celotnega števila postavk, nadomestitvijo neustreznih postavk s primernejšimi in ugotavljanjem povezanosti z drugimi samoocenjevalnimi pripomočki za merjenje samopodobe.

Določena omejitev lestvice se nanaša na dejstvo, da v primerjavi z nekaterimi drugimi merskimi pripomočki za merjenje samopodobe osnovnošolskih otrok (Marsh, 1989; Musitu, Garcia, Gutiérrez, Kranjc in Pečjak, 1998) ne vključuje področja odnosov s starši in pomembnimi drugimi osebami. Z upoštevanjem tega vidika otrokove samopodobe bi gotovo pridobili nekatere dragocene podatke, ki se vežejo na čustveno in socialno funkcioniranje posameznika.

V prihodnje bi kazalo preveriti veljavnost lestvice za mlajše osnovnošolske otroke (med 8. in 10. letom) ob upoštevanju nekaterih prilagoditev pri izvedbi preizkušnje (časovne prilagoditve, glasnega podajanja navodil, dodatne obrazložitve glede načina reševanja). To bi omogočilo vpogled v diferenciranost samopodobe mlajših učencev in ugotavljanje primernosti posameznih podlestvica za opisovanje njihove podobe o sebi.

Strukturo postavk in način odgovarjanja nanje kaže v bodoče ohraniti, saj se lestvica prav v tej posebnosti loči od ostalih samoocenjevalnih pripomočkov za ugotavljanje samopodobe. Pri tem pa moramo biti pozorni na to, da so navodila, ki jih posredujemo učencem, dovolj jasna in razumljiva ter da pri interpretaciji odgovorov upoštevamo procese socialne primerjave. Struktura postavk, ki je dvodelna in vključuje opise otrokovih značilnosti oziroma dejavnosti, je pod neposrednim vplivom referenčne skupine, kateri učenec pripada. Pri nadaljnjem raziskovanju bi torej lahko pridobili informacije o referenčnih skupinah, na katere se učenci sklicujejo v svojih samoopisih, zlasti ker se te skupine lahko razlikujejo glede na posamezne sestavine otrokove samopodobe. Ta podatek bi bilo smotno upoštevati tudi v primeru, ko gre za proučevanje samopodobe v specifičnih kliničnih skupinah.

Literatura

Adamčič-Pavlovič, D. (2001). Samospoštovanje z vidika vedenjsko-kognitivne terapije [Self-esteem in the light of the cognitive therapy]. *Psihološka obzorja*, 10 (1), 91–96.

- Adlešič, I. (1999). Samopodoba osnovnošolskih otrok [Self-concept of the pupils of primary school]. *Psihološka obzorja*, 8 (2/3), 201–215.
- Atienza, F. L., Balaguer, I. in Moreno, Y. (2002). El perfil de autopercepciones para niños: Análisis de la validez factorial y fiabilidad en la versión castellana. *Psicothema*, 14 (3), 659–664.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bertollo, M. in Pasqualotto, G. (2000). Autostima ed autopercezione di competenza: analisi delle differenze tra sportivi e non sportivi fra gli 8 e i 18 anni. *XIV. Congresso dell'Unione Nazionale Chinesiologi, Asti, Italia, Aprile 1-2* (str. 53). Cuneo: Unione nazionale chinesiologi.
- Boivin, M. in Begin, G. (1989). Peer Status and Self-Perception among Early Elementary School Children: The Case of the Rejected Children. *Child Development*, 60 (3), 591–596.
- Chen, X., Zappulla, C., Lo Coco, A., Schneider, B., Kaspar, V., De Oliveira A. M., He, Y., Li, D., Li, B., Bergeron, N., Chi-Hang Tse, H. in DeSouza, A. (2004). Self-perceptions of competence in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: Relations with social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (2), 129–138.
- Cugmas, Z. (2001). Predstavitev treh načinov izvedbe Lestvice samozaznave za predšolske otroke (LSPO) [Presentation of Three Types of The Scale of Self-Perception for Preschool Children (LSPO)]. *Psihološka obzorja*, 10 (4), 23–48.
- Cugmas, Z. (2002). Preliminary results of the Scale of self-perception for school children (SPSC). *Early Child Development and Care*, 172 (1), 35–53.
- Cugmas, Z. (2003). *Narisal sem sonce zate: izbrana poglavja o razvoju otrokove navezanosti in samozaznave* [I've drawn the sun for you: Selected chapters on development of child attachment and self-perception]. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Cugmas, Z. (2004). Pomočna sredstva za mjerenje dječje samospoznaje [Instruments for measuring self-perception of children]. *Informatologija*, 37 (3), 251–254.
- Dias, L., Manny, R. E., Hyman, L. in Fern, K. (2002). The Relationship between Self-Esteem of Myopic Children and Ocular and Demographic Characteristics. *Optometry and Vision Science*, 79 (11), 688–696.
- Eapen, V., Naqvi, A. in Al-Dhaheri, A. S. (2000). Cross-cultural validation of Harter's self-perception profile for children in the United Arab Emirates. *Annals of Saudi Medicine*, 20, 8–11.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. in Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830–847.
- Gallo, A. M. in Szychlinski, C. (2003). Self-Perception and Family Functioning in Healthy School-Age Siblings of Children With Asthma and Diabetes, and Healthy Children. *Journal of Family Nursing*, 9 (4), 414–434.
- González, J., Pérez, J., González, S. in García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271–289.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87–97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: Univer-

- sity of Denver Press.
- Harter, S. (1990). Process underlying adolescent self-concept formation. V R. Montemayor, G. A. Adams in T. P. Gullotta (ur.), *From childhood to adolescence – A transitional period* (str. 205–239). Newbury Park: Sage.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. V R. F. Baumeister (ur.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (str. 87–116). New York: Plenum Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. V B. A. Bracken (ur.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical consideration* (str. 1–37). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S., Stocker, C. in Robinson, N. (1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: the liabilities of a looking glass self orientation among adolescents. *Journal of Adolescence*, 6, 285–308.
- Hess, R. S. in Petersen, S. J. (1996). Reliability and validity of the self-perception profile for children with Mexican American elementary-age children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 14, 229–239.
- Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka [Self-concept of school child]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe [Essentials of self-concept]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, D. (2003). *Bivanja samopodobe [Being of self-concept]*. Ljubljana: I2.
- Lavitt, M. R. (1992). The influence of gender of the Self-Perception of disturbed children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 9 (3), 221–237.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417–430.
- Marsh, H. W., Craven, R. in Debus, R. (1998). Structure, stability and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030–1053.
- Marsh, H. W. in Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaced, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107–125.
- Mcclenahan, C., Irwing, P., Stringer, M., Giles, M. in Wilson, R. (2003). Educational differences in self-perceptions of adolescents in Northern Ireland. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (6), 513–518.
- Muris, P., Meesters, C. in Fijen, P. (2003). The Self-Perception Profile for Children: Further evidence for its factor structure, reliability, and validity. *Personality and Individual Differences*, 35, 1791–1802.
- Musitu, G., Garcia, F., Gutiérrez, M., Kranjc, I. in Pečjak, S. (1998). *Vprašalnik samopodobe-SPA: Priročnik [Self-concept questionnaire – SPA: Manual]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Pedrabissi, L. in Santinello, M. (1993). *A chi assomiglio? – Strumenti per l'autovalutazione e l'eterovalutazione della competenza in soggetti di età scolare*. Padova: Università di Padova, Facoltà di psicologia.
- Raustorp, A., Ståhle, A., Gudasic, H., Kinnunen, A. in Mattson, E. (2005). Physical activity and self-perception in school children assessed with the Children and Youth Physical Self-Perception Profile. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 15 (2), 126–134.

- Renick Thomson, N. in Zand, D. H. (2002). The Harter Self-Perception Profile for Adolescents: Psychometrics for an Early Adolescent, African American Sample. *International Journal Testing*, 2 (3/4), 297–310.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Shevlin, M., Adamson, G. in Collins, C. (2003). The Self-Perception Profile for Children (SPPC): a multiple-indicator multiple-wave analysis using LISREL. *Personality and Individual Differences*, 35, 1993–2005.
- Strauss, R. S. (2000). Childhood obesity and Self-Esteem. *Pediatrics*, 105 (1), 15–20.
- Sung, R. Y., Yu, C. W., So, R. C., Lam, P. K. in Hau, K. T. (2005). Self-perception of physical competences in preadolescent overweight Chinese children. *European Journal of Clinical Nutrition*, 59 (1), 101–106.
- Thill, A. D., Holmbeck, G. N., Bryant, F. B., Skocic, A. in Uli, N. (2003). Assessing the factorial invariance of Harter's self-concept measures: comparing preadolescents with and without spina bifida using child, parent, and teacher report. *Journal of Personality Assessment*, 81 (2), 111–122.
- Van den Bergh, B. R. H. in Van Ranst, N. (1998). Self-concept in children: equivalence of measurement and structure across gender and grade of Harter's self-perception profile for children. *Journal of Personality Assessment*, 70, 564–582.
- Worth Gavin, D. A. in Herry, Y. (1996). The French Self-Perception Profile for Children: Score validity and reliability. *Education and Psychological Measurement*, 56 (2), 678–700.



RAZVOJNA PSIHOLOGIJA

STROKOVNI UREDNICI:
LJUBICA MARJANOVIČ UMEK
MAJA ZUPANČIČ

*f*RAZPRAVE
Filozofske fakultete

Razumevanje nadzora čustev v otroštvu in mladostništvu#

*Helena Smrtnik Vitulić**

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

Povzetek: Za posameznikovo učinkovito socialno delovanje je pomembno predvsem področje nadzora čustev, na katerega se osredotočamo v prispevku. Zanimalo nas je, kako otroci in mladostniki razumejo nadzor nad čustvi veselja, žalosti, jeze in strahu. Ugotovitve izpeljujemo iz raziskave, v kateri so 7, 9 in 11 let stari udeleženci ($N = 54$) odgovarjali na vprašanja polstrukturiranega intervjuja o tem, ali ljudje lahko nadzorujejo intenzivnost in kvaliteto pri štirih temeljnih čustvih ali ne ter zakaj je po njihovem mnenju tako. Na podlagi rezultatov in njihove skladnosti z ugotovitvami raziskav o razvoju razumevanja čustev na drugih področjih zaključujemo, da v srednjem in poznem otroštvu ter v zgodnjem mladostništvu prevladujejo razlage nadzora čustev na srednjih ravneh razumevanja, npr. da ljudje z enkratnim dejanjem ali mislijo upravljajo s svojimi čustvi. Mladostniki pogosteje kot otroci v srednjem in poznem otroštvu uporabljajo zapletenejše razlage nadzora čustev na višjih ravneh razumevanja, npr. da ljudje čustva nadzorujejo z dalj časa trajajočimi miselnimi procesi. Otroci v srednjem otroštvu pogosteje od tistih v poznem otroštvu, slednji pa pogosteje od mladostnikov uporabljajo razlage na nižjih ravneh razumevanja čustev, npr. da ljudje čustva nadzorujejo z vedenjem.

Ključne besede: čustva, nadzor čustev, otroštvo, mladostništvo

Understanding the control of emotions in childhood and adolescence

Helena Smrtnik Vitulić

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

Abstract: The paper deals with control of emotions, which is important for effective social interaction. We investigated how children and adolescents comprehend control over the emotions of joy, sadness, anger, and fear. In a half-structured interview, 7-, 9-, and 11-year-old children/adolescents ($N = 54$) responded whether they believe people are able to control the intensity and quality of four basic emotions and what are the reasons for their opinion. The results and their compatibility with findings of previous studies on the development of understanding emotions in other areas have led to the following conclusions: In middle and late childhood and early adolescence explanations of control of emotions show that middle level of understanding prevails (e. g. a person believes that people control their emotions by a single action or thought). Compared to children, early adolescents more often explain control of emotions at higher levels (e. g. they believe that people control their emotions with longer mental processes). Compared to children in late childhood and adolescents, children in middle childhood

Prispevek je bil predstavljen na V. kongresu psihologov Slovenije v novembru 2006.

* Naslov / Address: mag. Helena Smrtnik Vitulić, univ. dipl. psih., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, e-mail: helena.smrtnik-vitulic@guest.arnes.si

more often explain control of emotions at lower levels of understanding (e. g. they believe that people control their emotions with behaviour).

Key words: emotions, emotional control, childhood, adolescence

CC = 2360, 2840

Čustva razumemo kot zapletene psiho-fiziološke procese, ki se v posamezniku sprožijo kot reakcija na zanj pomembno dogajanje (Lazarus, 1991). Vključujejo značilne telesne spremembe, mišljenje, izraze in aktivnost ali težnjo po aktivnosti (Oatley in Jenkins, 1996). So svojevrstno in nespremenljivo zaporedje različnih kognitivnih procesov, telesne obdelave informacij, izrazov in vedenja (Milivojević, 1999).

Milivojević (1999) nastanek in zaporedje čustvenih procesov razloži s t. i. modelom krožne emocionalne reakcije (modelom KER). Za posameznikovo doživljanje čustev so potrebni določeni *kognitivni procesi*, ki jih sestavljajo zaznava dogajanja, pripis njegovega pomena in pripis pomembnosti. Oseba zaznanim dražljajem najprej pripiše določen pomen in pomembnost. Pripisovanje pomena (apercepcija) določeni dražljajski situaciji je subjektiven in zelo hiter miselni proces, ki posamezniku omogoči, da oceni vsebino zaznanega dogajanja. Pripisovanje pomembnosti dražljajski situaciji je bistveno za nastanek čustev, saj »odloča« o tem, ali se bo določeno čustvo pri osebi sprožilo ali ne. Posameznik doživlja čustva le, če oceni, da je dogajanje zanj pomembno. Nato se sprožijo specifični *biološki programi*, kot so spremembe v avtonomnem živčnem sistemu, endokrinem sistemu in somatskem živčnem sistemu. Osnovni namen biološkega odziva posameznika je v mobilizaciji energije za morebitno akcijo, ki jo oseba doživlja kot *notranji »impulz« za akcijo* in se kaže v značilnih zunanjih *izrazih telesa*. Sledi *aktivacija specifičnega mišljenja*, ki omogoči, da posameznik (po)išče tisto *vedenje*, s katerim bi se lahko optimalno odzval na dogajanje.

Nadzor nad čustvi je začasno ali trajno spreminjanje določenih procesov, ki tvorijo čustva (npr. Harris, 1996; Lamovec, 1991). Skladno z modelom KER Milivojević (1999) opredeli pet načinov nadzora čustev: nadzor dražljajske situacije ali nadzor zaznavanja te situacije, nadzor pripisa pomena situaciji, nadzor pripisa pomembnosti situaciji, nadzor telesnega odziva in nadzor akcije. Avtor nadzor dražljajske situacije razume kot izogibanje tistim situacijam in položajem, za katere posameznik ve, da se bo v njih odzval z nezaželenim čustvom. Z nadzorom zaznavanja dražljajske situacije oseba spremeni ali preusmeri izvorne predstave, ki v njej vzbujajo nezaželeno čustvo. Pri nadzoru pripisa pomena se posameznik prepričuje, da ima dražljajska situacija povsem drugačno vsebino od prvotno razumljene. Nadzor pomembnosti je lahko delen ali popoln, pri čemer oseba dogajanje razume kot manj pomembno. Nadzor telesnega odziva je prepoznaven v poskusih posameznikovega »spodbijanja« obstoječih telesnih manifestacij z nasprotnimi in zaželenimi. Nadzor akcije se kaže v posameznikovi izbiri najbolj ustreznega načina vedenja, ki »spodbija« aktualno vedenje. Po mnenju avtorja

so prve štiri oblike nadzora čustev namenjene spremembi doživljanja, peta pa spremembi izražanja čustev. Iz predstavljenega modela je razvidno, da posameznik pri čustvih lahko nadzoruje situacijo, kognitivne procese, telesno dogajanje, izraze čustev in vedenje.

Nadzor čustev večinoma poteka na zavestni, lahko pa tudi na nezavedni ravni. Ljudje svoja čustva zavestno najpogosteje nadzorujejo tako, da namerno spremenijo predstave, misli, izraze in vedenje, ki spremljajo njihovo doživljanje čustev (Lamovec, 1991). Pri nezavednem nadzoru čustev gre za nenamerne in večinoma dolgotrajne procese (pre)oblikovanja posameznikovih čustev v skladu s pričakovanji ožjega in širšega socialnega okolja.

Razumevanje predmetnega ali družbenega sveta lahko opredelimo kot »sposobnost subjekta, da dojame pomen nečesa, kar ni eksplicitno oziroma izrecno izrečeno, je pa implicitno vključeno /.../« (Petz in Furlan, 1992, str. 396). Je proces poimenovanja ali dojemanja nekega pojava, ki ni odvisen od veljavnosti ugotovitev (English in English, 1972). Pri razumevanju gre za različne ravni in vidike dojemanja sveta. Razumevanje je lahko enostavno ali bolj zapleteno.

Posamezniki z razvojem postopno oblikujejo vedno bolj zapletena spoznanja o čustvih. Večina avtorjev empiričnih raziskav o razumevanju čustev pri otrocih in mladostnikih (npr. Harris, 1996; Harter in Whitesell, 1991; Saarni, 1999; Smiley in Huttenlocher, 1991) se je usmerila na posamezna področja čustev, kot so: razlogi za čustva, izražanje čustev, prepoznavanje čustev, sočasno doživljanje dveh ali več čustev in nadzor čustev. Redki med njimi so ugotovitve s posameznih področij čustev povezali v celoto spoznanj o razvoju razumevanja čustev. Harris in Olthof (1989) sta v modelu o razvoju razumevanja čustev predpostavila, da otroci v zgodnjem otroštvu čustva verjetno razumejo po »S-R« načinu, pri čemer »S« predstavlja zaznane dražljajske situacije (angl. *stimuli*), ki po mnenju otrok sprožijo čustva, »R« pa fiziološke in vedenjske odzive (angl. *reactions*) na določeno situacijo. V srednjem in poznem otroštvu ter mladostništvu se pojavi t. i. »trifaktorska« razlaga čustev. Otroci in mladostniki poleg vedenjskih in fizioloških razlag uporabljajo tudi opise čustev v povezavi z miselnimi procesi, situacijske razlage čustev pa opuščajo.

M. Banerjee (1997) je opisala tri faze v razvoju razumevanja čustev: temeljno razumevanje čustev, zapletenejše razumevanje čustev in uporabo spoznanj v praksi. V fazi temeljnega razumevanja otroci razloge za čustva prepoznavajo v zunanjih dejavnikih, ki pri vseh ljudeh sprožijo enak čustveni odziv. Zapletenejše razumevanje otrok in mlajših mladostnikov vključuje spoznanja, da čustva vključujejo različne procese, ki so odvisni od lastnosti, motivov in želja neke osebe. V fazi čustvenega razumevanja v praksi posamezniki začenjajo razumeti, katera čustva je primerno izraziti in katera nadzorovati, da bo njihovo čustveno izražanje v skladu s pričakovanji okolja, v katerem živijo.

Na podlagi rezultatov raziskav različnih avtorjev (npr. Harris, 1996; Saarni, 1999) lahko predpostavimo, da se razumevanje čustev in njihovega nadzora razvija

postopoma, kvaliteta tega razumevanja pa se v posameznih razvojnih obdobjih razlikuje. Otroci v *zgodnjem otroštvu* med približno tretjim in šestim letom starosti čustva razumejo kot situacijsko pogojene odzive ljudi, ki jih posamezniki lahko zavestno in voljno nadzorujejo (npr. Saarni, 1999; Smiley in Huttenlocher, 1991). V tem obdobju otroci pri nadzoru čustev predlagajo spremembo zunanjih izrazov ali vedenja in zapuščanje situacije, ki je čustvo sprožila (Harris, 1996). V *srednjem in poznem otroštvu* med približno šestim in desetim letom starosti posamezniki čustva začenjajo dojemati kot procese, ki so odvisni tudi od posameznikovih osebnostnih značilnosti (Banerjee, 1997). Razumevati začnejo, da ljudje svoja čustva nadzorujejo tudi z zelo kratek čas trajajočimi ali zaključenimi miselnimi procesi (npr. če nočeš biti več žalosten, pomisliš na kaj lepega) ali z zelo kratek čas trajajočo aktivnostjo ali zaključeno akcijo (npr. če nočeš biti več žalosten, potem pokličeš prijatelja in mu zaupaš svoje težave) (Selman, 1980). V zgodnjem mladostništvu, ki poteka med približno desetim oz. dvanajstim in štirinajstim letom starosti, se pogostost zapletenejših razlag čustev, ki vključujejo subjektivnost in individualne značilnosti posameznika, v primerjavi z otroštvom še poveča (Smrtnik Vitulić, 2004). Prav tako pri mlajših mladostnikih glede na otroke narašča razumevanje, da je za spremembo intenzivnosti in kvalitete čustev potrebna dolgotrajna miselna angažiranost ali preusmeritev na nekaj drugega. Omenjene strategije nadzora čustev po mnenju mlajših mladostnikov pogosto niso dovolj za popolno spremembo doživljanja. Za razliko od otrok mladostniki in odrasli pogosteje razložijo, da ljudje čustev ne morejo vselej nadzorovati, ker v celoti niso pod zavestno kontrolo (Selman, 1980).

Na osnovi navedenih izhodišč je bil namen pričujočega dela ugotoviti, kako otroci v srednjem in poznem otroštvu ter mlajši mladostniki razumejo, da ljudje lahko nadzorujejo intenzivnost in kvaliteto štirih temeljnih čustev (veselja, žalosti, jeze in strahu). Za razliko od nekaterih predhodnih raziskav smo se spraševali, ali se različno stari otroci in mlajši mladostniki razlikujejo v pogostosti navajanja zapletenejših strategij za nadzor omenjenih čustev, prav tako pa smo se pri razumevanju nadzora čustev usmerili na razumevanje nadzora intenzivnosti in kvalitete čustev, ki jih ostali avtorji niso obravnavali ločeno. V raziskavi smo predvidevali, da bodo mladostniki pogosteje od starejših otrok, ti pa pogosteje od mlajših otrok navajali zapletenejše razlage nadzora temeljnih čustev.

Metoda

Udeleženci

V raziskavo smo vključili 54 otrok in mladostnikov, ki so obiskovali eno od primestnih osnovnih šol v Sloveniji (na Koroškem) in njeno podružnično enoto. Glede na starost smo jih razdelili v tri številčno enake skupine, v vsaki od njih je bilo 18 udeležencev. V najmlajši so bili udeleženci v povprečju stari 7;4 leta (razpon od 6;11

do 7;10 let) in so obiskovali prvi razred osemletne osnovne šole (v nadaljevanju bomo to skupino imenovali »mlajši otroci«). V srednji starostni skupini so bili udeleženci v povprečju stari 9;4 leta (razpon od 8;11 do 9;11 let) in so obiskovali tretji razred osemletne osnovne šole (v nadaljevanju bomo to skupino imenovali »starejši otroci«). V najstarejši skupini so bili udeleženci v povprečju stari 11;3 leta (razpon od 10;11 do 11;7 let) in so obiskovali peti razred osemletne osnovne šole (v nadaljevanju bomo to skupino imenovali »mladostniki«). V vsaki starostni skupini je bila tretjina staršev udeležencev z nižjo izobrazbeno ravno (z največ dveletno zaključeno srednjo šolo), tretjina s srednjo (z najmanj triletno in največ štiriletno zaključeno srednjo šolo) in tretjina z višjo izobrazbeno ravno (z najmanj zaključeno višjo šolo). Starostne skupine so bile uravnotežene po spolu – v vsaki od treh starostnih skupin je bilo 9 deklet in 9 fantov.

Merski pripomočki

Za namen raziskave smo na podlagi dognanj drugih avtorjev, ki so preučevali razvoj razumevanja čustev pri otrocih in mladostnikih (Banerjee, 1997; Harris, 1996; Harris in Olthof; 1989; Saarni, 1999; Selman, 1980), in na podlagi ugotovitev predhodno narejene pilotne študije oblikovali vprašanja polstrukturiranega intervjuja. Vprašanja so se nanašala na razumevanje nadzora veselja, jeze, strahu in žalosti pri drugih ljudeh in so vključevala dva področja nadzora čustev. Prvo področje je zajemalo nadzor intenzivnosti čustev, drugo pa nadzor kvalitete. Pri intenzivnosti čustev smo udeležencem zastavili vprašanje: »Ali lahko drugi ljudje kaj naredijo, da so malo manj veseli (žalostni, jezni, jih ni tako močno strah)?« Odgovorili so lahko z »da« ali »ne«. Če so odgovorili z »da«, smo jih vprašali »Kako to naredijo?«, če z »ne«, pa »Zakaj tega ne morejo narediti?«. Pri nadzoru kvalitete čustev smo zastavili vprašanje: »Ali lahko drugi ljudje kaj naredijo, da sploh niso več veseli (žalostni, jezni, jih ni strah) npr. nekaj časa?« Otroci oz. mladostniki so lahko odgovorili z »da« ali »ne«. Pri odgovoru »da« je sledilo vprašanje »Kako to naredijo?«, pri »ne« pa »Zakaj tega ne morejo narediti?«

Pri razumevanju nadzora intenzivnosti čustev nas je zanimalo, ali ljudje lahko vplivajo na čustva (doživljanje, mišljenje, vedenje ali izražanje) tako, da zmanjšajo njihovo jakost. Pri razumevanju nadzora kvalitete čustev smo ugotavljali možnost razumevanja spremembe čustev (doživljanja, mišljenja, vedenja ali izražanja) tako, da oseba posameznega čustva ne doživlja več.

Postopek

Z vsemi udeleženci smo izvedli individualne intervjuje, jih posneli z diktafonom in jih naknadno prepisali. Urejanje zbranih podatkov je potekalo s kvalitativno analizo po posameznih korakih (Mesec, 1989). Iz dobesedno prepisanih intervjujev smo izbrali in prepisali vse pomenske izjave za vsakega posameznega udeleženca za vsa zajeta področja pri vsakem izmed izbranih štirih temeljnih čustev posebej (1. korak). Sledilo

je večkratno branje in pregledovanje vseh pomenskih izjav udeležencev (2. korak). Skladno s problemom raziskave in ugotovitvami drugih raziskav o razvoju razumevanja čustev (npr. Harris, 1996; Saarni, 1991; Selman, 1980) smo v nadaljevanju analize oblikovali skupine kategorij (3. korak). Skupine kategorij smo pri razumevanju intenzivnosti in nadzora čustev oblikovali glede na smer odgovorov (prisotnost oz. odsotnost nadzora), nato pa smo znotraj vsake od smeri odgovorov upoštevali ravni razumevanja čustev (nižjo, srednjo in višjo raven razumevanja).

Nižja raven je vključevala razumevanje, da ljudje intenzivnosti in kvalitete čustev ne morejo nadzorovati, saj so čustva odvisna od zunanjih dejavnikov ali situacije, na katere sami nimajo vpliva, ter razumevanje, da je nadzor intenzivnosti in kvalitete čustev možen, kadar se ljudje (naključno) znajdejo v situaciji, ki jim to omogoča (npr. veseli so ob lepem vremenu). *Srednja raven* je vključevala razumevanje, da ljudje intenzivnosti in kvalitete svojih čustev ne morejo nadzorovati, ker namerno ne uporabijo »pasivnih« strategij nadzora nad njimi (npr. enkratnega dejanja, odločitve ali zaključene misli), ker na svoja čustva pozabijo ali preusmerijo pozornost na kaj drugega, pa tudi razumevanje, da je nadzor čustev možen, saj imajo ljudje absoluten nadzor nad svojimi čustvi in lahko z enkratnim dejanjem, odločitvijo ali zaključeno mislijo učinkovito manipulirajo s svojimi psihičnimi procesi – t. i. »pasivne« strategije nadzora. *Višja raven* je vključevala razumevanje, da ljudje intenzivnosti in kvalitete čustev ne morejo nadzorovati, če namerno ne uporabijo »aktivnih« strategij nadzora nad čustvi (npr. aktivnega prizadevanja ali nekaj časa trajajoče miselne angažiranosti), oz. jih ne morejo nadzorovati zato, ker niso pod zavestnim nadzorom, pa tudi razumevanje, da ljudje svoja čustva lahko nadzorujejo z dejavnim prizadevanjem ali z nekaj časa trajajočo miselno angažiranostjo – t. i. »aktivne« strategije nadzora.

Glede na vse možne kombinacije smeri in ravni razumevanja čustev smo dobili 12 različnih skupin kategorij odgovorov. Pri vsakem od udeležencev smo pomenske izjave uvrstili v posamezne skupine kategorij (4. korak). Če je udeleženec na vprašanje odgovoril večkrat, smo v okviru iste skupine kategorij upoštevali vse pomenske izjave. Za upoštevanje vseh pomenskih izjav smo se odločili zato, ker smo predpostavili, da je otrokova oz. mladostnikova pogostost navajanja določenega odgovora na vprašanje lahko kazalec njegovega razumevanja nadzora čustev.

Z uvrstitvijo in seštevkom vseh izjav v dobljenih skupinah kategorij smo pripravili podatke za vsebinsko analizo podatkov po posameznih področjih razumevanja nadzora čustev in nadaljnjo statistično obdelavo podatkov. Za preverjanje pomembnosti razlik med starostnimi skupinami smo znotraj skupin kategorij uporabili Kruskal-Wallisov test (neparametrično različico enosmerne analize variance). Navedeno metodo smo za ugotavljanje pomembnosti razlik med skupinami uporabili iz naslednjih razlogov: ker smo pri posamezni skupini kategorij na določenem področju primerjali tri skupine udeležencev, ker smo razpolagali z rezultati na ordinalni ravni in ker so udeleženci v skupini kategorij na posameznem področju povedali več odgovorov (Brace, Kemp in Snelgar, 2000).

Pri ugotavljanju pomembnosti razlik med starostnimi skupinami smo uporabili

rezultate za vsa štiri čustva (veselje, žalost, jezo in strah) združeno, saj so bile frekvence odgovorov znotraj posameznih čustev večinoma premajhne, da bi podatke lahko obdelali s statističnimi postopki.

Rezultati

Razumevanje nadzora čustev v vseh treh starostnih skupinah

Iz tabele 1 (stolpec »Skupaj je/ni«) je razvidno, da so udeleženci iz vseh treh skupin najpogosteje odgovorili, da ljudje *lahko nadzorujejo intenzivnost in kvaliteto* izbranih štirih čustev.

Udeleženci iz vseh treh starostnih skupin so najpogosteje odgovarjali *na srednjih ravneh razumevanja*¹ nadzora intenzivnosti in kvalitete čustev (glej tabelo 1, stolpec »Skupaj«). Pri odgovorih, da ljudje lahko nadzorujejo intenzivnost in kvaliteto svojih čustev, smo manjše število odgovorov glede na srednje ravni dobili na nižjih, še manjše pa na višjih ravneh razumevanja nadzora čustev.

Odgovori, da ljudje ne morejo nadzorovati kvalitete čustev, so se v vseh treh starostnih skupinah pojavili le na višji ravni razumevanja čustev. Med vsemi udeleženci je samo eden izmed mladostnikov odgovoril, da ljudje ne morejo nadzorovati intenzivnosti čustev.

Tabela 1. *Frekvence odgovorov po posameznih skupinah kategorij nadzora čustev za vse starostne skupine in za vsa čustva skupaj.*

Skupine kategorij		Nadzor čustev (za veselje, žalost, jezo in strah skupaj)				
		Mlajši otroci	Starejši otroci	Mladostniki	Skupaj	Skupaj je/ni
Ni nadzora intenzivnosti	– nižja raven	0	0	0	0	
	– srednja raven	0	0	0	0	1
	– višja raven	0	0	1	1	
Je nadzor intenzivnosti	– nižja raven	37	21	14	72	
	– srednja raven	43	65	67	175	283
	– višja raven	9	7	20	36	
Ni nadzora kvalitete	– nižja raven	0	0	0	0	
	– srednja raven	0	0	0	0	48
	– višja raven	5	10	33	48	
Je nadzor kvalitete	– nižja raven	34	21	16	71	
	– srednja raven	44	63	62	169	285
	– višja raven	5	12	28	45	

Opombe: Skupaj je/ni = vsota frekvenc za »ni nadzora intenzivnosti«, »je nadzor intenzivnosti«, »ni nadzora kvalitete« in »je nadzor kvalitete«.

¹ *Višje, srednje in nižje* ravni razumevanja nadzora tako kot v ednini tudi v množini dosledno uporabljamo v skladu z opredelitvami ravni v postopku.

Podobnosti in razlike med starostnimi skupinami glede na zapletenost (ravni) razumevanja nadzora čustev

Izračuni znotraj posameznih skupin kategorij so pokazali na naslednje statistično pomembne razlike med starostnimi skupinami (glej tabelo 2):

- v okviru dveh od možnih štirih skupin kategorij *na nižji ravni razumevanja* nadzora čustev, da lahko ljudje nadzorujejo intenzivnost (7>9>11; glej opombe k tabeli 2) in kvaliteto čustev (7>9>11) (v ostalih dveh ni bilo nobenega odgovora).
- v okviru ene skupine kategorij od možnih štirih *na srednji ravni razumevanja* nadzora čustev, da lahko ljudje nadzorujejo intenzivnost čustev (11=9>7), pri nadzoru kvalitete pa ne (v dveh ni bilo nobenega odgovora);
- v okviru dveh skupin kategorij od možnih štirih *na višji ravni razumevanja* nadzora čustev, da ljudje ne morejo nadzorovati kvalitete svojih čustev (11>9>7), da kvaliteto lahko nadzorujejo (11>9>7), v eni skupni kategorij je bilo število odgovorov v starostnih skupinah približno enako (v eni ni bilo nobenega odgovora).

Na podlagi izračunov razlik med starostnimi skupinami na *višjih ravneh razumevanja* nadzora čustev je razvidno, da so mladostniki pogosteje od starejših

Tabela 2. Podobnosti in razlike med starostnimi skupinami znotraj posameznih skupin kategorij nadzora čustev (za vsa čustva skupaj).

Skupine kategorij	Nadzor čustev (za veselje, žalost, jezo in strah skupaj)					
	χ^2 (df = 2)	Srednji rangi			Smer odgovorov	
		Mlajši otroci	Starejši otroci	Mladostniki		
Ni nadzora intenzivnosti	- nižja raven	/	/	/	/	/
	- srednja raven	/	/	/	/	/
	- višja raven	/	/	/	/	/
Je nadzor intenzivnosti	- nižja raven	10,20**	36,22	26,03	20,25	7>9>11
	- srednja raven	10,01**	18,19	31,22	33,08	11=9>7
	- višja raven	3,23	26,06	24,22	32,22	7=9=11
Ni nadzora kvalitete	- nižja raven	/	/	/	/	/
	- srednja raven	/	/	/	/	/
	- višja raven	10,33**	20,67	24,28	37,56	11>9>7
Je nadzor kvalitete	- nižja raven	6,88*	34,06	26,11	21,17	7>9>11
	- srednja raven	2,90	22,42	30,19	29,80	7=9=11
	- višja raven	17,70**	19,28	25,56	37,67	11>9>7

Opombe. Za ugotavljanje razlik med starostnimi skupinami smo uporabili Kruskal-Wallisov test. Znak / pomeni, da razlik med starostnimi skupinami nismo izračunali, ker pogoji za uporabo niso bili izpolnjeni. Starostne skupine v stolpcu *Smer odgovorov* so označene s številko, ki označuje približno starost udeležencev v skupini. Znak > pomeni, da je bilo število odgovorov večje v prve skupini kot v drugi, pri čemer smo primerjali dobljene srednje range pri statistično pomembnem χ^2 (rezultatu Kruskal-Wallisovega testa). Znak = pomeni približno enako število odgovorov prve skupine glede na drugo.

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

otrok, starejši otroci pa pogosteje od mlajših otrok, navajali zapletenejše razlage nadzora temeljnih čustev, da ljudje ne morejo nadzorovati kvalitete čustev oz. da je nadzor kvalitete možen. Na višji ravni razumevanja, da ljudje lahko nadzorujejo intenzivnost svojih čustev, pa razlik med starostnimi skupinami nismo ugotovili. Mladostniki in starejši otroci so s približno enakim številom odgovorov, a pogosteje od mlajših otrok odgovorili na *srednji ravni razumevanja*, da ljudje lahko nadzorujejo intenzivnost čustev.

Glede na dobljene rezultate lahko sklenemo, da mladostniki pogosteje od starejših otrok, ti pa pogosteje od mlajših razumejo možnost zapletenejših načinov (ne) nadzora kvalitete čustev, kar pa ne moremo potrditi za področje razumevanja intenzivnosti čustev.

Razprava

V raziskavi smo udeležence iz treh starostnih skupin (7, 9 in 11 let) spraševali, ali ljudje lahko nadzorujejo intenzivnost in kvaliteto pri štirih temeljnih čustvih ali ne in zakaj je po njihovem mnenju tako.

Rezultati, zbrani v tabeli 1, so pokazali, da je večina mlajših in starejših otrok ter mladostnikov odgovorila, da ljudje *lahko nadzorujejo intenzivnost in kvaliteto* izbranih štirih temeljnih čustev. Dobljeni rezultati se skladajo z ugotovitvami posameznih avtorjev (npr. Harrisa, 1996), da od zgodnjega otroštva do začetka mladostništva prevladuje prepričanje, da ljudje svoja čustva lahko nadzirajo.

Udeleženci v vseh treh starostnih skupinah so možnost nadzora intenzivnosti in kvalitete čustev najpogosteje dojeli na *srednjih ravneh razumevanja*, da ljudje lahko nadzorujejo intenzivnost in kvaliteto čustev z enkratnim dejanjem, odločitvijo ali z zaključeno mislijo – s t. i. »pasivnimi« strategijami nadzora čustev. Pogostost uporabe strategij nadzora čustev na srednjih ravneh razumevanja se pri udeležencih sklada s samoreflektivno stopnjo samozavedanja po Selmanu (1980). Po mnenju tega avtorja je večina otrok v srednjem in poznem otroštvu ter zgodnjem mladostništvu prepričana, da ljudje lahko učinkovito nadzorujejo svoje psihične procese z enkratnimi zaključenimi dejanji ali mislimi (npr. če nekdo noče biti več vesel, pomisli na nekaj žalostnega).

Udeleženci so poleg odgovorov na *srednjih ravneh razumevanja* uporabili tudi odgovore na *nižjih ravneh razumevanja* nadzora kvalitete čustev, kar se sklada z ugotovitvami Harrisa (1996), da otroci v srednjem in poznem otroštvu poleg bolj zapletenih t. i. »pasivnih strategij« nadzora čustev še vedno uporabljajo enostavne razlage, da ljudje na čustva lahko vplivajo preko spremembe zunanjih izrazov, vedenja ali z zapuščanjem situacije, ki je čustva sprožila. Najmanjše število odgovorov na *višji ravni razumevanja* nadzora čustev (glede na srednjo oz. nižjo raven) se sklada z ugotovitvami Selmana (1980), da se »še« v mladostništvu pojavi razumevanje, da je nadzor čustev včasih možen le z dolgotrajnim razmišljanjem ali z dalj časa trajajočo aktivnostjo.

Rezultati starostnih razlik in *primerjava števila odgovorov med starostnimi*

skupinami (tabela 2, stolpec Smer odgovorov) je pokazala, da so se odgovori na nižjih ravneh razumevanja nadzora intenzivnosti in kvalitete čustev najpogosteje pojavili pri obeh mlajših skupinah otrok, kar je verjetno povezano s pogostim načinom njihovega razmišljanja, da je posameznikovo doživljanje čustev odvisno od zunanjih situacij, na katere sami ne morejo vplivati (Harris, 1996). Mladostniki so pogosteje kot starejši otroci, ti pa pogosteje kot mlajši odgovorili na višjih ravneh razumevanja, da ljudje čustva lahko nadzorujejo tako, da ozaveščajo svoje doživljanje, si dejavno prizadevajo za rešitev problema, vztrajno ponavljajo dejanja in se samoprepičujejo. Dobljene rezultate lahko povežemo z razvojem samorazumevanja (Damon in Hart, 1988). Avtorja pravita, da v srednjem in poznem otroštvu prevladuje razumevanje aktivnega vidika sebe, ki otrokom omogoči, da fizični, socialni in psihološki vidik sebe dojemajo in opisujejo v povezavi z aktivnostjo. Starejši udeleženci so morda zato pogosteje kot mlajši razumeli, da lahko ljudje nadzorujejo čustva z aktivnim prizadevanjem in z nekaj časa trajajočo miselno angažiranostjo. Skladno z omenjenim Selman (1980) ugotavlja, da so otroci oz. mladostniki na prehodu iz konkretnega v formalno logično mišljenje prepričani, da imajo ljudje učinkovit nadzor nad mislimi in dejanji ter da se lahko preslepijo, če so vztrajni in se aktivno vključijo v proces preusmerjanja pozornosti na nekaj drugega.

Mladostniki so prav tako pogosteje kot starejši otroci, ti pa pogosteje kot mlajši otroci odgovorili, da ljudje ne morejo prekiniti svojega doživljanja čustev in mišljenja ob čustvih, čeprav si zavestno želijo (tj. s kategorijo odgovora *ni nadzora kvalitete čustev – višja raven razumevanja*), saj ni povsem pod njihovim zavestnim nadzorom. Skladno z navedenim je tudi Selman (1980) ugotovil, da se tovrstno razumevanje sebe oz. svojega doživljanja začena razvijati »še« v mladostništvu.

Zanimivo je, da so se dobljeni rezultati na podpodročju (ne)nadzora kvalitete čustev razlikovali od rezultatov na podpodročju (ne)nadzora intenzivnosti čustev. Pri (ne)nadzoru kvalitete čustev so mladostniki pogosteje od starejših otrok, ti pa pogosteje od mlajših otrok navajali razlage na višjih ravneh razumevanja, pri (ne)nadzoru intenzivnosti čustev pa so bili rezultati nekoliko drugačni. Samo eden od udeležencev v vseh treh starostnih skupinah je odgovoril, da intenzivnosti čustev ni možno nadzorovati, starostne razlike pa so se pojavile na srednji ravni razumevanja, da ljudje intenzivnost čustev lahko nadzorujejo. Mladostniki in starejši otroci so na tej ravni s približno enakim številom odgovorov, a pogosteje od mlajših otrok odgovorili, da ljudje lahko nadzorujejo intenzivnost čustev, ker imajo absoluten nadzor nad svojimi čustvi in lahko z enkratnim dejanjem, odločitvijo ali zaključeno mislijo učinkovito manipulirajo s svojimi psihičnimi procesi (t. i. »pasivne« strategije nadzora). Glede na rezultate razlik med starostnimi skupinami znotraj podpodročij (ne)nadzora kvalitete in intenzivnosti čustev lahko sklepamo, da so otroci iz poznega otroštva in mladostniki glede na otroke iz srednjega otroštva verjetno pogosteje razumeli, da ljudje na intenzivnost čustev lahko vplivajo tudi z bolj enostavnimi strategijami nadzora (na srednji ravni razumevanja), pri spreminjanju kvalitete čustev pa so po njihovem mnenju potrebne bolj zapletene strategije nadzora (na višji ravni razumevanja čustev).

Zaključki in omejitve raziskave

Na podlagi rezultatov raziskave lahko zaključimo, da otroci v srednjem in poznem otroštvu ter mladostniki uporabljajo predvsem razlage nadzora na srednjih ravneh razumevanja nadzora čustev. Te vključujejo idejo, da imajo ljudje absoluten nadzor nad svojimi čustvi in lahko z enkratnim dejanjem, odločitvijo ali zaključeno mislijo učinkovito manipulirajo s svojimi čustvenimi procesi.

Otroci v srednjem otroštvu pogosteje kot tisti v poznem otroštvu in mladostniki uporabljajo enostavne razlage, da je nadzor kvalitete čustev odvisen od okoliščin, v katerih se ljudje znajdejo. Nadzor kvalitete čustev je po njihovem mnenju možen tudi s spremembo izrazov in/ali vedenja ter z zapuščanjem situacije, ki je čustvo sprožila. Mladostniki pogosteje kot otroci v poznem otroštvu, ti pa pogosteje od tistih v srednjem otroštvu razumejo, da posamezniki kvaliteto čustev lahko nadzorujejo glede na njihove osebnostne lastnosti, pri tem pa je potrebna dolgotrajna miselna angažiranost ali preusmeritev svojih misli ali aktivnosti na nekaj drugega. Mladostniki prav tako pogosteje kot otroci v srednjem in poznem otroštvu povedo, da ljudje ne morejo prekiniti svojih čustev, čeprav si zavestno želijo, saj niso povsem pod njihovim zavestnim nadzorom.

Glede na dobljene rezultate lahko zaključimo, da otroci s starostjo začenejo razumeti vedno bolj zapletene strategije nadzora čustev, kar se sklada z ugotovitvami različnih avtorjev (npr. Banerjee, 1997; Harris, 1996; Harris in Olthof, 1989; Saarni, 1999; Selman, 1980) glede razumevanja temeljnih čustev v otroštvu in mladostništvu tudi na drugih področjih, npr. pri razumevanju razlogov za čustva, pri razumevanju izražanja čustev, pri razumevanju prepoznavanja čustev in pri razumevanje sočasnega doživljanja dveh ali več čustev.

Razumevanje (ne)nadzora kvalitete čustev se pri otrocih in mladostnikih razlikuje od razumevanja (ne)nadzora intenzivnosti čustev, saj razlike med starostnimi skupinami na posameznih ravneh razumevanja znotraj omenjenih podpodročij niso enake.

Omejitve raziskave izhajajo predvsem iz izbranega vzorca otrok in mladostnikov s Koroške, saj je bilo število udeležencev majhno, vprašanje pa je tudi, ali so otroci in mladostniki na izbrani osnovni šoli reprezentativni vzorec za populacijo njihovih vrstnikov v Sloveniji. V raziskavi smo v okviru istih kategorij upoštevali vse pomenske izjave udeležencev, saj smo predpostavili, da je otrokova oz. mladostnikova pogostost navajanja določenega odgovora na vprašanje lahko kazalec njegovega razumevanja nadzora čustev, pri tem pa nismo kontrolirali besednega faktorja, ki bi lahko prav tako vplival na število izjav. Pri ugotavljanju pomembnosti razlik med starostnimi skupinami smo uporabili rezultate za vsa štiri temeljna čustva (veselje, žalost, jezo in strah) združeno, saj je bilo število odgovorov za posamezna čustva prenizko, da bi te podatke lahko obdelali s statističnimi postopki. Zato je vprašanje, ali so k pomembnim starostnim razlikam na posameznih ravneh razumevanja nadzora čustev enakomerno »prispevali«
odgovori pri vseh čustvih. O razvoju razumevanja nadzora čustev smo sklepali na podlagi rezultatov prečne (in ne vzdolžne) študije. Slabost omenjenega pristopa je, da starostne spremembe merimo le posredno, čeprav podatke dobimo v razmeroma

kratkem času. Preučevanje razumevanja nadzora čustev na podlagi pomenskih izjav dovoljuje le nominalno in ordinalno raven merjenja. Statistični postopki analize, ki temeljijo na nominalnih in ordinalnih podatkih, pa so omejeni in omogočajo le grobe ocene značilnosti merjenih pojavov. Rezultati, dobljeni na osnovi opravljenih intervjujev, ne omogočajo spoznanj o tem, kakšna je povezanost med posameznikovim razumevanjem čustev in uporabo tega razumevanja v vsakodnevnih socialnih interakcijah.

Raziskava je omogočila spoznanja o razumevanju nadzora kvalitete in intenzivnosti temeljnih čustev v srednjem in poznem otroštvu ter v zgodnjem mladostništvu, odprla pa je tudi nova vprašanja, ki bi bila lahko predmet prihodnjih raziskav. V prihodnjih raziskavah bi lahko ugotavljali, kako otroci in mladostniki razumejo nadzor posameznih temeljnih čustev in kako je razumevanje nadzora teh čustev povezano z razumevanjem ostalih področij čustev, npr. s področjem prepoznavanja čustev. Z vzdolžno raziskavo, v kateri bi spremljali razvoj razumevanja čustev v času, bi dobili neposredno mero starostnih sprememb, ki so se pojavile pri istih udeležencih.

Literatura

- Banerjee, M. (1997). Peeling the onion: A multilayered view of children's emotional development. V S. Hala (ur.), *The development of social cognition* (str. 241-272). United Kingdom: Psychology Press.
- Brace, N., Kemp, R. in Snelgar, R. (2000). *SPSS for psychologists: A guide to data analysis using SPSS for Windows (versions 8, 9 and 10)*. London: Macmillan Press Ltd.
- Damon, W. in Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- English, H. B. in English, A. C. (1972). *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova: vodič za njihovu upotrebu [General dictionary of psychological and psychoanalytic concepts: Guide for their use]*. Beograd: Suvremena administracija.
- Harris, P. (1996). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harris, P. in Olthof, T. (1989). Social Cognition and Affect: The child's concept of emotion. V G. Butterworth in P. Light (ur.), *Social cognition: Studies of the development of understanding* (str. 188-209). Chicago: The University of Chicago Press.
- Harter, S. in Whitesell, R. N. (1991). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. V C. Saarni in P. Harris (ur.), *Children's understanding of emotion: Cambridge studies in social and emotional development* (str. 81-116). New York: Cambridge University Press.
- Lamovec, T. (1991). *Čustva [Emotions]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Mesec, B. (1989). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu [Introduction into the qualitative research in social work]*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Milivojević, Z. (1999). *Emocije: Psihoterapija i razumevanje emocij [Emotions: Psycho-*

- therapy and understanding of emotions*] (2. razširjena in dopolnjena izd.). Novi Sad: Prometej.
- Oatley, K. in Jenkins, J. M. (1996). *Understanding of emotions*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Petz, B. in Furlan, I. (1992). *Psihologijski rječnik [Psychological dictionary]*. Zagreb: Prosvjeta.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Smiley, P. in Huttenlocher, J. (1991). Young children's acquisition of emotional concepts. V C. Saarni in P. Harris, (ur.), *Children's understanding of emotion: Cambridge studies in social and emotional development* (str. 27-49). International Edition: Cambridge University Press.
- Smrtnik Vitulić, H. (2004). *Čustva in razvoj čustev [Emotions and development of emotions]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Prispelo/Received: 17.10.2006

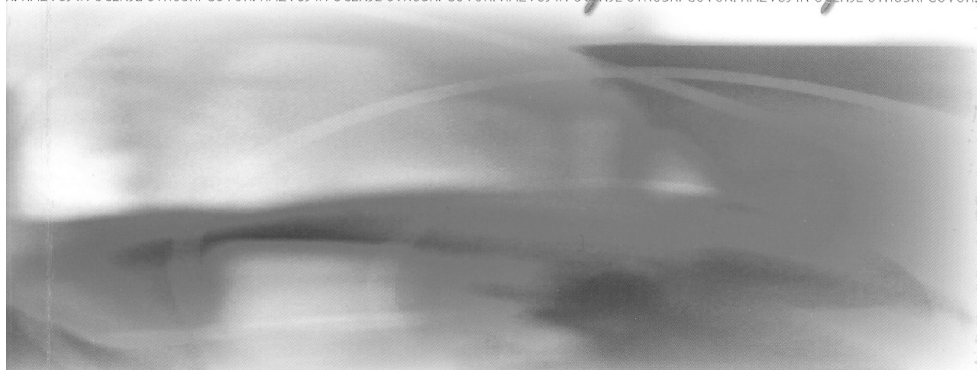
Sprejeto/Accepted: 14.03.2007

ZBIRKA
ZRENJA

Ljubica Marjanovič Umek,
Simona Kranjc in Urška Fekonja

Otroški govor:
razvoj in učenje

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



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

Povezanost glasbenih sposobnosti in fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih

Anja Božič¹, Katarina Habe² in Janez Jerman³*

¹Postojna

²Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor

³Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

Povzetek: Predšolsko obdobje je za otrokov jezikovni razvoj zelo pomembno. Eden od pokazateljev jezikovnega razvoja je fonološko zavedanje. Le-tega nekatere raziskave povezujejo z razvojem glasbenih sposobnosti. Namen raziskave je bil določiti stopnjo fonološkega zavedanja 5- do 6-letnih otrok in preučiti povezanost glasbenih sposobnosti in sposobnosti fonološkega razvoja na vzorcu 67 otrok iz vrtcev v Ljubljani in Postojni. Zanimale so nas tudi razlike med dečki ($N = 36$) in deklicami ($N = 31$) ter med dvema starostnima skupinama (od 5 do 5,5 let, $N = 32$, ter 5,6 do 6 let, $N = 35$). Otroci so bili ocenjeni s Testom fonološkega zavedanja in Testom glasbenih sposobnosti. Analiza rezultatov je potrdila hipotezo o povezanosti glasbenih sposobnosti in sposobnosti fonološkega zavedanja. Prav tako je pokazala, da se prepoznavanje začetnega in končnega glasu povezuje z melodičnim poslušom, sposobnost povezovanja glasov pa z ritmičnim poslušom. Razlike v razvitosti fonološkega zavedanja med različno starimi otroki in med spoloma se niso pokazale kot statistično pomembne.

Ključne besede: zgodnje otroštvo, jezikovni razvoj, govorni razvoj, fonološko zavedanje, glasbene sposobnosti

The relation between musical abilities and the phonological awareness in pre-school children

Anja Božič¹, Katarina Habe² and Janez Jerman³

¹Postojna, Slovenia

²University of Maribor, Faculty of education, Maribor, Slovenia

³University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

Abstract: The pre-school period plays a very important role in the language development. One of the significant indicators of this development is the phonological awareness. Some of the previous studies reported the presence of the relation between the phonological awareness and musical abilities. Our main goal was to examine this relation with the Test of the phonological awareness and the Test of musical abilities on 67 Slovene preschool children, aged from 5 to 6. We also wanted to investigate the differences between boys ($N = 36$) and girls ($N = 31$) and the differences between two age groups (aged from 5 to 5.5 years, $N = 32$, and from 5.5 to 6 years, $N = 35$). The results confirmed the connection between musical abilities and the phonological awareness. They also indicated that the recognition of the first and the last phoneme is related to melodic awareness and that phoneme merging is mainly related to rhythm awareness.

* Naslov / Address: Anja Božič, Kraigherjeva 2, 6230 Postojna, e-mail: anja.bozic@gmail.com

No significant differences were found between male and female children or between the groups of the children of different ages.

Key words: early childhood, language development, speech development, phonological awareness, musical ability

CC = 2820

Eden najpomembnejših ciljev osnovnošolskega izobraževanja je funkcionalna bralna pismenost. Proces branja in pisanja se začne preko različnih funkcij razvijati že v zgodnjem otroštvu. Tega se danes zavedajo tudi strokovnjaki in starši otrok, zato razvoju spretnosti na vseh področjih namenjajo veliko pozornosti že v predšolskem obdobju. Takrat otroci dosegajo velik napredek v razvoju miselnih operacij, orientacije, fine motorike, vidnega in slušnega razločevanja, analitičnega zaznavanja, pa tudi v govornem razvoju. Pri slednjem je zelo pomembna faza fonološkega razvoja. Nekatere raziskave so pokazale, da ima trening glasovnega zavedanja dolgotrajen učinek na branje in pisanje (Bradley in Bryant, 1985, v Lamb in Gregory, 1993; Stuart-Hamilton, 1986, v Lamb in Gregory, 1993), pomanjkljivo usvojeno glasovno zavedanje v začetni fazi opismenjevanja pa lahko povzroči motnje branja v šolskem obdobju (Jelenc, 1997).

Govorni in jezikovni razvoj

Štiri oblike jezikovnega sistema – poslušanje, govorjenje (primarni, govorni jezik), branje in pisanje (sekundarni, pisni jezik) – so med seboj povezane in integrirane preko bazičnega jezikovnega sistema. O branju in poslušanju govorimo kot o receptivnih sposobnostih, s pisanjem in govorom pa se izražamo, zato sta to ekspresivni sposobnosti. Izkušnje, ki jih otrok pridobi na posameznem področju jezika, spodbujajo otrokovo usvajanje osnovnega jezikovnega sistema, ki povratno vpliva na zmogljivost in fluentnost pri uporabljanju posamezne jezikovne oblike. Kar se otrok nauči o jezikovnem sistemu v procesu govornega izražanja, tvori bazično znanje za branje in pisanje, in kar se o jeziku nauči s pisanjem, izboljša branje in govorno izražanje (Lerner, 1993, v Jelenc, 1997).

Uspešna komunikacija je odvisna tako od stopnje govorne razvitosti kot tudi od poznavanja jezikovnih pravil, saj sta jezik in govor med seboj tesno povezana. Če hočemo razumeti zakonitosti govornega razvoja in če želimo, da proizvaja vse učinke, je nujen jezik; govor pa je nujen, da se jezik, kot sredstvo, s katerim tvorimo (govorimo oz. pišemo) besedila ter sprejemamo (poslušamo oz. beremo) in razumemo besedila drugih, sploh vzpostavi (Tavčar, 2001).

Govorni razvoj se začne z zaznavanjem in razumevanjem jezika in prvimi glasovi v predjezikovni fazi ter nadaljuje s prvimi besedami in razvojem slovnice v jezikovni fazi. Ves govorno-jezikovni razvoj od rojstva dalje na vseh področjih (glasovnem,

pomenskem, skladijskem in pragmatičnem) je izredno pomemben za ostali dve področji jezikovnega sistema, tj. branje in pisanje (Marjanovič Umek in Fekonja, 2004). Ti dve področji sta med seboj močno povezani, predvsem v začetni fazi razvoja, za katero se je izoblikovalo ime *porajajoča se pismenost*. Ta zajema spretnosti, znanje in stališča, ki naj bi bili razvojni predhodniki konvencionalnim oblikam branja in pisanja. Lonigan in Whitehurst (1998, v Jurišić, 2001) sta proučevala komponente porajajoče se pismenosti in njihov odnos z bralno spretnostjo. Ugotovila sta, da na branje v začetnih razredih osnovne šole pomembno vplivajo poznavanje jezika (znanje semantike, sintakse in pojmovno znanje), pripovedovanje, pojmovanje tiska, poznavanje črk, fonološko zavedanje, razumevanje povezanosti med črko in glasom, porajajoče se pisanje, fonološki spomin, hitro poimenovanje predmetov in motivacija za branje. Do podobnih zaključkov je prišla tudi D. B. Jurišić (2001), ki v svoji doktorski nalogi navaja metaanalizo objavljenih vzdolžnih razvojnih raziskav (Scarborough, 1998, v Jurišić, 2001), ki so proučevale povezanost nekaterih dejavnikov tveganja za motnje branja pred vstopom v šolo in v poznejšem obdobju šolanja. Med pomembne spretnosti je avtorica analize uvrstila tudi fonološko zavedanje, ki je učinkovit napovedovalec uspešnega branja. Vključuje namreč zavedanje odnosa med tiskano besedo in glasovno reprezentacijo te besede ter lahko že v predšolskem obdobju kaže na raven otrokovega jezikovnega zavedanja.

Fonološko zavedanje

Fonološko zavedanje je najpogosteje označeno kot občutljivost posameznika na glasovno strukturo besed lastnega jezika oziroma njegovo zavedanje le-te (Jurišić, 2001).

V nizu psihičnih procesov uvrščamo fonološko zavedanje med spoznavne procese, s katerimi pridobivamo in analiziramo podatke. Za proces učenja in spominske funkcije so potrebne psiho-motorične in govorno-simbolne spretnosti. Med slednje sodi tudi fonološko zavedanje (Musek in Pečjak, 1997, v Jerman, 2000). Kaže se predvsem v naslednjih merljivih oblikah: štetju besed v stavku, štetju zlogov od enostavnih do sestavljenih besed, detekciji glasov v besedi s počasnim izgovarjanjem, ujemanju besede v določenih glasovih, fonemski diskriminaciji, fonemski segmentaciji, rimah, aliteracijah in sintetiziranju glasov ter prepoznavi besede, ki jo tvorijo. Pomembno pa je povezano še z nekaterimi konstrukti: kratkoročnim spominom, verbalnim faktorjem, motnjami v nevrološkem razvoju otroka in sociokulturno ravno družine, iz katere otrok izhaja (Jerman, 2000).

Ko se otrok zaveda odnosa med tiskano besedo in njeno reprezentacijo, ve, da si fonemi sledijo v točno določenem zaporedju, da vsaka sprememba (odvzem, dodajanje, zamenjava fonemov) spremeni pomen besede, zna opredeliti začetni, končni in sredinski glas in je občutljiv za rimanje in aliteracijo ter na spremembe v besedi (Jevšenak, 2001).

Recipročno povezanost med branjem in fonološkim zavedanjem so v raziskavah potrdili že številni avtorji. D. B. Jurišič (2001) navaja več raziskav. Ena prvih je bila J. A. Helfgott, ki je leta 1976 ugotovila statistično pomembne povezave med sposobnostjo razdruževanja besed na glasove ter poznejšo bralno uspešnostjo, sledila pa sta ji Tunmer in Nesdale leta 1985 in Juel s sodelavci leta 1986. Tudi Bradley in Bryant (1983, v Jurišič, 2001) v eni najbolj znanih vzdolžnih raziskav ugotavljata, da so dosežki pri nalogah razvrščanja glasov dobri napovedniki kasnejše bralne uspešnosti. Njuna študija je pokazala tudi, da trening fonološkega zavedanja pozitivno vpliva na razvoj le-tega. To sta potrdila tudi Ball in Blachman (1988, 1991, v Jurišič, 2001) ter Bus in Ijzendoorn (1999, v Jurišič, 2001) z metaanalizo 34 raziskav fonološkega treniranja. V slovenskem prostoru je raziskavo o razvoju fonološkega zavedanja opravil Jerman (2000). Ugotovil je, da na fonološko zavedanje vplivajo značilnosti družine, govorna komunikacija v družini, reaktivni vzorci otroka, razvitost govornih sposobnosti, zapomnitev zgodbe, prosto pripovedovanje zgodbe, razumevanje navodil, raven otrokovega odgovarjanja na vprašanja testatorja ter obseg besednjaka. Postavil je tudi norme za posamezne podteste fonološkega zavedanja za otroke, stare od 5 do 7 let.

Glasbene sposobnosti

V zadnjem času je veliko raziskav posvečenih vplivu glasbe na različne funkcije in področja človekovega delovanja. Mnoge med njimi odkrivajo povezave med glasbo in razvojem različnih spretnosti, potrebnih za uspešen razvoj otroka na posameznih področjih (Campbell, 2000; Shaw, 1995, v Shaw 2000; Tomatis, 1950, v Campbell, 2000).

Glasba in druge oblike umetnosti so učinkovita pomoč pri vzgoji in izobraževanju. Pomembno prispevajo k otrokovemu čustvenemu, socialnemu, intelektualnemu ter telesnemu in gibalnemu razvoju. Glasbene izkušnje spodbujajo raziskovanje drugačnih in novih idej, izostrijo zaznavanje okolice in povečajo kvaliteto izražanja čustev, vodijo k razmišljanju in reševanju problemov ter organizaciji zaznav. Ob petju in igranju inštrumentov otrok pridobiva in povečuje nadzor nad svojim telesom, usvaja pa tudi nove besede, kar pozitivno vpliva na rabo govora in mu pomaga pri učenju besednih in zvočnih vzorcev (Pesek, 1997).

Sposobnosti so relativno utrjene in bolj ali manj specifične posebnosti poteka psihičnih dejavnosti, ki človeku omogočajo določeno vrsto aktivnosti. Oblikujejo se z dejavnostmi na podlagi zasnov, pri čemer so udeležene splošne sposobnosti (npr. hitrost reakcij, načrtovanje, predvidevanje), pri določenih dejavnostih pa še posebne sposobnosti, npr. intelektualne, umetniške in socialne (Clauss, 1976, v Pesek, 1997). Tudi glasbene sposobnosti se razvijajo na podlagi zasnov in glede na stimulacijo v okolju, v okviru dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja. Izražajo se preko različnih sestavin, ki so po Gardnerju sledeče: višina, ritem, barva in čustveni vidiki (Gardner, 1995, v Smolej-Fritz, 1998). Koncepti različnih teorij, ki pojasnjujejo strukturo

intelektualnih sposobnosti, vključujejo tudi glasbeno področje. Spearmanova dvofaktorska teorija uvršča glasbene sposobnosti med specifične (Spearman, 1932, v Smolej-Fritz, 1998). V Vernonovem hierarhičnem modelu so glasbene sposobnosti grupne, delijo pa se na specifične (Vernon, 1950, v Smolej-Fritz, 1998). Gardner je izluščil sedem tipov inteligentnosti, kjer je glasbena enakovredna ostalim šestim (Gardner, 1995, v Smolej-Fritz, 1998).

Glasbene sposobnosti so podedovane biološke zmožnosti prepoznavanja in reprodukcije zvoka in njegovih kombinacij (Hodges, 2002, v Starc in Markočič, 2004; Pratt, 1997, v Starc in Markočič, 2004). Te biološke predpostavke imajo svoje centre, ki omogočajo občutek za višino tona, ritem, jakost in melodično linijo, v sprednjem delu desne možganske polovice. Vsak otrok te zmožnosti podeduje, vendar so med njimi zelo velike individualne razlike, ki nastanejo zaradi vpliva okolja. Manifestirajo se že v prvih dveh letih življenja, kar ni presenetljivo, saj otrok že v maternici reagira na nekatere zvoke, v prvem tednu življenja pa že razlikuje med višinami tonov (Swanwick, 1997).

Največji vpliv na razvoj glasbenih sposobnosti ima okolje v obdobju dojenčka in malčka, tako družinsko okolje kot tudi širši socialni kontekst. Kritično obdobje za razvoj občutljivosti za glasbo traja od rojstva do drugega leta, zato ga moramo podpreti z ustreznimi spodbudami iz okolja in dojenčkom ter malčkom omogočiti čim pogostejši stik z glasbo. Krivulja potenciala razvoja glasbenih sposobnosti doseže vrh med petim in šestim letom, glede na to, v kolikšni meri in kakšni glasbi je bil otrok podvržen. Osnovni glasbeni potencial, ki se izraža v obliki prepoznavanja tonov in prepoznavanja ritma, se stabilizira med petim in osmim letom. Izraža se v obliki avdiacije in je neposredni izraz uspešnosti prve aktivacije biološkega potenciala (Starc in Markočič, 2004).

V razvoju glasbenih sposobnosti obstajajo velike medosebne in medkulturne razlike, pogojene z različnimi dejavniki, zato bi bilo nesmiselno razvoj vpeti v ozke stopenjske okvire, ki s starostnimi omejitvami določajo zakonitosti na posamezni stopnji razvoja. Res pa je, da nekatere kognitivne zmožnosti ohranjajo vrstni red razvoja tudi na glasbenem področju. Tako so raziskave (Pfeederer, 1966, v Sicherl Kafol, 1999) potrdile, da je vizualna konservacija za otroka lažja kot zvočna. Prav tako je pri seriaciji, saj je ta možna šele, ko je otrok sposoben slušno primerjati zvočne lastnosti in jih urejati v medsebojne odnose, kar se po teoriji Piageta dogaja na stopnji abstraktnega mišljenja (Sicherl Kafol, 1999).

Povezanost glasbe in govornega razvoja

Pionir raziskovanja vpliva zvoka na razvoj možganov in telesa je Tomatis. V šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja mu je z raziskovanjem Mozartove glasbe uspelo dokazati, da poslušanje določenih filtriranih zvokov – predvsem Mozartove glasbe in materinega glasu – vpliva na otrokove možgane tako, da izboljša njegove

slušne in govorne sposobnosti, čustveno zdravje in miselno prožnost. Sledili so mu številni strokovnjaki, med katerimi sta najodmevnejša Shaw in Rauscher (Campbell, 2000).

Campbell (2000) poudarja, da se s pomočjo zvoka lahko poveča število nevronske povezave v možganih in s tem spodbudi otrokove govorne sposobnosti. I. Deliege (1996) pa nadaljuje, da so že dojenčki zelo občutljivi na melodične in časovne spremembe v govoru in glasbi. Ta senzibilnost je posledica sposobnosti za grupiranje in urejanje slušnih informacij na principih gestalt teorije. Sposobni so sestaviti slušno predstavo, kar pomeni, da slušni mehanizmi delujejo že zelo zgodaj. To je izrednega pomena pri usvajanju jezika, saj morajo vedeti, kaj sestavlja osnovne enote jezika in kako so le-te kombinirane. Zaznavanje govora in glasbe naj bi tako imelo skupne začetke.

Fonologija, jezikoslovna veda o glasovih, glasove opredeljuje kot osnovne gradnike jezika, ki se med seboj razlikujejo po relativni višini, poteku tona in trajanju. Tudi pri glasbi gre za trajanje in višino proizvedenih tonov. V obeh primerih ljudje spremembe zaznavamo kategorično. Prav tako so v obeh primerih gradniki razporejeni večdimenzionalno (obstaja več različic višine, barve in trajanja). Študijo o povezavi med branjem in glasbenimi sposobnostmi ter sposobnostmi fonološkega zavedanja pri petletnih otrocih sta izvedla Lamb in Gregory (1993). Najvišji koeficient korelacije sta izračunala med fonološkim zavedanjem in prepoznavanjem višine tonov ($r = 0,65; p < 0,01$) ter fonološkim zavedanjem in uspešnostjo na testih branja ($r = 0,74; p < 0,01$). Avtorja sta zaključila, da so njihovi rezultati potrdili rezultate predhodnih študij. Douglas in Willatts (1994) sta s testi razlikovanja višine tonov, ritmičnih vzorcev ter testi branja in črkovanja prišla do ugotovitve, da sposobnosti ritmičnega razlikovanja bolje napovedujejo pismenost (branje in črkovanje) v primerjavi s sposobnostjo razlikovanja tonske višine. Slednja pa je po Lambu in Gregoryju (1993) boljši prediktor uspešnega branja v primerjavi s sposobnostjo razlikovanja zvočne barve (Habe, 2005).

V slovenskem prostoru je podobno raziskavo pri otrocih male šole in prvega razreda devetletne osnovne šole izvedla N. Zrimšek (2003) in ugotovila, da so otrokove glasbene sposobnosti najvišje povezane s slušnim razločevanjem in razčlenjevanjem.

V naši raziskavi smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri je razvito fonološko zavedanje pri 5- do 6-letnih predšolskih otrocih in ali obstajajo razlike med dečki in deklicami. Obsežnejši del problema je obravnaval povezavo med fonološkim zavedanjem in glasbenimi sposobnostmi. Želeli smo ugotoviti, katere glasbene sposobnosti se povezujejo z določenimi prvinami fonološkega zavedanja (prepoznavanjem rim, prepoznavanjem začetnih in končnih glasov in zlogov v besedi ter združevanjem glasov v smiselne in nesmiselne besede) in kako bi lahko kot posledico fonološko zavedanje urili preko glasbenih dejavnosti.

Metoda

Udeleženci

V raziskavo je bilo vključenih 67 otrok iz vrtca Najdihojca v Ljubljani in Vrtca Postojna. Sodelovalo je 36 dečkov in 31 deklic. Razdeljeni so bili v dve starostni skupini: od 5 do 5,5 let ($N = 32$) ter od 5,6 do 6 let ($N = 35$).

Pripomočki

Uporabili smo Test jezikovnih spretnosti (Jurišić, 2001) in Test glasbenih sposobnosti (Gordon, 1986).

Test jezikovnih spretnosti obsega štiri podteste slušnega zaznavanja: ponavljanje stavkov, ponavljanje besed, razumevanje navodil in fonološko zavedanje. V raziskavi smo uporabili zadnjega. Ta obsega šest nalog, z zahtevami za prepoznavanje rim, prepoznavanje začetnih in končnih glasov v besedi in združevanje glasov v smiselne in nesmiselne besede. Pri prvih štirih primerih otrok rešuje naloge s pomočjo sličic, pri zadnjih dveh pa posluša glaskovanje testatorja. Vsak pravilni odgovor otroka ovrednotimo z 1 točko in nato točke seštejemo. Zanesljivost tega podtesta, opredeljena s Cronbachovo alfo, je 0,77, diskriminativnost, opredeljena s Fergusonovo delto, pa 0,99.

Glasbene sposobnosti so bile merjene s standardiziranim testom osnovnih mer glasbene avdiacije (Gordon, 1986), ki ga je za slovenski prostor priredila B. Sicherl Kafol (Sicherl Kafol, 1999). Test je namenjen preizkusu melodičnega in ritmičnega posluha otrok, starih od 5 do 8 let. Izvirni test vsebuje 40 nalog, ki jih je slovenska avtorica skrčila na devet za vsak podtest. Uporabili smo oba podtesta: primerjanje in razlikovanje melodičnih motivov po načelu enako-različno ter primerjanje in razlikovanje ritmičnih motivov po načelu enako-različno. Otroci poslušajo po dva melodična ali ritmična motiva in ugotavljajo, ali sta enaka ali različna. Vsak pravilni odgovor ovrednotimo z 1 točko in nato seštejemo točke, zbrane na posameznem podtestu. Merske značilnosti podtesta melodičnega posluha in podtesta ritmičnega posluha (v tem vrstnem redu) so: ustrezna veljavnost s 26 % in 20 % pojasnjene variance, zanesljivost 0,75 in 0,79 ter objektivnost, dosežena z enotnimi navodili, kriteriji vrednotenja in istim testatorjem (Sicherl Kafol, 1999).

Postopek

Pred izvedbo testiranja so bila v vrtcih pridobljena pisna dovoljenja ravnateljic ter dovoljenje staršev za sodelovanje otrok v raziskavi. Testiranje je potekalo v dveh delih. Na prvem srečanju so otroci reševali Test glasbenih sposobnosti. Testiranje je bilo skupinsko (v skupini je bilo največ 15 otrok) in je trajalo pol ure. Na drugem

srečanju, ki je trajalo 10 do 15 minut, so otroci individualno reševali test fonološkega zavedanja. Testiranje je izvajala zanj usposobljena testatorka.

Rezultati

Pri statističnem sklepanju smo uporabili stopnjo tveganja 0,05. Povprečni rezultat na testu fonološkega zavedanja 5- do 6-letnih otrok je znašal 3,96, na testu glasbenih sposobnosti pa 11,99. Iz tabele 1 je razvidno, da so otroci pri testu fonološkega zavedanja najboljše prepoznavali rime, najslabše pa so združevali glasove (posamezne glasove v besede in zloge v nesmiselne besede). Pri preizkusu glasbenih sposobnosti je bil na podtestu ritmičnega posluha dosežen boljši povprečni rezultat kot na podtestu melodičnega posluha (glej tabelo 1).

Tabela 1. Opisne statistike za odvisne spremenljivke.

Spremenljivka	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Test fonološkega zavedanja</i>		
prepoznavanje rim	0,75	0,44
prepoznavanje glasu	2,15	0,86
združevanje glasu	1,06	0,78
celoten rezultat na testu fonološkega zavedanja	3,96	1,59
celoten rezultat na testu fonološkega zavedanja – odstotek	65,92	26,50
<i>Test glasbenih sposobnosti</i>		
ritmični posluh	6,40	1,98
melodični posluh	5,55	1,87
celoten rezultat na testu glasbenih sposobnosti	11,99	3,37
ritmični posluh – odstotek	71,14	21,97
melodični posluh – odstotek	61,69	20,77
celoten rezultat na testu glasbenih sposobnosti – odstotek	66,58	18,74

Tabela 2. Razlike med rezultati dečkov in deklic na spremenljivkah fonološkega zavedanja.

Spremenljivke fonološkega zavedanja	<i>M</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
prepoznavanje rim	<i>M</i> 1 = 0,67 <i>M</i> 2 = 0,84	-1,651	0,104
prepoznavanje glasu	<i>M</i> 1 = 2,00 <i>M</i> 2 = 2,32	-1,552	0,126
združevanje glasu	<i>M</i> 1 = 1,00 <i>M</i> 2 = 1,13	-0,676	0,502
celoten rezultat na testu fonološkega zavedanja	<i>M</i> 1 = 3,67 <i>M</i> 2 = 4,29	-1,620	0,110

Opombe: *M*1 = aritmetična sredina za dečke, *M*2 = aritmetična sredina za deklice.

Tabela 3. Razlike med rezultati dečkov in deklic na spremenljivkah glasbenih sposobnosti.

Spremenljivke glasbenih sposobnosti	<i>M</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ritmični posluh	<i>M1</i> = 6,39 <i>M2</i> = 6,42	-0,064	0,949
melodični posluh	<i>M1</i> = 5,22 <i>M2</i> = 5,94	-1,575	0,120
celoten rezultat na testu glasbenih sposobnosti	<i>M1</i> = 11,67 <i>M2</i> = 12,35	-0,831	0,409

Opombe: *M1* = aritmetična sredina za dečke, *S* = aritmetična sredina za deklice.

Primerjava rezultatov dečkov in deklic na posameznih delih testa fonološkega zavedanja ter globalnega rezultata je pokazala, da med njimi ni statistično pomembnih razlik, čeprav so pri vseh nalogah deklice v majhni prednosti (glej tabelo 2).

Iz tabele 3 lahko vidimo, da so tako dečki kot deklice dosegli boljše rezultate na podtestu ritmičnega posluha kot na podtestu melodičnega posluha. Med rezultati deklic in dečkov na testu glasbenih sposobnosti ni bilo statistično pomembnih razlik, kar smo ugotovili s primerjavo rezultatov na posameznih delih in celotnem testu glasbenih sposobnosti.

Mlajši udeleženci so dosegli boljše rezultate na vseh podtestih fonološkega zavedanja (glej tabelo 4), vendar pa razlike v razvitosti tega zavedanja med obema starostnima skupinama niso bile statistično pomembne.

Tabela 5 kaže povezanost razvitosti fonološkega zavedanja in glasbenih sposobnosti pri 5- do 6-letnih otrocih. Korelacija med globalnimi rezultati na obeh testih je bila pozitivna in srednje močna ($r = 0,562$, $p < 0,05$). Rezultat na testu fonološkega zavedanja je bil močneje povezan z rezultatom na podtestu melodičnega posluha kot z rezultatom na podtestu ritmičnega posluha (glej stolpec *r* v tabeli 5).

Tabela 4. Razlike med dvema starostnima skupinama na spremenljivkah fonološkega zavedanja.

Spremenljivke fonološkega zavedanja	<i>M</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
prepoznavanje rim	<i>M3</i> = 0,81 <i>M4</i> = 0,69	1,195	0,236
prepoznavanje glasu	<i>M3</i> = 2,31 <i>M4</i> = 2,00	1,505	0,137
združevanje glasu	<i>M3</i> = 1,22 <i>M4</i> = 0,91	1,624	0,109
celoten rezultat na testu fonološkega zavedanja	<i>M3</i> = 4,34 <i>M4</i> = 3,60	1,980	0,052

Opombe: *M3* = aritmetična sredina za starost od 5,0 do 5,5 let; *M4* = aritmetična sredina za starost od 5,6 do 6,0 let.

Tabela 5. Povezava rezultatov testa fonološkega zavedanja in testa glasbenih sposobnosti (globalnih rezultatov ter rezultatov po spremenljivkah) glede na starost.

Povezava med spremenljivkami	r_1	r_2	r
fonološko zavedanje – glasbene sposobnosti	0,66	0,48	0,56
fonološko zavedanje – melodični posluh	0,69	0,44	0,55
fonološko zavedanje – ritmični posluh	0,48	0,37	0,42

Opombe: r_1 = povezava med spremenljivkami za starost 5-5,5 let; r_2 = povezava med spremenljivkami za starost 5,6-6 let; r = povezava med spremenljivkami za starost 5-6 let.

Primerjali smo tudi rezultate obeh starostnih skupin. Pri mlajših otrocih je bila povezava med rezultati obeh testov višja kot pri starejših (primerjaj stolpca r_1 in r_2 v tabeli 5).

Obstoječe povezave smo podrobneje analizirali z izračunom povezav med posameznimi prvinami fonološkega zavedanja (prepoznavanjem začetnih in končnih glasov) ter posameznimi glasbenimi sposobnostmi (melodičnim in ritmičnim posluhom).

Korelacija med rezultati na podtestu prepoznavanja višine tonov ter rezultati pri nalogah prepoznavanja začetnih in končnih glasov v besedi je bila pozitivna, statistično pomembna in na meji srednje močne zveze ($r = 0,373$; $p < 0,05$).

Tudi povezava med rezultati na podtestu razlikovanja ritmičnih vzorcev in nalogami povezovanja glasov v besedi ter povezovanja nesmiselnih zlogov v besedo se je pokazala kot statistično pomembna, čeprav nizka ($r = 0,270$; $p < 0,05$) in je potrdila povezanost sposobnosti ritmičnega posluha in sposobnosti povezovanja glasov ter zlogov v besedo.

Razprava

Fonološko zavedanje je preprosto merljiv in zanesljiv pokazatelj jezikovnega razvoja, s katerim lahko napovedujemo bralno uspešnost otroka (Jerman, 2000). Splošen pregled povprečnih rezultatov v naši raziskavi je pokazal, da se pri testu fonološkega zavedanja vrednosti gibljejo v zgornjih mejah povprečja, odkritega v predhodnih raziskavah (Jerman, 2000; Jurišič, 2001; Zrimšek, 2003) na vzorcih 5- in 6-letnih slovenskih otrok. To potrjuje pospešen govorni razvoj večine otrok v zgodnjem otroštvu na pomenski, skladenjski in besedoslovni ravni (Marjanovič-Umek, 1990, po Marjanovič Umek, Fekonja, 2004).

Med petim in šestim letom otrok pridobiva tudi na glasbenem posluhu, predvsem je v ospredju področje ritma. To smo opazili tudi pri testiranih otrocih, saj so dosegli zelo dober povprečen rezultat na podtestu ritmičnega posluha v primerjavi z rezultatom na podtestu melodičnega posluha.

Porajajoča se pismenost je proces, ki poteka v več fazah. Te so bile v testu fonološkega zavedanja predstavljene s posameznimi nalogami. Po petstopenjskem modelu na prvih dveh stopnjah otrok loči besede, na tretji stopnji prepozna začetni

glas in rime ter povezuje zloge v besedo, šele na četrti in peti stopnji pa obvlada sintezo glasov (Jurišić, 2001). Pri nalogah, ki so zahtevale visoko stopnjo pismenosti (združevanje posameznih glasov v besede in zlogov v nesmiselne besede), so bili tudi otroci v naši raziskavi najmanj uspešni. Najboljši rezultat so dosegli pri prepoznavanju rim, kar pomeni, da so večinoma vsi že dosegli tretjo stopnjo razvoja. Ker pa danes v vrtcih program dela vključuje mnoge dejavnosti za razvoj šolskih spretnosti, nekateri otroci že dobro razvijejo predbralne spretnosti. Tudi v našem primeru je več kot polovica (53 %) otrok uspešno rešila nalogo združevanja glasov. Izboljšanje fonološkega zavedanja s treningom potrjujejo številne študije, Fox in Routh (1976, po Jerman, 2000) sta uspeh pri takšnih nalogah dosegla že s 4-letnimi otroki.

Fonološko zavedanje v prvi vrsti temelji na orientaciji v zvočnem okolju. Tu se iz zvokov lahko oblikujejo besede, lahko pa niz tonov ustvari melodijo. Zvok besede ali melodije ima do otroka podobne zahteve, zato se lahko s pomočjo enega približa tudi drugemu. Tudi podrobnejša analiza povezav med spremenljivkami posameznih testov v naši raziskavi je pokazala, da sta melodični posluš in prepoznavanje glasov v besedi povezana. V obeh primerih otrok prepozna frekvence zvokov, njihovo barvo ter trajanje. Te lastnosti so skupne melodičnim motivom (oziroma posameznim tonom) ter govornim besedam (oziroma glasovom slovenskega jezika). Otroci z zelo razvitim melodičnim poslušom natančno zaznavajo razlike v višinah tonov, kar jim pomaga pri prepoznavanju posameznih glasov, njihovega mesta v besedi, pa tudi besednega naglasa in stavčne melodije.

Tudi ritmični posluš ter sposobnost povezovanja glasov imata skupno točko. Otrok, ki pravilno zazna ritmični vzorec, ima dobro razvite sposobnosti za urejenost elementov v času in prostoru. S to prednostjo tudi lažje poveže posamezne enote v celoto oz. zloge in glasove v besedo. Močnejša povezava bi se verjetno pokazala pri starejših otrocih, saj je v tem starostnem obdobju značilen napredek v ritmičnem posluhu, medtem ko sposobnosti za združevanje glasov še niso razvite.

Rezultati so potrdili povezanost fonološkega zavedanja in glasbenih sposobnosti, kar se ujema z izsledki številnih raziskav v tujini (Douglas in Willatts, 1994, v Habe, 2005; Lamb in Gregory, 1993), pa tudi z raziskavo N. Zrimšek (2003) v Sloveniji. Povezave napovedujejo, da lahko pri predšolskih otrocih s treningom ene spretnosti povratno vplivamo na drugo. Za uspešno razlikovanje višin tonov in ritmičnih vzorcev mora namreč otrok dobro razviti sposobnost slušne analize in pomnjenja. Le-ti pa sta pomembni tudi pri glasovni analizi besed, preko katere otrok doseže določeno raven fonološkega zavedanja.

Večja povezanost med obema sposobnostma se je pokazala pri mlajših otrocih, predvsem je izstopala povezava fonološkega zavedanja z melodičnim poslušom. Zmožnost za prepoznavanje višin tonov se razvije pred ritmičnim poslušom in je v starosti petih let zelo intenzivna. Otrok se opira nanjo pri reševanju problemov v različnih situacijah, pomembno pa je, da je takrat tudi najbolj dojemljiv za trening te večšine.

Pri razvoju fonološkega zavedanja in glasbenih sposobnosti igra pomembno vlogo okolje. K hitrosti in intenzivnosti razvoja prispevajo dejavniki, kot so ekonomske

možnosti, spodbude, kakovost pripomočkov in iger, organizacija dejavnosti ter druge. Tudi D. B. Jurišič (2001) poudarja, da je motivacija za dejavnosti, povezane s pismenostjo, odvisna od kulturnega okolja, v katerem velikokrat prevladuje pedagoški lik ženske. Deklice se lažje poistovetijo z njo in kažejo več zanimanja za branje ter se prej naučijo brati in pisati. V obsežnejših raziskavah Jermana (2000), D. B. Jurišič (2001) in N. Zrimšek (2003), kamor so bili vključeni otroci demografsko raznolikih okolij ter socialno in ekonomsko različnih družin, so se razlike med dečki in deklicami v prid slednjih pri vseh spremenljivkah glasovnega zavedanja, razen pri rimah, res pokazale kot statistično pomembne. V našem primeru je bil vzorec majhen, otroci, ki so sodelovali v raziskavi, pa so imeli enake možnosti in spodbude za razvoj pismenosti v okviru vrtca. Možno je, da se razlike med deklicami in dečki zato niso pokazale kot statistično pomembne, čeprav so deklice dosegale nekoliko višje rezultate kot dečki. Pomembno je torej, da otroke, predvsem dečke, spodbujamo in jim ponudimo primerne dejavnosti.

Razvitost posameznih spretnosti na govornem in glasbenem področju je zelo odvisna od pogojev, ki jih ima otrok pri spoznavanju jezika in glasbe. Okolje, ki otroku nudi veliko možnosti za govorno izražanje, spoznavanje jezika preko didaktičnih iger ter spodbud pri učenju, pospeši tudi razvoj fonološkega zavedanja. Podobno je pri glasbi. Če ima otrok pogost stik s kvalitetno glasbo, če mu starši lahko že zgodaj omogočijo izobraževanje in če znajo elemente glasbe vplesti v vsakdanje življenje, se bodo njegove glasbene sposobnosti bolje razvile (in kasneje tudi pokazale) kot v primeru, ko vsega naštetega ne bi bilo. Bolje razvite sposobnosti in spretnosti na enem področju pa navadno ugodno vplivajo tudi na ostala področja.

Zaključimo lahko, da povezava med glasbenimi sposobnostmi in fonološkim zavedanjem pri predšolskih otrocih obstaja. To pa je velikega pomena za načrtovanje pedagoškega procesa, saj bi z glasbenimi dejavnostmi, ki bi vključevale prepoznavanje melodičnih in ritmičnih vzorcev, lahko že v vrtcu pomembno vplivali na otrokovo uspešnost pri branju in s tem tudi pri ostalih šolskih dejavnostih. Pravo vrednost bodo znanstvena spoznanja pokazala šele, ko jih bomo prenesli v prakso in tam povezali različna področja. To pomeni zgodnje odkrivanje otrok s težavami na področju jezika že v vrtcu ter uvedbo dejavnosti s področja jezika in glasbe, s katerimi težave lahko omilimo. Tako bomo resnično lahko spodbudili otrokov razvoj.

Literatura

- Campbell, D. (2000). *Mozart za otroke [The Mozart effect for children]*. Ljubljana: Založba Tangram.
- Deliege, I. (1996). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Gordon, E. (1986). *Manual for the primary measures of music audiation and the intermediate measures of music audiation*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Habe, K. (2005). *Vpliv glasbe na kognitivno funkcioniranje [The influence of music on*

- cognitive functioning*]. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo [Unpublished doctoral dissertation, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of Psychology].
- Jelenc, D. (1997). Pomen fonološkega zavedanja za začetno branje in pisanje otrok s posebnimi potrebami [The importance of phonological awareness for initial reading and writing of children with special needs]. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi [Realization of integration in practice]* (str. 288–296). Ljubljana: Center Kontura, d.o.o.
- Jerman, J. (2000). *Ugotavljanje razvoja fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih [Determining the development of phonological awareness at pre-school children]*. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za defektologijo [Unpublished doctoral dissertation, University of Ljubljana, Faculty of Education, Department of Defectology].
- Jevšenak, M. (2001). *Vpliv sposobnosti fonološkega zavedanja na branje [The influence of phonological awareness on reading]*. Neobjavljeno diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za defektologijo [Unpublished BA thesis, University of Ljubljana, Faculty of Education, Department of Defectology].
- Jurišič, D.B. (2001). *Ugotavljanje zgodnjih bralnih zmožnosti otrok pred vstopom v šolo (Determining early reading abilities before entry to school)*. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za defektologijo [Unpublished doctoral dissertation, University of Ljubljana, Faculty of Education, Department of Defectology].
- Lamb, S. J. in Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational psychology*, 13 (1), 19–27.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2004). Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. [Development of speech in early childhood]. V Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), *Razvojna psihologija [Developmental psychology]* (str. 315–333). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe [Children in the world of music]*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Shaw, G.L. (2000). *Keeping Mozart in mind*. San Diego: Academic Press.
- Sicherl Kafol, B. (1999). *Glasbena vzgoja v celostnem vzgojno izobraževalnem procesu na začetni stopnji osnovne šole (Music education in integrated educational process at initial level of primary school)*. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko [Unpublished doctoral dissertation, University of Ljubljana, Academy of Music, Department of musical pedagogics].
- Smolej-Fritz, B. (1998). *Razvoj bazičnih glasbenih sposobnosti [Development of basic musical abilities]*. Neobjavljeno magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo [Unpublished MA thesis, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of Psychology].
- Starc, B. in Markočič, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgajatelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi [Characteristics and psychological factors of development in early childhood: Manual for teachers, parents, and all the others raising pre-school children]*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.

- Swanwick, K. (1997). *Music, mind and education*. London, New York: Routledge.
- Tavčar, J. (2001). *Fonološko zavedanje v predšolskem obdobju in začetno branje v prvem razredu osnovne šole [Phonological awareness in early childhood and initial reading in the first grade of primary school]*. Neobjavljeno diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za defektologijo [Unpublished BA thesis, University of Ljubljana, Faculty of Education, Department of Defectology].
- Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje (Initial literacy)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Prispelo/Received: 07.04.2006

Sprejeto/Accepted: 13.03.2007

Primer evalvacije medijske kampanje v prometu

Marko Divjak^{1} in Vlasta Zabukovec²*

¹*Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

²*Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo, Ljubljana*

Povzetek: V prispevku je predstavljena evalvacija preventivne akcije EUCHIRES (EUropean public awareness campaign on the use of seat belts and CHild REstraint Systems) za spodbujanje uporabe varnostnih pasov in otroških varnostnih sedežev (OVS), ki je vključevala medijsko kampanjo, projektno delo v izbranih slovenskih vrtcih ter preventivno in represivno delovanje Policije. Model evalvacije preventivne akcije je vseboval tri različne pristope: (a) evalvacijo medijske kampanje s telefonsko anketo, (b) ugotavljanje sprememb v znanju, stališčih in samoporočani pogostosti pripenjanja otrok v OVS pri vzgojiteljicah in starših v izbranih vrtcih ter (c) opazovanje dejanske prijetosti otrok in odraslih v avtomobilih. Medijska kampanja se je v kontekstu njenega dosega, privlačnosti in pravega razumevanja sporočila izkazala za učinkovito. Poleg tega je primerjava učinkov kombiniranega pristopa (medijske kampanje s projektnim delom) in same medijske kampanje pokazala, da je kombinirani pristop bolj učinkovit pri informiranju vzgojiteljic in staršev, medtem ko pri spreminjanju stališč in samoporočanega vedenja med učinkovitostjo obeh pristopov ni večjih razlik. Rezultati opazovanja so nadalje pokazali, da se je število pripetih otrok, mlajših od 12 let, v času preventivne akcije povečalo za 8 %, prijetost ostalih potnikov pa se praktično ni spremenila. Uporabljeni model evalvacije je na koncu kritično ovrednoten, podane pa so tudi nekatere smernice za načrtovanje in evalvacijo prihodnjih preventivnih akcij.

Ključne besede: preventivne akcije, medijske kampanje, projektno delo, evalvacija

Example of evaluation of media campaign in traffic

Marko Divjak¹ and Vlasta Zabukovec²

¹*University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia*

²*University of Ljubljana, Department of Library and Information Science and Book Studies, Ljubljana, Slovenia*

Abstract: The paper presents an example of evaluation of the intervention EUCHIRES (EUropean public awareness campaign on the use of seat belts and CHild REstraint Systems) which was designed to promote the use of seat belts and child safety seats (CSS). It combined media campaign and project work in a few chosen Slovene kindergartens with preventive and repressive actions of the Police. The evaluation model consisted of three different approaches: (a) the media campaign evaluation using a telephone poll, (b) the investigation of changes in knowledge, attitudes and self-reported use of CSS in case of both kindergarten teachers and parents, and (c) the observational study of the actual seat belt and

* Naslov / Address: prof. dr. Vlasta Zabukovec, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, p.p. 580, 1001 Ljubljana, e-mail: vlasta.zabukovec@ff.uni-lj.si

CSS wearing rates on the roads. Media campaign proved effective in terms of reach, attractiveness, and recall of its message. Besides, the comparison of the effects of the combined approach (media campaign and project work) with the effects of media campaign alone showed that the first approach had been more effective only in terms of educating both kindergarten teachers and parents. With changing attitudes and self-reported use of CSS, however, no major differences between approaches were detected. In addition, the results of the observation revealed the 8% increase in the number of properly restrained children being younger than 12 years during the intervention, whereas the wearing rates of other groups of passengers did not change. Critical examination of the evaluation model together with some guidelines for planning and evaluating future interventions is provided in the end.

Key words: preventive interventions, media campaigns, project work, evaluation

Naslov/Address: prof. dr. Vlasta Zabukovec, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, p.p. 580, 1001 Ljubljana, e-mail: vlasta.zabukovec@ff.uni-lj.si

CC = 4090

Medijske kampanje lahko razumemo kot razmeroma širokopotezne pristope k nagovarjanju splošne javnosti (pa tudi manjših, bolj specifičnih skupin populacije), ki uporabljajo sredstva množične komunikacije (televizijo, radio, časopise, revije, občestne plakate, letake ipd.). V občilih javnega obveščanja tako vsakodnevno zasledimo številne poskuse vplivanja na ljudi – od politične propagande in oglaševanja različnih izdelkov do spodbujanja zdravega življenjskega sloga in preventivnega ravnanja oz. varnega vedenja. Pri slednjih gre po mnenju Ricea in Atkina (1994) za namerne in praviloma nekomercialne poskuse informiranja, prepričevanja in spodbujanja stališčnih sprememb in sprememb vedenja, ki so usmerjeni v ohranjanje zdravja in povečevanje varnosti ter so namenjeni širšim, razmeroma dobro definiranim ciljnim skupinam.

Proces nastajanja in izvedbe medijske kampanje je mogoče razdeliti v štiri temeljne faze. Te so: (1) faza načrtovanja in razvijanja strategije vplivanja, (2) faza razvijanja in testiranja vsebinskih konceptov, sporočil in materialov, (3) faza implementacije medijske kampanje ter (4) faza evalvacije (National Cancer Institute, 2004). Evalvacija, natančneje vidik ocenjevanja učinkovitosti (sumativna evalvacija), sicer predstavlja zaključno fazo v opisanem procesu, vendar pa je evalviranje prisotno in potrebno tudi v predhodnih fazah. Že v fazi načrtovanja je tako potrebno razmisliti o tem, kaj in kako evalvirati. Učinkovitost medijske kampanje je namreč navadno definirana z doseganjem zastavljenih ciljev. Da pa lahko »izmerimo«, ali so bili cilji sploh doseženi ali ne, morajo biti ti seveda primerno oblikovani, torej jasni, merljivi, ne preveč splošni in ne preveč specifični ter seveda realno dosegljivi (McCoy in Hargie, 2001). Iz tega primera je razvidno, da sta oba procesa, torej načrtovanje in izvajanje medijske kampanje na eni in evalvacija na drugi strani, med seboj tesno prepletene. Pravzaprav ju ni mogoče izolirati in obravnavati povsem ločeno, kar pomeni, da predstavlja evalvacija pomemben sestavni del vsakršnega programa, katerega učinkovitost nas zanima.

Pojmovanje evalvacije se je v času nekoliko spreminjalo. Medtem ko prvotni, starejši pristopi k evalvaciji poudarjajo le njeno retrospektivno vlogo (v kontekstu primerjave rezultatov s postavljenimi cilji oz. kriteriji uspešnosti), pa ji novejša pojmovanja pripisujejo precej širši domet in bolj aktivno vlogo. Evalvacija je tako postala sistematična aplikacija znanstveno-raziskovalnih postopkov pri pripravi koncepta neke medijske kampanje, izbiri ustreznega metodološkega načrta ter pri presojanju dejanske izvedbe kampanje in njene učinkovitosti oziroma koristnosti (Rossi in Freeman, 1989). Pozornost torej ni več usmerjena samo na končni rezultat, temveč tudi na samo kampanjo in na njen potek. Ni pomembno le, kaj je delovalo, temveč predvsem kako in zakaj je delovalo. V skladu s tem lahko evalvacijo razdelimo na tri vrste, in sicer na formativno, procesno in sumativno evalvacijo (Wellings in Macdowall, 2000).

Formativna evalvacija sestoji iz dveh širokih sklopov, to sta predproduksijsko raziskovanje in testiranje sporočila/materialov (Atkin in Freimuth, 2001). Predproduksijsko raziskovanje je usmerjeno v temeljito situacijsko analizo, ki vključuje zbiranje podatkov o pomembnih značilnostih ciljnih skupin (npr. stališčih, prepričanjih, znanju, vedenju v prometu, razlogih za neupoštevanje prometnih predpisov, navadah spremljanja medijev za učinkovito pozicioniranje sporočil v medijski prostor ipd.), o potencialnih strategijah vplivanja (glede na dano problematiko) in o prisotnosti morebitnih drugih (okoljskih) dejavnikov, ki bi lahko ovirali izvedbo predvidene kampanje. Namen tega raziskovanja je medijsko kampanjo z vsebinskega in izvedbenega vidika čimbolj približati značilnostim in potrebam ciljnih skupin. Drugi sklop, tj. testiranje sporočila in materialov, pa je vezan na preverjanje ustreznosti predvidenega sporočila kampanje ter materialov in kanalov za širjenje sporočila, tako z vidika ciljnih kot tudi z vidika neciljnih skupin. Osnovni namen tovrstnega testiranja je izogniti se napačnemu razumevanju in neustrezni (vsebinski) interpretaciji sporočila in/ali materialov. V okviru formativne evalvacije je zato potrebno preveriti, ali sporočilo (1) pritegne pozornost ciljne skupine, (2) morda vsebuje za določene (ne)ciljne skupine potencialno žaljive elemente, (3) ga ciljna skupina pravilno razume in interpretira ter (4) ga dojema kot zanj osebno relevantnega (Atkin in Freimuth, 2001). Poleg tega je treba preveriti še, ali so sporočilo in materiali za ciljno skupino privlačni, ali so posredovane informacije oziroma njihov izvor zaznane kot verodostojne in avtoritativne ter ali sta ton in stil sporočanja primerna (Wellings in Macdowall, 2000). Na osnovi tega lahko zaključimo, da je temeljita formativna evalvacija, ki je v praksi sicer pogosto zapostavljena, ključnega pomena za uspeh in učinkovitost neke medijske kampanje. Če namreč sporočilo ciljne skupine ne doseže ali ga ta napačno razume oziroma ga ne dojame kot zanj osebno relevantnega, ni mogoče pričakovati zelenih sprememb in doseči zastavljenih ciljev.

Za razliko od formativne evalvacije, ki je vezana pretežno na načrtovanje in pripravo medijske kampanje, pa procesna evalvacija nastopi v času izvedbe kampanje. Vključuje spremljanje poteka medijskih dejavnosti (primerjavo načrtovanega in dejanskega razdeljevanja materialov oziroma širjenja sporočila) in odzivov ciljnega občinstva, odkrivanje morebitnih stranskih, nepredvidenih učinkov ter pazljivo

preučevanje kontekstnih dejavnikov (drugih podobnih intervencij, trenutne socialne ali politične dinamike ipd.), ki lahko bodisi pospešijo bodisi zavrejo učinke medijske kampanje (Wellings in Macdowall, 2000). Če se npr. v času kampanje o pomenu uporabe varnostnih pasov hudo ponesreči neka znana oseba, lahko to pomembno vpliva na izmerjene učinke. V primeru, da takšen pomemben dejavnik spregledamo, opažene stališčne spremembe ali spremembe vedenja v celoti neupravičeno pripišemo medijski kampanji namesto interakciji omenjenega dejavnika s kampanjo. Procesna evalvacija tako pomaga razmeti, zakaj in na kakšen način je neka kampanja uspela doseči zastavljene cilje, neka druga pa ne. V tem kontekstu ima pomembno vlogo tako pri interpretaciji učinkov kot tudi pri načrtovanju bodočih aktivnosti.

Sumativna evalvacija oziroma evalvacija v ožjem pomenu besede pa je vezana na presojanje učinkovitosti kampanje in velikosti sprememb v merjenih spremenljivkah (npr. zavedanju, znanju, stališčih, vedenju). Primerja izide oziroma učinke kampanje z vnaprej postavljenimi cilji. S pomočjo sumativne evalvacije tako ugotavljamo, ali so bili cilji medijske kampanje doseženi in v kolikšni meri. Navadno je vezana na zbiranje in analizo (večinoma) kvantitativnih podatkov v določenih časovnih točkah raziskovalno-aplikativnega procesa (npr. pred in po kampanji). Sumativna evalvacija je neposredno povezana z izbiro metodološkega načrta evalvacije (npr. izbiro med eksperimentalnim, kvaziekperimentalnim, longitudinalnim načrtom ipd.) in indikatorjev učinkov (kot so npr. indeksi poškodb/smrtnih primerov kot posledica prometnih nesreč, neposredne spremembe vedenja ipd.), ki naj bi logično sledili zastavljenim ciljem. Če želimo s kampanjo npr. informirati javnost, potem bomo uspešnost definirali v smislu pridobljenega znanja. Če nas ob tem zanima še velikost napredka, bomo potrebovali vsaj dve meritvi znanja, eno pred in drugo po zaključku medijske kampanje.

Empirični podatki kažejo, da večina evalvacij medijskih kampanj s področja prometne varnosti temelji le na merah zavedanja kampanje oziroma na poznavanju njene vsebine (Delhomme idr., 1999). Osredotočenost na zavedanje je vsekakor problematična, saj nam pove samo to, v kolikšni meri je bila neka kampanja opažena (zaznana, videna), nič pa o tem, kaj so ljudje »naredili« z njenim sporočilom. Zavedanje naj bi bilo namreč razmeroma slab prediktor stališčnih in vedenjskih sprememb (Eagly in Chaiken, 1995). Evalvacija kampanje z vidika všečnosti, izvirnosti ter kreativnosti koncepta, števila dobljenih strokovnih nagrad ipd. prav tako ne pove veliko o tem, kako je kampanja vplivala na spremenljivke, ki jih v procesu izboljševanja prometne varnosti pojmujejo za pomembnejše. To so znanje, prepričanja, stališča, samoporočano oziroma nameravano vedenje in praktični oz. objektivnejši podatki (npr. ugotovljena stopnja uporabe varnostnih pasov, povprečna zabeležena hitrost). Poleg mer zavedanja kampanje je lahko manj ustrezna tudi uporaba statističnih podatkov o prometnih nesrečah. Nesreče so namreč statistično redki dogodki, zato (lahko) zlasti v manjših državah (z manj nesrečami) predstavljajo precej nezanesljiv kriterij prometne varnosti (Elliot, 1989). Problematične so tudi samoporočane mere o dosedanji udeleženi v prometnih nesrečah, saj z naključnim vzorčenjem težko zberemo zadostno število v nesrečah udeleženih posameznikov (nesreče se namreč porazdeljujejo skladno z

distribucijo redkih dogodkov), da bi lahko na ta način potrdili statistično pomembno povezanost med izpostavljenostjo medijski kampanji in udeleženoostjo v prometnih nesrečah, če ta zveza tudi dejansko obstaja (Oltedal in Rundmo, 2006).

Namen tega prispevka je predstaviti in ovrednotiti model evalvacije prometne preventivne akcije za spodbujanje uporabe varnostnih pasov in otroških varnostnih sedežev.

Predstavitve preventivne akcije Euchires

V letu 2005 se je v Sloveniji odvijala s strani EU podprta preventivna akcija pod imenom EUCHIRES (*EUropean public awareness campaign on the use of seat belts and CHild REstraint Systems*) z namenom informirati in ozavestiti ciljno skupino ter spodbuditi ustrezno in dosledno uporabo otroških varnostnih sedežev (v nadaljevanju: OVS) med vožnjo v avtomobilih pri otrocih, starih od 4 do 12 let. Preventivno akcijo je vodil Svet za preventivo in vzgojo v cestnem prometu RS in jo izpeljal s pomočjo strokovnih sodelavcev Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Generalne policijske uprave. Poleg medijske kampanje, ki je bila izvedena na nacionalnem nivoju, je vsebovala še projektno delo v manjšem številu izbranih vrtcev ter preventivno in represivno delovanje s strani Policije. Izraz preventivna akcija zato v nadaljevanju uporabljamo za sklicevanje na vse te aktivnosti.

Medijska kampanja s sloganom »Red je vedno pas pripet!« je na prijazen, nevsiljiv način (brez groženj ali zastraševanja) ciljalo prvenstveno na otroke, stare od 4 do 12 let, posredno pa tudi na njihove starše. Zasnovana je bila na liku Pasavčka, ki je preko radijskih in televizijskega oglasa neposredno nagovarjal otroke, upodobljen pa je bil tudi na ostalih medijskih orodjih. Poleg dveh radijskih in TV spota je medijska kampanja vsebovala še občestne in običajne plakate, spletno stran in brošuro za starše, vrsto podpornih materialov za otroke (razglednice, pogrinjke, balone, magnetke) ter figurice Pasavčka. Otroci so lahko figurico pripeli na varnostni pas, kar naj bi jih opozorilo in motiviralo, da se tudi sami pripnejo.

Sočasno z medijsko kampanjo je v Sloveniji potekalo še projektno delo s ciljem bolj neposrednega pristopa k izobraževanju, ozaveščanju in razvijanju specifičnih spretnosti pravilne uporabe OVS. Namen projektne dela, izpeljanega v 14 slovenskih vrtcih, je bil s pomočjo vzgojiteljic prenašati znanje o vrstah in pomenu uporabe OVS na otroke in njihove starše ter jim pomagati pri razvijanju spretnosti pravilnega pritrjevanja OVS v avtomobile in pravilnega pripenjanja otrok vanje. V projektno delo so bili vključeni vrtčevski oddelki otrok od 4. do 6. leta, njihove vzgojiteljice in starši. Vzgojiteljice so na tridnevem izobraževanju pridobile potrebna znanja in spretnosti, nato pa v sodelovanju z otroki in njihovimi starši v svojih vrtčevskih oddelkih samostojno načrtovale in izpeljale projekte o OVS. Poleg tega so za otroke in starše pripravile še eno popoldansko srečanje (delavnico) na temo OVS. Pri tem so imele v vrtcih na razpolago posebno demonstracijsko napravo (simulacijo zadnje klopi v avtomobilu)

ter različne vrste OVS, s katerimi so starši ob pomoči vzgojiteljic lahko vadili pravilno pritrjevanje različnih skupin OVS v avtomobile ter pravilno pripenjanje (svojih) otrok vanje. Na voljo so imele tudi promocijsko in informativno gradivo medijske kampanje (brošure, pogrinjke, razglednice ipd.) ter posebne tehtnice, ki služijo za prikaz naletne teže potnika v avtomobilu, če pride do trka pri hitrostih 30, 50 in 90 km/h.

Pomemben del preventivne akcije je poleg medijske kampanje in projektnega dela v vrtcih predstavljalo tudi preventivno in represivno delovanje Policije. Policisti so v letu 2005 (predvsem v času, ko je potekala medijska kampanja in projektno delo) med kontrolami prometa otrokom, ki so bili pravilno pripeti v OVS, za nagrado razdelili skupaj 5.000 Pasavčkov. Izvajali pa so tudi poostren nadzor pripetosti potnikov v avtomobilih. Tako so v prvi polovici leta 2005 kaznovali 41.465 oseb za neuporabo varnostnega pasu in 765 oseb zaradi neuporabe OVS pri otrocih.

Model evalvacije preventivne akcije

Evalvacija izpeljane preventivne akcije je vsebovala tri kvalitativno različne vidike:

1. preverjanje zaznave in všečnosti medijske kampanje s telefonsko anketo;
2. primerjavo učinkov medijske kampanje z učinki kombinacije projektnega dela in medijske kampanje na spremembe v znanju, stališčih in samoporočanem vedenju pri vzgojiteljicah in starših;
3. ugotavljanje sprememb v dejanski pripetosti otrok in drugih potnikov v avtomobilih (kot verjetno posledico izpeljane preventivne akcije) na osnovi sistematičnega opazovanja.

Metoda

Udeleženci

Telefonska javnomnenjska anketa je bila 45 dni po zaključku medijske kampanje izvedena na reprezentativnem vzorcu 597 staršev (66,8 % mater in 33,2 % očetov) otrok, starih od 4 do 12 let. Anketiranci so bili v povprečju stari 38,7 let. Med vprašanimi jih je imelo 57,6 % srednješolsko izobrazbo, 35,3 % je imelo višjo, visoko ali univerzitetno izobrazbo, 7,1 % pa je bilo takih s končano ali nedokončano osnovno šolo.

V evalvaciji je sodelovalo tudi 22 vzgojiteljic iz 14 vrtcev in 314 staršev otrok, starih od 4 do 6 let, ki so bili vključeni v projektno delo in sočasno izpostavljeni še medijski kampanji (v nadaljevanju projektno-medijska skupina oz. PMS). Ker so nas zanimali izolirani učinki medijske kampanje v primerjavi s kombiniranimi učinki projektnega dela in medijske kampanje, smo poleg tako imenovane PMS oblikovali še primerljivo skupino vzgojiteljic in staršev, ki je bila izpostavljena samo medijski kampanji

(v nadaljevanju medijska skupina oz. MS). Vanjo je bilo za potrebe evalvacije vključenih 21 vzgojiteljic iz 15 vrtcev in 302 starša. Izkazalo se je, da sta bili skupini vzgojiteljic približno izenačeni po starosti ($t(39) = -0,042$; $p = ,967$), po geografski lokaciji vrtcev, kjer so vzgojiteljice zaposlene ($\chi^2(2) = 0,087$; $p = ,958$), ter po povprečni delovni dobi vzgojiteljic ($t(41) = -0,134$; $p = ,894$) in po številu ur, ki jih vzgojiteljice letno namenjajo prometni vzgoji otrok ($t(28) = -0,095$; $p = ,925$). Vzgojiteljice v obeh skupinah so bile v povprečju stare približno 39 let, imele so dobrih 18 let delovne dobe, za prometno vzgojo pa so na leto porabile v povprečju nekje 46 ur. Tudi skupini staršev se nista statistično pomembno razlikovali po starosti ($t(553) = 0,441$; $p = ,659$), spolu ($\chi^2(2) = 1,406$; $p = ,495$) in izobrazbi ($\chi^2(2) = 1,537$; $p = ,464$). V vsaki skupini je bilo slabih 30 % očetov in dobrih 70 % mater s povprečno starostjo 32 let. Več kot 60 % staršev v obeh skupinah je imelo dokončano srednjo šolo.

Opazovanje pripetosti smo izvedli s pomočjo 24 opazovalcev, študentov psihologije, ki so bili za opazovanje predhodno usposobljeni.

Pripomočki

Telefonska javnomnenjska anketa je spraševala po zavedanju izpeljane preventivne akcije, priklicu njenega glavnega sporočila, poznavanju figurice Pasavčka, všečnosti in mnenju o doseženem namenu preventivne akcije.

Preizkus znanja o varnostnem sedežu/jahaču so sestavljale naloge izbirnega tipa, ki so preverjale poznavanje (a) zakonskih določb o načinu prevoza otrok v avtomobilih, (b) pravilnega pritrjevanja OVS v avtomobile in pravilnega pripenjanja otrok vanje, (c) posameznih oznak na oranžni nalepki, ki dokazuje, da je OVS testiran in ustreza veljavnim predpisom ter (d) različnih vrst/skupin OVS oziroma primernosti le-teh glede na starost in težo otroka. Preizkus znanja je bil prilagojen posebej za starše in posebej za vzgojiteljice. Obe verziji sta sicer pokrivali enaka tematska področja, vendar je bila tista, namenjena staršem, nekoliko manj obsežna.

Vprašalnik samoporočnega vedenja in stališč do uporabe varnostnega pasu je s pomočjo 6-stopenjske lestvice (kjer je ocena 1 pomenila *nikoli*, ocena 6 pa *vedno*) spraševal o pogostosti pripenjanja staršev/vzgojiteljic, otrok do 5. leta starosti in otrok, starih od 6 do 12 let, na različnih vrstah cest (avtocestah, glavnih cestah med mesti, lokalnih cestah in cestah v naseljih). Vseboval pa je tudi stališčno lestvico z 11 trditvami o varnostnih pasovih in OVS (kjer je ocena 1 pomenila *splah se ne strinjam*, ocena 4 pa *popolnoma se strinjam*).

Za beleženje podatkov opazovanja smo pripravili posebno opazovalno shemo. Če je bil voznik/sopotnik ustrezno pripet, je bilo potrebno označbo zanj (M – moški; Ž – ženska; O – otrok, starejši od 12 let; o – otrok, mlajši od 12 let) *obkrožiti*, če ni bil pripet, pa *prečrtati*. Pri tem se je upošteval tudi položaj potnika v vozilu (voznik, sopotnik spredaj, sopotnik zadaj levo, sopotnik zadaj sredina, sopotnik zadaj desno). Na vsako opazovalno shemo je bilo potrebno zabeležiti tudi podatke o času in lokaciji opazovanja ter o vrsti ceste.

Postopek

Vzgojiteljice in starši v obeh skupinah (PMS in MS) so *Preizkus znanja o varnostnem sedežu/jahaču in Vprašalnik samoporočnega vedenja in stališč do uporabe varnostnega pasu* izpolnjevali dvakrat: prvič pred pričetkom medijske kampanje ter projektnega dela in drugič po končanih aktivnostih. S prvim merjenjem smo tako zabeležili osnovno stanje, z drugim pa preverili, ali so izpeljane aktivnosti (medijska kampanja na eni ter kombinacija kampanje in projektnega dela na drugi strani) privedle do kakšnih sprememb v znanju o OVS, stališčih do uporabe varnostnega pasu in OVS in v samoporočanem vedenju o pogostosti uporabe OVS.

Poleg evalvacije medijske kampanje s telefonsko anketo in evalvacije projektnega dela v vrtcih smo izvedli še dve sistematični opazovanji pripetosti voznikov in potnikov v avtomobilih: prvo pred začetkom preventivne akcije v marcu 2005 (od torka, 8., pa do nedelje, 13. marca) drugo pa po končani medijski kampanji in zaključenem projektnem delu v maju 2005 (od torka, 10., pa do nedelje, 15. maja). Opazovanja so potekala na štirih vrstah cest v bližini Ljubljane, Maribora in Trebnjega, in sicer na: manjši, bivalni ulici v naselju (lokalni cesti); glavni povezovalni cesti v naselju (tranzitni cesti); regionalni cesti v bližini naselja; na avtocesti – cestninski postaji. Vzorec teh 12 lokacij je bil izbran z namenom pridobiti zanesljive in reprezentativne podatke o pripetosti na slovenskih cestah.

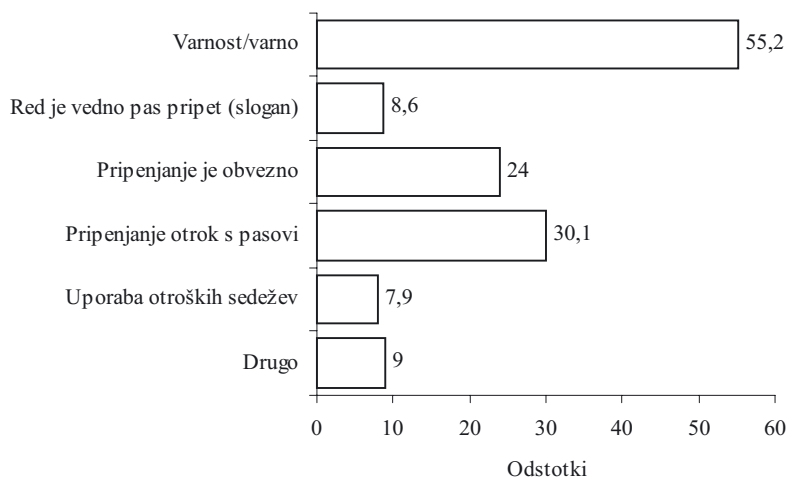
Opazovalci so delali v parih, tako da je eden opazoval pripetost v vozilih, drugi pa je podatke zapisoval v opazovalno shemo. Na posamezni lokaciji sta praviloma opazovala po dva para opazovalcev, vsak na eni strani ceste. Izjema je bilo opazovanje na avtocestah, torej na cestninskih postajah, kjer je bil zaradi upočasnjenega pretoka vozil vsak izmed štirih opazovalcev zadolžen za svojo "progo" ter je hkrati opazoval pripetost v vozilih in zapisoval podatke v opazovalno shemo.

Rezultati

Evalvacija medijske kampanje

Med 597 starši je 285 vprašanih (47,2 %) v zadnjih tednih pred izvedbo telefonske ankete slišalo za medijsko kampanjo o uporabi OVS in varnostnih pasov, ostali pa zanj niso slišali.

Večina vprašanih, ki je slišala za medijsko kampanjo, je menila, da je njeno glavno sporočilo izboljšanje varnosti, pripenjanje otrok s pasovi oziroma apeliranje na obvezno pripenjanje. Ti rezultati kažejo, da je bilo osnovno sporočilo medijske kampanje relativno jasno in med starši otrok v starosti od 4 do 12 let pravilno razumljeno. Slabih 9 % vprašanih se je spomnilo tudi točnega slogana »Red je vedno pas pripet!«, kar predstavlja razmeroma dober rezultat. Med vsemi reklamnimi in propagandnimi sporočili, s katerimi smo ljudje dnevno »bombardirani«, namreč točna obnovitev



Slika 1. Zaznana vsebina sporočila medijske kampanje. Seštevek vseh deležev znaša več kot 100 %, saj so nekateri med vprašanimi podali več razlag temeljnega sporočila medijske kampanje.

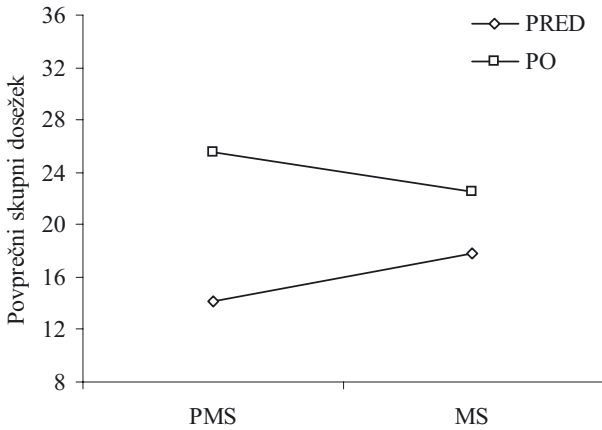
zahtevanega slogana ni tako enostavna. Poleg tega predvidevamo, da bi bil priklic točnega slogana medijske kampanje še boljši, če bi namesto staršev anketirali otroke, ki so bili osnovna ciljna skupina kampanje.

Med starši, ki so slišali za medijsko kampanjo, je 155 vprašanih (55 %) tudi že slišalo za figurico Pasavčka, ki jo lahko otroci pritradijo na svoj varnostni pas, 127 vprašanih (45 %) pa zanjo še ni slišalo. Menimo, da bi tudi na to vprašanje od ciljne skupine otrok dobili še višji odstotek pritrtilnih odgovorov.

Večini vprašanih je bila medijska kampanja všeč (53 %) oziroma zelo všeč (42 %), poleg tega pa sta skoraj dve tretjini vprašanih menili, da je dosegla svoj namen, torej da je spodbudila starše k pogostejši in pravilnejši uporabi varnostnih pasov in OVS.

Spremembe v znanju o OVS

Vzgojiteljice v PMS so pri prvem merjenju pokazale manj znanja o OVS kot vzgojiteljice v MS (glej sliko 2), $t(41) = -2,407$, $p = ,021$. To je bila lahko posledica različnega načina zbiranja podatkov. Prve so namreč vprašalnike izpolnjevale v navzočnosti sodelavcev projektne skupine projekta Euchires, slednje pa so jih prejele po pošti in izpolnjevale samostojno, torej so si pri tem lahko pomagale z gradivi medijske kampanje. Pri drugem merjenju pa se je izkazalo (glej sliko 2), da so v času preventivne akcije bistveno več znanja o OVS pridobile ravno vzgojiteljice v PMS, $F(1, 40) = 14,123$, $p = ,001$, $MSE = 16,492$. Kljub povečanju znanja v obeh skupinah se je intenzivna vpletenost v projektno delo v vrtcih v kombinaciji z medijsko kampanjo torej izkazala

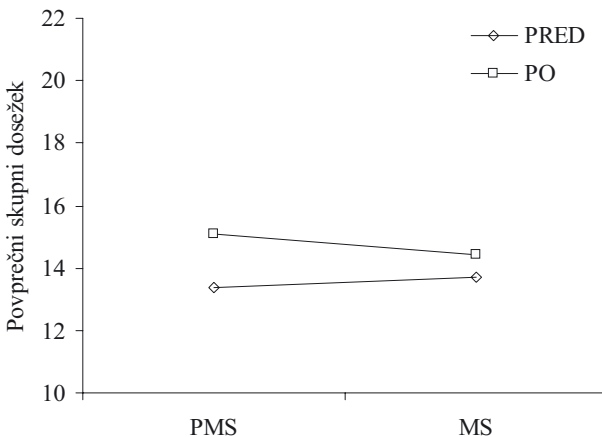


Slika 2. Razlika v pridobljenem znanju med vzgojiteljicami obeh skupin.

za precej bolj učinkovit pristop informiranja vzgojiteljic.

Podobno kot pri vzgojiteljicah se je tudi pri starših (glej sliko 3) izkazalo, da je bil napredek v pridobljenem znanju o OVS večji v PMS, $F(1, 555) = 10,676$, $p = ,001$, $MSE = 5,636$, torej pri tistih starših, ki so bili poleg medijske kampanje vpleteni še v projektno delo. Tudi sama medijska kampanja je v manjši meri prispevala k večji informiranosti. Starši obeh skupin so namreč po končani preventivni akciji izkazali nekoliko več znanja o OVS kot pred začetkom, $F(1, 555) = 73,672$; $p = ,000$, $MSE = 5,636$. Pri tem velja opozoriti, da je bil postopek zbiranja podatkov v obeh skupinah enak. Starši so vprašalnike izpolnjevali v vrtcu v navzočnosti vzgojiteljice.

Rezultati staršev in vzgojiteljic med seboj niso neposredno primerljivi, saj je bil



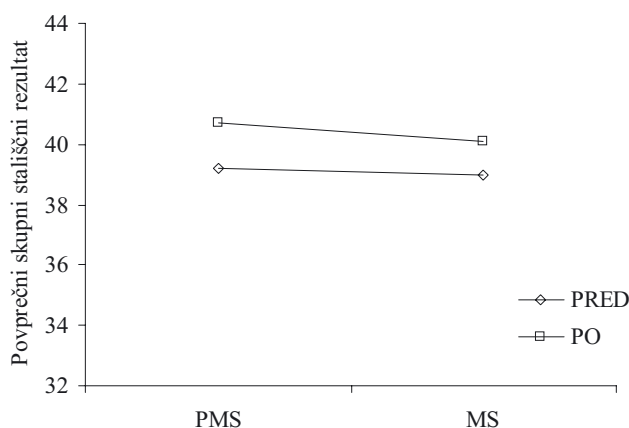
Slika 3. Razlika v pridobljenem znanju med starši obeh skupin.

preizkus znanja prilagojen posebej za starše in posebej za vzgojiteljice. Ker so lahko starši na preizkusu dosegli največ 22 točk, vzgojiteljice pa največ 36 točk, je za primerjavo potrebno rezultate pretvoriti v odstotke. V MS se je tako znanje v času preventivne akcije povečalo v povprečju za 13 % pri vzgojiteljicah in le za 3 % pri starših. V PMS pa je bil napredek nekoliko večji, predvsem pri vzgojiteljicah. Svoje znanje so v povprečju izboljšale za kar 31 %, starši pa za 8 %. Takšna razlika v pridobljenem znanju je najverjetneje posledica dejstva, da so bile vzgojiteljice dalj časa in bolj intenzivno vpletene v projektno delo (udeležile so se tudi izobraževalnega seminarja), medtem ko so starši sodelovali le pri idejni zasnovi projektne dela v vrtcih in pri izvedbi enodnevne delavnice skupaj z vzgojiteljicami in otroki. S tega vidika je razumljivo, da so v PMS vzgojiteljice v primerjavi s starši pridobile in si zapomnile bistveno več informacij o OVS.

Spremembe v stališčih do uporabe OVS

Pri obdelavi podatkov smo ocene strinjanja s posameznimi trditvami o varnostnih pasovih in OVS sešteli in tako dobili skupni stališčni rezultat za vsako vzgojiteljico in za vsakega starša. Skupni stališčni rezultat je lahko znašal največ 44 točk.

Na sliki 4 vidimo, da so vzgojiteljice obeh skupin po končani preventivni akciji poročale o bolj pozitivnih stališčih do uporabe OVS, $F(1, 35) = 10,249, p = ,003, MSE = 3,263$. Velikost sprememb je bila približno enaka v obeh skupinah, $F(1, 35) = 0,310, p = ,581, MSE = 3,263$, kar lahko pomeni, da je bilo oblikovanje bolj pozitivnih stališč pretežno posledica delovanja medijske kampanje, kateri sta bili izpostavljeni obe skupini vzgojiteljic. Zdi se, da projektno delo ni imelo takšnega učinka na spreminjanje stališč kot npr. na pridobivanje znanja, saj bi v tem primeru pričakovali bistveno večje



Slika 4. Razlika v skupnem stališčnem rezultatu med obema merjenjema pri vzgojiteljicah obeh skupin.

Tabela 1. Spremembe v posameznih stališčih do OVS v času preventivne akcije pri vzgojiteljih in starših (ne glede na skupino).

Trditve	Vzgojteljice			Starši		
	Pred	Po	Stat. pomemb.	Pred	Po	Stat. pomemb.
S1* Če vozite previdno, varnostni pasovi pravzaprav niso potrebni.	1,21	1,07	t(41) = 2,218 <i>p</i> = ,032	1,27	1,21	t(605) = 1,716 <i>p</i> = ,087
S2 Pri večini prometnih nesreč varnostni pasovi zmanjšajo nevarnost hudih poškodb voznikov in potnikov.	3,67	3,86	t(41) = -1,947 <i>p</i> = ,058	3,68	3,61	t(594) = 1,986 <i>p</i> = ,048
S3 Če nisem pripet z varnostnim pasom, se počutim manj prijetno, kot bi mi nekaj manjkalo.	3,34	3,24	t(40) = 0,419 <i>p</i> = ,679	3,23	3,16	t(594) = 1,333 <i>p</i> = ,183
S4* Obstaja nevarnost, da v primeru nesreče ne bom mogel odpeti varnostnega pasu.	2,56	2,44	t(40) = 1,044 <i>p</i> = ,303	2,42	2,47	t(578) = -1,098 <i>p</i> = ,273
S5 Otroke stare do 12 let je potrebno pripenjati v posebne OVS ali jahače.	3,57	3,88	t(41) = -2,112 <i>p</i> = ,041	3,61	3,70	t(595) = -2,540 <i>p</i> = ,011
S6* Smiselno je kupovati rabljene OVS, saj jih otroci hitro prerastejo.	2,00	1,45	t(41) = 3,336 <i>p</i> = ,002	1,90	1,78	t(586) = 3,064 <i>p</i> = ,002
S7* Kazen za neuporabo varnostnega pasu je nesmiselna.	1,38	1,33	t(39) = 0,388 <i>p</i> = ,700	1,63	1,60	t(591) = 0,734 <i>p</i> = ,463
S8 Otroka je potrebno že od malega navajati na uporabo varnostnega pasu.	4,00	4,00	/	3,95	3,96	t(599) = -0,930 <i>p</i> = ,353
S11 Pomembno je, da vztrajamo, da je otrok pri vsaki vožnji pripet.	4,00	4,00	/	3,92	3,93	t(597) = -0,808 <i>p</i> = ,419
S12* Otrok je med vožnjo dovolj varen, če ga držimo v naročju.	1,07	1,07	/	1,14	1,13	t(588) = 0,324 <i>p</i> = ,746
S13* OVS potrebujejo le najmlajši otroci.	1,41	1,24	t(40) = 1,739 <i>p</i> = ,090	1,43	1,39	t(601) = 1,006 <i>p</i> = ,315

Opombe: Stolpec Stat. pomemb. kaže rezultat testa, s katerim smo preverjali statistično pomembnost razlik v rezultatih, dobljenih pri merjenju pred in po preventivni akciji.

*Trditve se vrednotijo obrnjeno, zato nižja stopnja strinjanja pomeni bolj pozitivno stališče do uporabe ZVS.

spremembe pri vzgojiteljicah v PMS. Velja izpostaviti, da so vzgojiteljice že pred pričetkom preventivne akcije poročale o zelo pozitivnih stališčih, torej je vsakršno izboljšanje že sicer pozitivnih stališč samo po sebi uspeh.

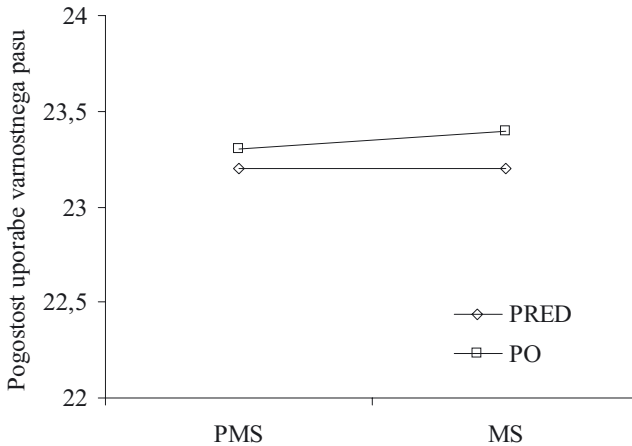
Za razliko od vzgojiteljic pa starši svojega skupnega stališnega rezultata v času preventivne akcije niso bistveno izboljšali, $F(1, 511) = 1,939$, $p = ,164$, $MSE = 6,770$. Velikost sprememb oziroma boljše, odsotnost sprememb, je bila v obeh skupinah zelo podobna, $F(1, 511) = 0,294$, $p = 0,588$, $MSE = 6,770$. Tudi pri starših so bila stališča do uporabe varnostnih pasov in OVS že pred začetkom preventivne akcije zelo pozitivna – v povprečju je njihov skupni stališčni rezultat znašal kar 88 % vseh možnih točk na stališčni lestvici. Z medijsko kampanjo torej z vidika skupnega stališnega rezultata nismo uspeli zvišati že pred tem razmeroma dobre ozaveščenosti staršev o pomenu uporabe varnostnih pasov in OVS. Morda je bila preventivna akcija enostavno prekratka, da bi privedla do večjega preoblikovanja stališč, ki tudi sicer veljajo za relativno stabilen psihološki fenomen.

Če v tabeli 1 podrobneje pogledamo spremembe v posameznih stališčih, vidimo, da sta se tako pri vzgojiteljicah kot pri starših v času preventivne akcije izboljšali predvsem stališči S5 in S6. Oboji so bili torej po končani preventivni akciji bolj naklonjeni pripenjanju otrok, starih do 12 let, v jahče (stališče S5) in manj naklonjeni uporabi rabljenih OVS (stališče S6) kot pred njenim pričetkom. Medijska kampanja, kateri sta bili izpostavljeni obe skupini vzgojiteljic in staršev, je torej podobno vplivala nanju. Nekatera medijska orodja (predvsem brošura in spletna stran) so namreč vsebovala številne informacije in argumente v prid trditvam S5 in S6 (npr. zakaj morajo biti otroci do 12 let pripeti v sedežih in zakaj rabljeni sedeži niso ustrezni) – česar zaradi specifičnosti in relativne novosti niti vzgojiteljice niti starši morda predhodno niso tako dobro poznali – zato ni presenetljivo, da so po končani preventivni akciji nekoliko izboljšali ravno ti dve stališči.

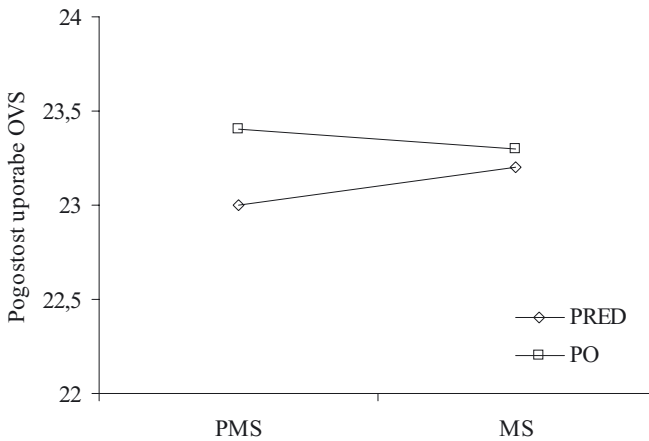
Poleg tega so vzgojiteljice po končani preventivni akciji poročale tudi o nekoliko bolj pozitivnem stališču S1, in sicer so se v manjši meri strinjale s trditvijo, da varnostni pasovi pri previdni vožnji niso potrebni. Sprememba tega stališča je skladna s sloganom medijske kampanje (»Red je vedno pas pripet!«), ki pravi, da je potrebno varnostni pas uporabljati na vseh vožnjah – postati mora red/navada. Statistično pomembno spremembo najdemo še pri stališču S2, kjer so se starši pri drugem merjenju v manjši meri strinjali s trditvijo, da varnostni pasovi pri večini nesreč zmanjšajo nevarnost hudih poškodb. Rezultat vsekakor ni zaskrbljujoč, saj je v absolutnem smislu stopnja strinjanja s to trditvijo kljub temu še vedno visoka.

Spremembe poročane pripetosti staršev in otrok

Pri obdelavi podatkov smo ocene pogostosti pripenjanja na posameznih vrstah cest sešteli in tako dobili skupni rezultat poročane pogostosti uporabe varnostnega pasu oziroma OVS za vsakega starša/otroka. Skupni rezultat je lahko znašal največ 24 točk.



Slika 5. Razlika v pogostosti uporabe varnostnega pasu med starši obeh skupin.



Slika 6. Razlika v pogostosti uporabe OVS pri otrocih do 5. leta starosti v obeh skupinah.

Na sliki 5 vidimo, da so po končani preventivni akciji starši v obeh skupinah sicer poročali o nekoliko pogostejši uporabi varnostnega pasu, vendar pa je bila sprememba majhna in ni bila statistično pomembna, $F(1, 599) = 1,477, p = ,225, MSE = 1,639$. Poleg tega je bila velikost sprememb v obeh skupinah podobna, $F(1, 599) = 0,746, p = ,388, MSE = 1,639$, kar pomeni, da kombinacija projektnega dela in medijske kampanje pri spodbujanju prijetosti staršev ni bila nič bolj učinkovita od same medijske kampanje. S preventivno akcijo torej staršev nismo uspeli spodbuditi k pogostejši (samoporočani) uporabi varnostnega pasu. Princip posrednega vplivanja na starše preko otrok v tem kontekstu ni bil posebej učinkovit.

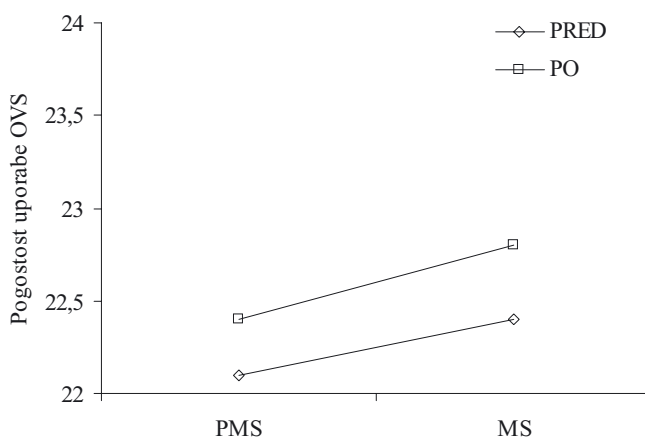
Starši v obeh skupinah so že pred preventivno akcijo poročali o zelo pogostem

Tabela 2. Poročana pogostost uporabe OVS pri otrocih do 5. leta starosti pred in po končani preventivni akciji na različnih vrstah cest.

Vrsta ceste	Pred	Po	Statistična pomembnost razlike
Avtocesta	5,88	5,90	$F(1, 591) = 0,734, p = ,392, MSE = 0,188$
Glavna cesta med mesti	5,84	5,89	$F(1, 590) = 3,690, p = ,055, MSE = 0,171$
Lokalna cesta	5,75	5,84	$F(1, 586) = 11,310, p = ,001, MSE = 0,208$
Cesta v naselju	5,57	5,70	$F(1, 574) = 13,858, p = ,000, MSE = 0,376$

pripenjanju otrok do 5. leta starosti v OVS – skupni rezultat pripetosti je namreč v povprečju znašal približno 23 izmed možnih 24 točk (glej sliko 6). Po končani preventivni akciji pa se je skupni rezultat pripetosti v obeh skupinah še nekoliko zvišal, $F(1, 572) = 8,615, p = ,003, MSE = 2,425$, kar lahko pripišemo pretežno vplivu medijske kampanje, kateri sta bili izpostavljeni obe skupini staršev. Sprememba je sicer nekoliko večja v PMS kot v MS, vendar pa interakcija med skupino in meritvijo ni bila statistično pomembna, $F(1, 572) = 1,439; p = 0,231, MSE = 2,425$. Vpletenost v projektno delo torej ni bistveno prispevala k zvišanju poročane pripetosti otrok te starostne skupine v OVS.

Primerjalni podatki, zbrani v tabeli 2, kažejo, da so starši pri drugem merjenju v primerjavi s prvim merjenjem otroke do 5. leta starosti nekoliko pogosteje pripenjali v ustrezne OVS na vseh vrstah cest, čeprav je bila razlika med obema meritvama statistično pomembna le na lokalnih cestah in na cestah v naseljih. Starši so torej (ne glede na skupino) po končani preventivni akciji v povprečju poročali o pomembno pogostejši uporabi OVS med prevozom otrok po lokalnih cestah in po cestah v naseljih.



Slika 7. Razlika v pogostosti uporabe OVS pri otrocih, starih od 6 do 12 let, v obeh skupinah.

Ker podatki drugih raziskav (npr. Arnerič, Ferligoj, Markl, Repovš in Zabukovec, 2003) in ocen kažejo, da je najnižja pripetost otrok na vsakodnevnih vožnjah v lokalnih okoljih (torej na lokalnih cestah in v naseljih), je takšna sprememba izrednega pomena. Ker projektno delo praktično ni imelo pomembnega učinka na izboljšanje samoporočane pripetosti, je zato zgoraj opisane spremembe na nek način mogoče pripisati medijski kampanji, ki je s sloganom »Red je vedno pas pripet!« opozarjala, da je uporaba varnostnih pasov in OVS obvezna in potrebna na vseh vožnjah, tudi na še tako kratkih razdaljah.

Uporaba OVS je zakonsko predpisana tudi za otroke, stare od 6 do 12 let, oziroma za tiste, ki so nižji od 150 centimetrov. Zanje so primerni jahači, ki otroku omogočijo uporabo običajnega varnostnega pasu, tako da ga dvignejo na sedežu ter mu omogočajo bočno zaščito in vzglavnik za glavo. Starši v obeh skupinah so po končani akciji poročali o nekoliko pogostejši uporabi OVS tudi pri pripenjanju otrok te starostne skupine (slika 7), vendar pa sprememba glede na prvotno stanje ni bila statistično pomembna, $F(1, 415) = 3,512$, $p = ,062$, $MSE = 7,872$. Poleg tega je bil napredek praktično enak v obeh skupinah, $F(1, 415) = 0,000$, $p = ,994$, $MSE = 7,872$.

Če sliko 7 primerjamo s sliko 6, lahko ugotovimo, da so starši otroke, stare od 6 do 12 let, nekoliko manj pogosto pripenjali v OVS kot pa otroke do 5. leta starosti. Verjetno je to posledica tega, da starši precenjujejo sposobnosti in varnost starejših otrok oziroma podcenjujejo sile, ki delujejo pri trkih. Zdi se, da še niso povsem sprejeli dejstva, da je v jahače potrebno pripenjati tudi starejše otroke vse do 12. leta starosti, medtem ko je pripenjanje mlajših otrok v sedeže – školjke v večji meri že ustaljena praksa.

Tudi pri otrocih, starih od 6 do 12 let, se je poročana pogostost pripenjanja v OVS (podobno kot pri otrocih do 5. leta starosti) med preventivno akcijo nekoliko povečala na vseh vrstah cest, statistično pomembno pa le na cestah v naseljih (velikost spremembe na lokalnih cestah je bila blizu meje statistične pomembnosti), kar je, kot že rečeno, mogoče pripisati delovanju in značilnostim medijske kampanje.

Opazovanje pripetosti

Pri prvem opazovanju smo pridobili podatke o pripetosti za 89.095 opazovanih osebnih avtomobilov, pri drugem opazovanju pa podatke za 92.110 osebnih avtomobilov.

Tabela 3. Poročana pogostost uporabe OVS pri otrocih, starih od 6 do 12 let, pred in po končani preventivni akciji na različnih vrstah cest.

Vrsta ceste	Pred	Po	Statistična pomembnost razlike
Avtocesta	5,71	5,79	$F(1, 419) = 2,529$, $p = ,113$, $MSE = 0,520$
Glavna cesta med mesti	5,70	5,77	$F(1, 419) = 1,973$, $p = ,161$, $MSE = 0,516$
Lokalna cesta	5,58	5,68	$F(1, 419) = 3,715$, $p = ,055$, $MSE = 0,554$
Cesta v naselju	5,37	5,50	$F(1, 417) = 4,986$, $p = ,026$, $MSE = 0,692$

Tabela 4. Podroben pregled pripetosti otrok, mlajših od 12 let, glede na kraj opazovanja in vrsto ceste.

Kraj	Vrsta ceste	1. opazovanje		2. opazovanje		Razlika (%)
		Št. otrok	% pripetih	Št. otrok	% pripetih	
Ljubljana	Lokalna	204	46,6	250	71,6	25,0
	Tranzitna	487	70,8	464	66,4	-4,4
	Regionalna	388	63,1	239	65,3	2,2
	Avtocesta	652	68,3	954	79,1	10,8
	Skupaj Ljubljana	1731	65,3	1907	73,3	8,0
Maribor	Lokalna	225	53,3	289	70,6	17,3
	Tranzitna	458	55,7	408	45,6	-10,1
	Regionalna	882	54,0	756	61,8	7,8
	Avtocesta	362	70,4	486	79,2	8,8
	Skupaj Maribor	1927	57,4	1939	64,1	6,7
Trebnje	Lokalna	560	24,3	607	37,4	13,1
	Tranzitna	447	50,1	530	55,1	5,0
	Državna	174	37,9	151	47,0	9,1
	Avtocesta	672	41,4	902	51,6	10,2
	Skupaj Trebnje	1853	38,2	2190	48,2	10,0
Skupaj		5513	53,3	6036	61,2	7,9

Pripetost otrok

V prvem opazovanju so opazovalci popisali 5.513 otrok, mlajših od 12 let (ki morajo biti pripeti v OVS), v drugem pa 6.036 otrok te starostne skupine. Delež ustreznih pripetih otrok, mlajših od 12 let, se je pri drugem opazovanju povečal za 7,9 %, in sicer iz začetnih 53,3 na končnih 61,2 %, kar kaže na to, da so bile različne oblike dela, združene v preventivni akciji Euchires, učinkovite tudi v kontekstu spodbujanja ustreznega vedenja. Kljub temu pa velja izpostaviti, da je bil odstotek pripetih otrok še vedno zaskrbljujoče nizek – med vožnjo je bil namreč kar vsak tretji otrok, mlajši od 12 let, neustrezno zavarovan.

Opazili smo, da obstajajo pomembne razlike v odstotkih pripetih otrok glede na kraj opazovanja in vrsto ceste. Pri obeh opazovanjih se je pokazalo, da je v ekonomsko močnejših, bolj razvitih in urbanih okoljih delež pripetih otrok večji kot v manj razvitem, bolj ruralnem okolju. Največji, 10-odstotni porast v številu pravilno pripetih otrok smo zabeležili ravno v Trebnjem, kjer je stopnja pripetosti najnižja in tudi pri drugem opazovanju ni presegla 50 % (glej tabelo 4).

V tabeli 4 vidimo, da se je pripetost v času preventivne akcije v vseh treh

okoljih najbolj povečala ravno na lokalnih cestah, kjer smo pri prvem opazovanju, upošteva različne vrste cest, zabeležili najnižjo stopnjo pripetosti. K temu je najverjetneje poleg medijske kampanje veliko prispevalo predvsem projektno delo z otroki in njihovimi starši v izbranih vrtcih. Opazovanje na lokalnih ulicah je namreč v vseh treh krajih potekalo v neposredni bližini vrtcev, ki so bili vključeni v projektno delo. Spremembe pripetosti na lokalnih ulicah so zato v veliki meri indikator dobrega dela v vrtcih.

Podatki o pripetosti otrok v Ljubljani in Mariboru so spodbudni, kar pomeni, da bi lahko z nadaljevanjem preventivne akcije v nekaj letih dosegli več kot 90-odstotno pripetost otrok, mlajših od 12 let. Bistveno več dela pa bo potrebno vložiti v ekonomsko in prometno manj razvita okolja, kot je Trebnje, kjer je bil tudi po končani preventivni akciji (kljub pozitivnemu napredku) pripet le vsak drugi otrok.

Tudi pripetost otrok, starejših od 12 let, ki so že prerasli OVS in morajo biti v avtu zavarovani z varnostnim pasom, se je v času preventivne akcije povečala za slabe 3 odstotke, in sicer iz začetnih 55,4 na končnih 58,1 %.

Pripetost odraslih potnikov

Ob opazovanju pripetosti otrok smo naredili tudi natančno sliko pripetosti voznikov in voznic in odraslih potnikov na zadnjih sedežih v avtomobilu. Delež pripetih voznikov in voznic je tako skupaj znašal dobrih 85 % (v prometno varnejših državah presega 95 %) in se v času preventivne akcije ni spremenil. Preventivna akcija torej ni prispevala k povišanju stopnje uporabe varnostnega pasu na voziškem sedežu. Naj omenimo še to, da smo pri obeh opazovanjih zabeležili večjo pripetost pri voznicah – ta je znašala 90 %, medtem ko je bila pripetost voznikov »le« 84-odstotna.

Podobno kot pri otrocih, mlajših od 12 let, je bil delež pripetih voznikov in voznic najnižji na lokalnih cestah (okrog 70 % pri voznikih in 80 % pri voznicah), torej pri nižjih hitrostih, najvišji pa na avtocestah (91 % pri voznikih in slabih 97 % pri voznicah). Delež pripetih otrok, mlajših od 12 let, tudi na avtocestah (glej tabelo 5) še zdaleč ni bil tako visok, kot je bil delež pripetih voznikov in voznic, kar je vsekakor zaskrbljujoče. Pomeni namreč, da vozniki in voznice sicer skoraj praviloma poskrbijo za svojo varnost, v precej manjši meri pa poskrbijo tudi za varnost svojih otrok.

Zaskrbljujoči so tudi podatki o pripetosti odraslih potnikov na zadnjih sedežih avtomobila, kjer je bil pripet le vsak četrti moški in vsaka tretja ženska. Opažamo torej, da se velika večina ljudi v vlogi voznika ustrezno zavaruje z varnostnim pasom, medtem ko v vlogi potnika na zadnjem sedežu to počne le manjšina (kljub temu, da so varnostni pasovi na zadnjih sedežih prisotni že v skoraj vseh avtomobilih in da je tudi pripetost na zadnjih sedežih zakonsko obvezno in sankcionirano).

Nadalje ugotavljamo, da obstaja povezanost med pripetostjo voznika in pripetostjo sopotnika na sprednjem sedežu oziroma med pripetostjo voznika in pripetostjo otrok, mlajših od 12 let, na zadnjih sedežih. To pomeni, da je v primeru, ko je voznik pripet, bolj verjetno, da je tudi sopotnik/otrok ustrezno pripet.

Zaključek

Kot že rečeno, je evalvacija preventivne akcije Euchires vsebovala tri ključne komponente: (a) telefonsko anketo za evalvacijo medijske kampanje, (b) ugotavljanje sprememb v znanju o OVS, stališčih do njihove uporabe in samoporočani pogostosti pripenjanja otrok v OVS tako pri vzgojiteljicah kot pri starših v manjšem številu izbranih vrtcev ter (c) opazovanje dejanske pripetosti potnikov v avtomobilih.

Telefonska anketa je pokazala, da je medijsko kampanjo opazila slaba polovica sekundarne ciljne skupine, torej staršev otrok, starih od 4 do 12 let. Med njimi je večina pravilno razumela njeno osnovno sporočilo, slabih 10 % pa je celo pravilno obnovilo slogan »Red je vedno pas pripet!«. Glede na to, da starši niso predstavljali primarne ciljne skupine in da je bila telefonska anketa izvedena šele mesec in pol po zaključeni medijski kampanji, so ti rezultati nedvomno vzpodbudni. Predvidevamo pa, da bi bila stopnja zavedanja in točen priklic slogana še višja, če bi telefonsko anketo izvedli takoj po zaključku medijske kampanje in če bi namesto staršev anketirali otroke, torej primarno ciljno skupino, kateri je bila kampanja prvenstveno tudi namenjena in prilagojena. Pridobivanje podatkov s strani otrok seveda ni tako enostavno oziroma je z vidika naključnega vzorčenja težko izvedljivo. Da pa bi dobili vsaj kakšno informacijo o dometu medijske kampanje med otroci, bi lahko o tem povprašali kar starše, npr. »Ali je vaš otrok v zadnjih tednih morda omenil, da je videl ali slišal za medijsko kampanjo o uporabi OVS in varnostnih pasov?«

Evalvacija medijske kampanje z vidika zavedanja, priklica osnovnega sporočila in privlačnosti, je za oceno njenega dometa in razumevanja sicer potrebna, vendar pa ne daje nobenih informacij o tem, kaj je ciljna skupina storila z osnovnim sporočilom. Ne vemo, ali in v kolikšni meri je medijska kampanja vplivala na indikatorje, ki v kontekstu spreminjanja (neustreznega) vedenja veljajo za bolj relevantne od zgoraj omenjenih (npr. na znanje, stališča, vedenjske namere, poročano oziroma dejansko vedenje ipd.). Zaradi tega smo evalvacijo medijske kampanje s telefonsko anketo nadgradili še z ugotavljanjem sprememb v znanju, stališčih in samoporočanem vedenju pri vzgojiteljicah in starših ter z opazovanjem pripetosti v vozilih.

Evalvacija v izbranih slovenskih vrtcih je bila zasnovana na način, ki je omogočal ugotavljanje in primerjavo izoliranega učinka medijske kampanje na eni z učinkom kombiniranega pristopa (medijske kampanje s projektnim delom) na drugi strani. Medtem ko se je kombiniran pristop pri informiranju (zlasti) vzgojiteljic in staršev izkazal za veliko bolj učinkovitega od same medijske kampanje, pa pri spreminjanju stališč in samoporočanega vedenja med učinkovitostjo obeh pristopov ni bilo večjih razlik. Oblikovanje bolj pozitivnih (posameznih) stališč do uporabe varnostnega pasu in OVS pri vzgojiteljicah in starših ter poročanje o pogostejšem pripenjanju otrok do 5. leta starosti (predvsem na lokalnih cestah in v naseljih) in otrok, starih od 6 do 12 let, med vožnjo v naseljih je zato verjetno pretežno posledica vplivov medijske kampanje.

Tako zastavljen metodološki načrt evalvacije omogoča le ugotavljanje izoliranih učinkov medijske kampanje, ne pa tudi projektnega dela. Slednje namreč ni bilo izpeljano

kot samostojna aktivnost, temveč le v kombinaciji z medijsko kampanjo. Tako lahko z gotovostjo govorimo le o učinkih kombiniranega pristopa, medtem ko o »čistem« prispevku projektnega dela na izmerjene učinke ne moremo sklepati. Za takšno sklepanje bi potrebovali še dodatno skupino vzgojiteljic, otrok in staršev, ki bi bili deležni le projektnega dela brez medijske kampanje. Glede na to, da je bila kampanja izvedena na nacionalnem nivoju, pa takšna izolacija pravzaprav sploh ni izvedljiva.

Kljub temu da se je prednost kombiniranega pristopa izkazala »le« v kontekstu pridobivanja znanja o OVS, bi v prihodnje veljalo razmisliti, kako tak model projektnega dela prenesti na nacionalno raven oziroma kako ga umestiti v obstoječe vsebine o prometni vzgoji v vrtcih. Vpleteni namreč niso pridobivali samo teoretičnega znanja, temveč so razvijali še spretnosti pravilne pritrditve OVS v avtomobile in pravilnega pripenjanja otrok vanje, kar je prav gotovo pomemben dejavnik pri zagotavljanju prometne varnosti otrok. Poleg sprememb v dejanski in samoporočani pripetosti bi bilo zato smiselno preveriti še, ali je projektno delo vplivalo tudi na porast pravilnejše uporabe OVS. Pomemben element projektnega dela nadalje predstavlja tudi medsebojno sodelovanje in aktivna vpletenost otrok in njihovih staršev – navsezadnje so starši v največji meri odgovorni za varnost svojih otrok, za njihovo prometno vzgojo, nagrajevanje pravilnega vedenja in za dober zgled, zato je še kako pomembno, da so v takšne preventivne aktivnosti vključeni oboji.

Glede na to, da je model izpeljane preventivne akcije vseboval dva različna pokazatelja sprememb v pripetosti, in sicer subjektivni vidik v obliki samoporočane pogostosti uporabe varnostnega pasu in OVS ter objektivni vidik v obliki dejanske pripetosti na slovenskih cestah, je na tem mestu smiselno primerjati rezultate med seboj in preveriti njihovo skladnost. Poročana pripetost otrok do 5. leta starosti se je tako v času preventivne akcije pomembno povečala (najbolj na lokalnih cestah in v naseljih), prav tako pa se je povečala tudi pripetost otrok, starih od 6 do 12 let, med vožnjo v naseljih. Podobno se je tudi odstotek ustreznih pripetih mlajših otrok (do 12. leta starosti) v času preventivne akcije ne glede na vrsto ceste povečal za slabih 8 %, najbolj pa ravno na lokalnih cestah (tabela 4). Oba pokazatelja sprememb v pripetosti otrok sta torej razmeroma skladna. Skladne pa so tudi spremembe v pripetosti staršev oziroma odraslih potnikov. Po končani preventivni akciji starši namreč niso poročali o pomembno pogostejši uporabi varnostnega pasu, pa tudi opazovanje je pokazalo, da se odstotek pripetih voznikov oziroma voznic ter odraslih potnikov na zadnjih sedežih avtomobila ni bistveno spremenil. Na osnovi tega sklepamo, da uporabljene mere samoporočanega vedenja kljub subjektivnosti in možnosti podajanja socialno zaželenih odgovorov razmeroma dobro odražajo dejansko stanje.

Če skušamo na koncu ovrednotiti uporabljen model evalvacije, lahko zapišemo, da je bila sumativna evalvacija, torej presojanje vplivov preventivne akcije na različne indikatorje, dobro zastavljena. Presojanje učinkovitosti in učinkov je bilo izpeljano na več ravneh, in sicer v kontekstu zavedanja, razumevanja in privlačnosti ter znanja, stališč, samoporočanega in dejanskega vedenja. Po drugi strani pa formativne in procesne evalvacije, ki ju danes obravnavamo kot zelo pomembni v procesu načrtovanja

in izvedbe medijske kampanje (National Cancer Institute, 2004; McCoy in Hargie, 2001), praktično sploh ni bilo. V primeru, da bi bila evalvacija dejansko vpeta v celoten raziskovalno-aplikativni proces (kot predpostavljajo primeri dobre prakse), vključno s pripravo koncepta medijske kampanje in s spremljanjem njene izvedbe, bi morda še povečali učinkovitost preventivne akcije ter olajšali oziroma izboljšali interpretacijo njenih učinkov.

Oglaševalska agencija je medijsko kampanjo sicer pripravila na osnovi nizozemske različice, ki je s poudarkom na liku Pasavčka predstavljala izhodišče za vse sodelujoče države, vendar pri tem ni izhajala iz empiričnih podatkov o dejanskih značilnostih in potrebah ciljnih skupin v slovenskem prostoru. Ustreznosti in pravičnega razumevanja sporočila tudi ni predhodno preverila. Koncept medijske kampanje se je sicer izkazal za dobrega in ustreznega, pa vendar v prihodnje pri njegovi pripravi svetujemo nekoliko več sistematičnosti. Pomanjkljiva pa je bila tudi procesna evalvacija, ki med drugim vključuje spremljanje razdeljevanja materialov oziroma širjenja temeljnega sporočila ter spremljanje relevantnih kontekstnih dejavnikov v času preventivne akcije (edini element procesne evalvacije so podatki o obiskanosti spletne strani). Informacija o tem, koliko odstotkov ciljne populacije je prejelo podpora gradiva (razglednice, pogrinjke, nalepke, balone itd.), videlo TV spot in občestne plakate ali slišalo radijski spot, bi bila vsekakor potrebna za natančnejšo oceno deleža ciljne populacije, ki ga je kampanja dejansko dosegla, pa tudi za oceno prodornosti posameznih medijskih orodij. Podobno bi tudi poznavanje konteksta, v katerem se je preventivna akcija odvijala, prispevalo k oblikovanju veljavnejših zaključkov o njenih dejanskih učinkih.

Literatura

- Arnerič, N., Ferligoj, N., Markl, M., Repovš, G. in Zabukovec, V. (2003). *Stališča voznikov do tveganja v cestnem prometu SARTRE 3. [Risk-taking attitudes of drivers in road traffic SARTRE 3]*. Neobjavljeno gradivo, dostopno pri Svetu za preventivo in vzgojo v cestnem prometu RS, Trdinova 8, 1000 Ljubljana, Slovenija.
- Atkin, C. K. in Freimuth, V. S. (2001). Formative evaluation research in campaign design. V R. E. Rice in C. K. Atkin (ur.), *Public communication campaigns* (3. izd.) (str. 125–145). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delhomme, P., Vaa, T., Meyer, T., Harland, G., Goldenbeld, C., Järmark, S., Christie, N. in Rehnova, V. (1999). *Evaluated road safety media campaigns: An overview of 265 evaluated campaigns and some meta-analysis on accidents* (Projekt GADGET). Paris: INRETS.
- Eagly, A. H. in Chaiken, S. (1995). Attitude strenght, attitude structure and resistance to change. V R. A. Petty in J. A. Krosnick (ur.), *Attitude strenght: antecedents and consequences* (str. 387–413). Mahwah, NY: Erbaum.
- Elliot, B. (1989). *Effective road safety campaigns: A practical handbook* (Report No. CR80). Canberra: Federal Office of Road Safety.
- McCoy, M. in Hargie, O.D.W. (2001). Evaluating evaluation: implications for assessing quality. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 14 (7), 317–327.

- National Cancer Institute. (2004). *Making health communication programs work: A planner's guide*. Washington, DC: National Institute of Health.
- Oltedal, S. in Rundmo, T. (2006). The effects of personality and gender on risky driving behaviour and accident involvement. *Safety Science*, 44, 621–628.
- Rice, R. E. in Atkin, C. (1994). Principles of successful communication campaigns. V. J. Bryant in D. Zillmann (ur.), *Media effects: Advances in theory and research* (str. 365–388). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rossi, P. H. in Freeman, H. E. (1989). *Evaluation: A systematic approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wellings, K. in Macdowall, W. (2000). Evaluating mass media approaches to health promotion: A review of methods. *Health Education*, 100 (1), 23–32.

Prispelo/Received: 08.02.2007

Sprejeto/Accepted: 10.03.2007

Teoriji socialne identitete in samokategorizacije

*Tomaž Vec**

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana

Povzetek: V obdobju med 1960 in 1980 je v socialni psihologiji opaziti vračanje v njena sociološka izhodišča. Za razliko od t. i. psihološke socialne psihologije, ki je bila usmerjena v procese znotraj posameznika, se je sociološka socialna psihologija (ponovno) pričela ukvarjati s pojavi, ki nastajajo, se vzdržujejo in se spreminjajo v socialnih interakcijah. Poleg socialnega konstrukcionizma in teorije socialnih predstav je na tem področju uveljavljena teorija socialne identitete in iz nje izhajajoča teorija samokategorizacije. Ker sta bili prvi dve teoriji v našem prostoru že predstavljeni, se zdi smiselno predstaviti in ovrednotiti še teoriji socialne identitete in samokategorizacije.

Gljučne besede: socialna psihologija, teorija socialne identitete, teorija samokategorizacije

The social identity and self-categorization theory

Tomaž Vec

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

Abstract: In social psychology a returning to its sociological roots can be observed in the years from 1960 till 1980. Whereas the psychologically oriented social psychology was concerned with the intraindividual processes, the sociologically oriented social psychology rediscovered on the other side the phenomena which have arised, maintained and changed in and due to the social interactions. In this field, the social constructionism and the theory of social representations are not the only influential theories – social identity theory and self-categorization theory are important as well. The paper presents and evaluates the last two theories.

Key words: social psychology, social identity theory, self-categorization theory

CC = 3020

* Naslov / Address: asist. Tomaž Vec, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: tomaz.vec@guest.arnes.si

V obdobju med 1960 in 1980 je v socialni psihologiji opaziti vračanje v njena sociološka izhodišča. Za razliko od t. i. psihološke socialne psihologije (kot jo poimenuje Cartwright, 1979/1997), ki je bila usmerjena v procese znotraj posameznika, se je sociološka socialna psihologija (ponovno) pričela ukvarjati s pojavi, ki nastajajo, se vzdržujejo in se spreminjajo v socialnih interakcijah. Sociološka socialna psihologija ima več uveljavljenih smeri:

- analiza diskurza, ki ima svoje izhodišče v kritiki pozitivizma v znanosti, ki sta jo oblikovala še posebej postmoderna in socialni konstrukcionizem (pričetek z Gergenovim člankom leta 1973, v katerem je dal smernice kritiki pozitivistično-empiristične znanosti ter ponudil drugačne koncepte resnice in spoznanja);
- teorija socialnih predstav (njen avtor je Moscovici¹), ki je osredotočena na to, kako posamezniki in skupine uporabljajo predstave za razumevanje in konstruiranje skupne in izmenjane resničnosti. Teorija opozarja na t. i. zdravorazumske teorije in spoznanja, ki jih ljudje oblikujemo o socialnem svetu;
- teorija socialne identitete in iz nje izhajajoča teorija samokategorizacije. Kot začetek teorije socialne identitete še običajno šteje delo »An integrative theory of intergroup conflict« avtorjev Tajfla in Turnerja iz leta 1979, teorijo samokategorizacije pa je Turner očrtal leta 1982 (Turner, 1991).

V našem prostoru sta bili že predstavljeni teorija socialnih predstav (npr. Černigoj, 2000; Vec, 1999,) in socialni konstrukcionizem (npr. Bečaj, 2003), zato se zdi smiselno predstaviti in ovrednotiti še teoriji socialne identitete in samokategorizacije.

Teorija socialne identitete

Vprašanje identitete je po mnenju Augustinosove in Walkerja (1996) eno izmed temeljnih vprašanj, ki si ga ljudje zastavljamo v življenju. Kuhn in Zurcher sta leta 1977 (po Augustinos in Walker, 1996) odgovore na vprašanje »Kdo sem jaz?« razdelila v štiri kategorije: fizični self, socialni self, reflektivni self in oceanični self. Pogosta pa je delitev na osebno in socialno identiteto, čeprav je, kot opozorita navedena avtorja (prav tam), taka delitev nasilna in arbitrarna. Tako je po Turnerju (1982, po Hogg in Vaughan, 1998) potrebno socialno identiteto ločevati od osebne, ki je tisti del koncepta selfa, ki je izpeljan iz osebnostnih lastnosti in idiosinkratičnih osebnih odnosov nekega posameznika z drugimi ljudmi.

Teorija socialne identitete se je razvijala od prvega Tajflovega poimenovanja v zgodnjih sedemdesetih, ko je proučeval medskupinsko razločevanje. Njena predhodnica

¹ S svojim delom »Psihoanaliza, njena podoba in njena publika« (La psychoanalyse, son image et son public), ki je izšlo 1961 v Parizu, je Moscovici objavil izsledke svojega raziskovanja predstav o psihoanalizi med različnimi sloji francoske družbe (po Deutscher, 1984).

je bila Sherifova (1967) »teorija realističnih konfliktov«, katere glavna ideja je, da medskupinski konflikti temeljijo na realnem tekmovanju (za redke vire) med skupinami. Ugotavljal je, da kadar se doseganje ciljev dveh skupin (in posameznikov) medsebojno izključuje, to vodi v konflikte in etnocentrizem med obema skupinama, ter obratno – kadar imata skupini (in posamezniki) skupne cilje, vodi to v kooperacijo in medskupinsko harmonijo. Ko so Tajfel in njegovi sodelavci (Tajfel, Billig, Bundy in Flament, 1971, ter Billig in Tajfel, 1973) eksperimentalno preverjali to teorijo, so ugotovili, da lahko v primerih, ko ni prisotno medskupinsko tekmovanje, skupine sledijo tudi drugim motivom (npr. strategija maksimalnega skupnega profita). Pričeli so raziskovati osnovne premise, ki določajo skupino kot skupino, oziroma to, kakšen je najmanjši možni povod, da pride do učinka, ki ga je opisal Sherif. Ugotovili so, da sploh ni potrebno drugega, kot da se ljudje razdelijo v skupine. Dajanje prednosti in nagrad svoji skupini ter zavračanje članov drugih skupin se pojavi že na osnovi povsem minimalnih pogojev, kategorizacij (npr. če so bili člani skupine sestavljeni s strani eksperimentatorja »na slepo«), kar so imenovali minimalna skupinska paradigma (tudi minimalna skupina ali pa minimalna situacija²). Tako bi lahko po mnenju Hogg in Vaughana (1998) Tajflovno raziskovanje »minimalne skupinske paradigme« umestili v drugi del predhodnice teorije socialne identitete.

Kot začetek koherentne teorije običajno navajajo delo »An integrative theory of intergroup conflict« Tajfela in Turnerja iz leta 1979. Teorijo socialne identitete opredelita Hogg in Vaughan (1998) kot »teorijo skupinskega članstva in medskupinskih odnosov, ki temeljijo na samokategorizaciji, socialni primerjavi in tvorbi izmenjanih samodefincij, v terminih znotrajskupinskih značilnosti« (str. 363).

V teoriji sta Tajfel in Turner predstavila idejo, da ljudje nimamo zgolj individualnih identifikacij, ampak se istovetimo z različnimi socialnimi skupinami in kategorijami, ki jim pripadamo. Z navedeno teorijo sta eksplicitno poudarila pomen medskupinskega vedenja. Pri tem sta (po Augustinos in Walker, 1996) poudarila razliko med medosebnim vedenjem (interakcijo med posamezniki, ki predpostavlja, da so posamezniki v medsebojni interakciji kot specifični individuumi) ter medskupinskim vedenjem (ki poteka med ljudmi glede na njihovo članstvo v določenih skupinah). Menila sta, da je med obema oblikama kontinuum.

Temeljna predpostavka teorije je (po Hogg in Vaughan, 1998), da socialne kategorije (tako večje skupine, kot so narod ali veroizpoved, kot manjše skupine, kot je klub ali organizacija) zagotavljajo članstvo s socialno identiteto. Socialna identiteta naj bi bila osnovana na naši težnji po klasificiranju (stvari in ljudi) v kategorije, kar naj bi predstavljalo tudi temeljni mehanizem človeškega zaznavanja.

² Prim. Tajfel in Billig, 1973.

Kategorizacije

Proces kategorizacije se nanaša na to, kako dražljaje grupiramo kot člane ene kategorije – glede na podobnosti z ostalimi v tej kategoriji in glede na razlike s člani ostalih kategorij. Kategorizacijo lahko vidimo kot temelj zaznave, mišljenja, jezika in aktivnosti (po Augoustinos, Walker, 1996). Večinoma uporabljamo kategorije avtomatično, z malo zavestnega truda. Kadarkoli prepoznamo ali izenačujemo nek objekt kot nekaj (knjigo, drevo, žival), pravzaprav že kategoriziramo. Kategorije naj bi nam omogočale vzpostavljanje reda v kompleksnosti dražljajskega sveta in hkrati s tem uspešno in učinkovito komuniciranje o in v svetu.

Kategorizacija v »post Wittgensteinskem« smislu³ (kot ga označi Rus, 1994) poteka preko zaznave in identifikacije ustreznega dražljaja. Funkcija kategorizacije naj bi bila v reduciranju kompleksnih dražljajev iz okolja, tako da jih posameznik lahko razvrsti v skupine glede na podobnosti v njihovih bistvenih potezah. Kot pravi Rus (prav tam): »Podobnosti in razlike med različnimi vrstami ali tipi objektov obravnava v okviru sistema, v katerem ti objekti spadajo k različno poimenovanim kategorijam ... Kategorizacija na ta način poenostavi in reducira zelo veliko število dražljajev. Kategorizacija selektivno fokusira pozornost na določene vidike določenega dražljaja, ki ga grupira v okviru določene združujoče kategorije. To omogoča predvidevanje specifične poteze (značilnosti) kateregakoli elementa (predstavnik) kategorije, in sicer na osnovi splošnih pričakovanj v zvezi s kategorijo.«

Tajflu (Billig in Tajfel, 1973; Tajfel, 1982; Tajfel idr., 1971) pa kategorizacija pomeni procese, s katerimi se okolje razdeli na kategorije: osebe, objekte in dogodke, ki so si z vidika ravnanja, namer ali naravnosti posameznika enaki oz. podobni. Po njegovem mišljenju je kategorizacija pogoj tako za preživetje posameznika kot socialne skupine. Brez takega procesa naj ne bi bilo ustreznih reakcij na dražljaje iz okolja, niti na cilj usmerjenega ravnanja. Podobno razmišlja Mill (po Jaspars in Hewstone, 1990), ki pravi, da »naravne kategorije vzniknejo iz spontanih tendenc mišljenja, po združevanju tistih objektov, ki so si na splošno bolj podobni« (str. 123). Na začetku namreč poteka proces selekcioniranja glede tistih lastnosti, ki so preproste, lažje predstavljive in dojemljive na prvi pogled, brez predhodnih procesov in misli. Temeljnega pomena je uporaba preprostih kognitivnih kategorij, ki poenostavijo in selekcionirajo tiste informacije, ki so preštevilne – kar zagotavlja nekakšno ekonomičnost in koherentno védenje posameznika.

Socialna kategorizacija

Tajfel idr. (1971) pravijo, da je socialni svet prepreden s socialnimi kategorijami. Nekatere so večje, obsežnejše (kot npr. rasa, spol, družbeni razred) in nekatere manjše

³ Wittgenstein je (po Rusu, 1994, s. 14) prvi zagovarjal tezo, da primerki vsakdanjih kategorij ne zajemajo vedno vseh opredeljujočih kategorialnih značilnosti (kot je predpostavka »klasičnega« videnja kategorizacije).

(npr. teami, prijateljske, interesne, eksperimentalne skupine). Vsak posameznik bo pripadnik nekaterih od teh skupin in nekaterih ne. Že preprosta kategorizacija ima lahko znotraj tega pomembne kognitivne posledice; podobnost med člani znotraj skupine določene kategorije je običajno zaznana večja, kot je dejansko, in obratno, razlike med člani različnih kategorij so običajno zaznane kot večje od realnih. Proces Augoustinosova in Walker (1996) imenujeta »efekt poudarjanja« (v orig. *accentuation effect*). Roscheva (po Augoustinos in Walker, 1996) je eksperimentalno ugotovila, da se do določenih kategorij ljudje vedejo kot do referenčnih točk, da so nekako bolj reprezentativne od ostalih. Te kategorije je poimenovala prototipi. To so tiste referenčne točke, ki predstavljajo centralno tendenco ali povprečje kategorij.

Augoustinos in Walker (1996) poudarjata (skladno s »post Wittgensteinskim« pristopom), da lahko v določeno kategorijo uvrstimo tudi pripadnika, ki ne vsebuje vseh atributov (določujočih potez) svoje kategorije. Član kategorije mora z ostalimi deliti nekaj potez tako, da je z ostalimi povezan v »družinski podobnosti«. To kaže še posebej poudariti za socialne objekte, kot so ljudje in dogodki, kjer so meje vključevanja v kategorije manj jasne. Vse kaže, da je socialna kategorizacija bolj kompleksna kot objektna kategorizacija, saj so socialni objekti variabilni, dinamični, interaktivni in zaradi tega manj predvidljivi. Tako kot za socialne objekte velja tudi za socialne situacije, da se kategorizirajo v terminih reprezentativnih potez tako, da je določeno vedenje anticipirano in pričakovano v določenem kontekstu.

Ena temeljnih kategorizacij je (Augoustinos in Walker, 1996) razlika med *seboj* in *drugimi*, oz., če gledamo bolj socialno, med *nami* in *njimi*. Najpomembnejši del celotne teorije socialne identitete je prav v trditvi, da je socialni svet zaznavan v kategorijah, ki so socialno konstruirane. Vsak med nami pripada nekaterim kategorijam in nekaterim ne.

Nekateri (v struji psihološke socialne psihologije) socialno kategorizacijo opredeljujejo kot proces v posamezniku. Tako npr. Philipchalk (1995) poskuša povzeti različne definicije socialne kategorizacije v opredelitev: »Socialna kategorizacija je klasifikacija ljudi kot članov različnih socialnih skupin« (str. 363). Na drugi strani bolj sociološko naravnani avtorji poudarjajo socialni izvor kategoriziranja. Že po Durkheimu (1982) so kategorije delo kolektiva in zapiše: »Ne le, da imajo svoj izvor v družbi, ampak so tudi stvari, ki jih izražajo, družbene. Ne samo, da jih je družba ustanovila, ampak tudi za vsebino uporabijo različne vidike družbene biti« (str. 397–398). Kategorije so tudi po Augoustinosovi in Walkerju (1996) odvisne od kulturnega okvira, znotraj katerega se nahajamo. Če sledimo takemu razmišljanju, je potemtakem vsaka kategorizacija izvorno vsaj posredno socialna.

Funkcije kategorij Durkheim (1982) opredeli takole: »Funkcija kategorij je torej, da so nadredne in zaobsežejo vse druge pojme: so trajni okviri mentalnega življenja ... odnosi, ki jih kategorije izražajo, obstojajo na impliciten način v individualnih zavestih« (str. 398).

Po Tajflu (1982) pa naj bi bila funkcija kategorizacije v vzpostavljanju reda v kompleksnosti dražljajskega sveta, s čimer nam omogoča uspešno in učinkovito

komuniciranje o in v svetu. Prav v tem naj bi bila osnova socialne motivacije. Vendar se nam postavlja vprašanje, ali je svet res kompleksen, ali pa mu to kompleksnost oz. pomen kompleksnosti ljudje šele damo s svojo (v medosebnih odnosih izmenjano) interpretacijo. In, če je tako, potem kategorizacija pomeni prej ustvarjanje kompleksnosti kot pa njeno razreševanje.

Socialna identiteta

Socialna identiteta ne predpisuje le članstva, ampak predpisuje tudi ustrezno vedenje (norme) za člane. Ko se identificiramo s socialnimi skupinami, že primerjamo različne skupine med seboj in posledica teh primerjav je vpliv na to, kako vidimo sebe in naše reakcije do drugih ljudi, ki pripadajo drugim skupinam. Socialna identiteta običajno postavlja posameznika v relacijo do socialnih kategorij, socialnih pozicij ali socialnih statusov.

Po Hoggu in Vaughanu (1998) je socialna identiteta povezana s skupinskim vedenjem, ki ima nekaj splošnih karakteristik: etnocentrizem, favoriziranje skupine, medskupinsko diferenciacijo, konformnost s skupinskimi normami ter percepcijo sebe, članov skupine in nečlanov v terminih skupinskih stereotipov. Te značilnosti skupinskega vedenja izhajajo iz socialne identitete prav zaradi procesa socialne kategorizacije. Identiteto Augustinosova in Walker (1996) definirata kot »samopodoba« ali »self concept«, samospoštovanje pa so naša stališča do sebe kot objekta oz. to, kako vrednotimo lastne self koncepte.

Tajfel (1982)⁴ socialno identiteto definira kot »tisti del posameznikovih self konceptov, ki izhaja iz njegovih védenj o njegovem članstvu v socialni skupini (ali skupinah), skupaj z vrednotami in čustveno pomembnostjo tega članstva« (str. 24). Socialna identiteta je torej prvenstveno vedno povezana z nečim socialno referentnim (lahko bi rekli, da je socialno nanašajoča), običajno s socialno skupino.

Augustinos in Walker (1996) navajata ugotovitve Brewerja in Zurcherja, da bi težko rekli, da nekaj, kar poimenujemo osebna identiteta, sploh obstaja. Po prvem je to zgolj fikcija, ker so vse vrste identitet socialne. Nujno namreč vsebujejo socialne primerjave med mojim selfom sedaj in mojim selfom, kot je reprezentiran spominsko ali kot podoba v nekaterih drugih sklopih alternativ. Zurcher pa pravi (prav tam), da so vse oblike identitete socialne in so celo asocialne oblike »odvisne od določenih form socialne organizacije«.

Drug pomemben temelj socialne identitete predstavlja pozitivno samovrednotenje. Ljudje imamo repertoar več socialnih in osebnih identitet – tako kot smo pač člani več skupin hkrati. Te identitete, kot pravita Hogg in Vaughan (1998), se stalno spreminjajo (v njihovi splošni pomembnosti znotraj self koncepta) in »postajajo pomembna osnova samozaznave in vedenja kot funkcije kontekstualnih faktorjev.«

⁴ Definicija izvira iz leta 1981.

Na identifikacijo z neko skupino vpliva ravno zaradi težnje po pozitivnem samospoštovanju tudi socialna primerjava..

Socialna primerjava

Pozitivna samopodoba na individualni ravni pomeni, da ima posameznik sam o sebi dobro mnenje, vendar se, kot opozorita Augostinosova in Walker (1996), to vedno dogaja v primerjavi z nekom. Imeti dobro samopodobo pomeni, da je posameznik prepričan, da je boljši od povprečja ali od večine drugih ljudi (gre pravzaprav za samopovečevanje). Podobno temu tudi vsaka skupina (specifična socialna kategorija) oblikuje pozitivno samopodobo zgolj preko socialne primerjave med lastno skupino in neko pomembno drugo skupino.

Poučevanje, kako ljudje vrednotijo osebne in socialne attribute preko socialnih primerjav, je spodbudila Festingerjeva objava teorije socialnega primerjanja. Prva hipoteza te teorije je, »da v človekovem organizmu obstaja poseben gon po primerjanju svojih mnenj in sposobnosti« (Festinger, 1954, str. 117). Po Festingerjevem mnenju ljudje običajno vrednotijo sebe in svoje kvalitete tako, da jih primerjajo z določenimi kriteriji v objektivni stvarnosti. Kadar pa takšni objektivni kriteriji niso dostopni (npr. večinoma ni objektivnih kriterijev za pravilno, nepravilno, dobro, slabo, lepo, grdo), pričnejo ljudje uporabljati socialne primerjave. Šele primerjanje z drugimi ljudmi nam torej daje vrednostne standarde.

Kot poudarita Augostinosova in Walker (1996), samovrednotenje in samopovečevanje običajno motivira konfliktnost in tekmovalnost. Kategorizacija članstva v skupini dobi torej pomen šele v relacijah z drugimi kategorijami, z drugimi skupinami. V zvezi s tem naj bi nastopala dva pomembna problema: (1) problem določitve referentnosti: člani neke skupine morajo sprejeti odločitev, katero izmed vseh skupin, ki so razpoložljive, si bodo izbrali za primerjavo; (2) izbira dimenzije: člani se morajo odločiti, vzdolž katere dimenzije bodo primerjali.

Ob tem se postavlja tudi vprašanje, kaj se zgodi takrat, ko se posamezniki znajdejo v neki skupini, ki se je ne da pozitivno vrednotiti glede na druge skupine. V teoriji socialne identitete govorijo o dveh temeljnih možnostih: odhodu iz skupine in poskusu spremembe skupinskega statusa (Augostinos in Walker, 1996). Kaj od tega naj bi posameznik izbral, je odvisno od njegovega sistema prepričanaj (v orig. *belief system*) ki so povezana s socialno mobilnostjo in socialnimi spremembami.

Socialna mobilnost

Socialna mobilnost (prehajanje med skupinami, zapuščanje skupine) je po Augostinosovi in Walkerju (1996) povezana s prepričanjem, da so meje skupine bolj odprte kot zaprte in je možno zapustiti skupino in se pridružiti neki drugi, ki je bolj pozitivno vrednotena. Možnost zapustitve se ne nanaša vedno le na logične možnosti,

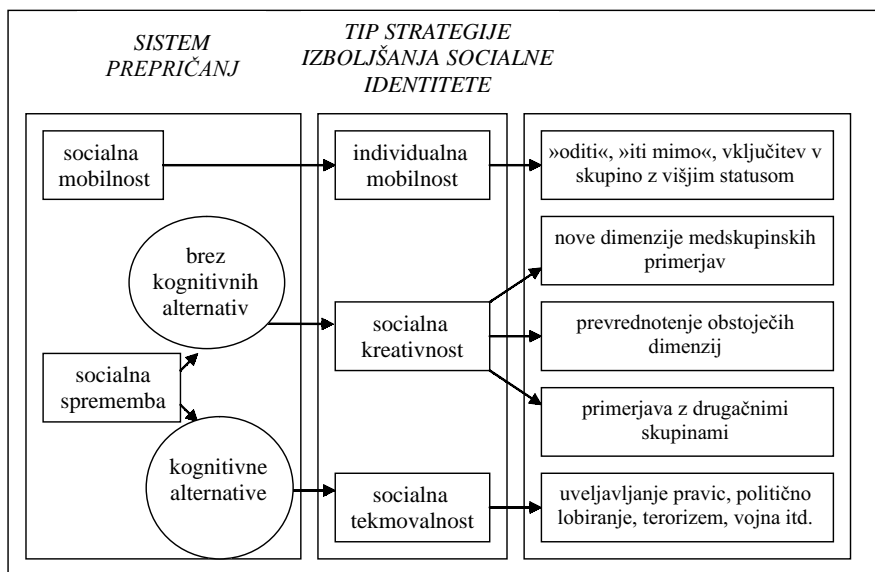
ampak je povezana s tem, ali je to »psihološko izvedljivo« ali ne. (Znotraj)skupinska lojalnost in identitetna povezanost s skupino in njenimi člani je pogosto dovolj močna, da se člani ne odločajo za zapustitev skupine. Sprememba skupinskega statusa po Tajflu in Turnerju (1986, po Augustinos in Walker, 1996) poteka na dva načina, in sicer s (1) socialno kreativnostjo in (2) socialnim tekmovanjem.

Katerega izmed teh dveh načinov naj bi posameznik izbral, je po omenjenih avtorjih odvisno predvsem od percipirane varnosti, pri čemer kot varne zazna tiste medskupinske odnose, ki jih vidi kot stabilne in legitimne (in obratno: nestabilni in nelegitimni medskupinski odnosi so ne-varni). Ob socialni kreativnosti Tajfel in Turner (po Augustinos in Walker, 1996) govorita o treh glavnih strategijah:

- Člani lahko vpeljejo nove dimenzije medskupinskih primerjav, na osnovi katerih bo skupina postala bolj zaželeno. Vendar bo tovrstna strategija uspešna šele, če bodo člani te skupine sprejeli nove primerjalne dimenzije kot veljavne in kadar se na drugo skupino lahko vpliva s sprejemanjem nove dimenzije. Znotrajskupinsko sprejemanje je verjetno vse, kar je potrebno za uspešno strategijo v podpiranju socialne identitete.
- Druga socialnokreativna strategija temelji na prevrednotenju obstoječih primerjalnih dimenzij, na osnovi katerih je bila skupina negativno ovrednotena. Tovrstna strategija bo v večjem številu uporabljena (po Hogg in Vaughan, 1998), kadar bi lahko negativno vrednotenje uničevalo bistvo skupine in kadar je negativno vrednotena karakteristika nespremenljiva (npr. barva kože – pri čemer Hogg in Vaughan omenjata prevrednotenje rasističnih pojmov v slogan »črno je lepo«).
- Člani, katerih skupina je bila negativno ovrednotena v primerjavi z določeno skupino, lahko poiščejo druge primerjalne skupine, ali pa celo nadomestijo primerjavo vrednotenja skupine kot celote s primerjavo na individualni ravni, tj. zgolj med posameznimi člani v skupini (kar naj bi bila značilnost članov z nižjim statusom znotraj skupine).

Medtem ko socialna kreativnost običajno sledi takrat, kadar imamo opravka z negativno medskupinsko primerjavo, ki je varna, pa se ob nezanesljivih (ne-varnih) primerjavah večkrat pojavi socialna tekmovalnost. Le-ta variira od medskupinskih strategij direktnih konfrontacij (nasilja, vojn itd.) do znotrajskupinskega reorganiziranja in prestrukturiranja (npr. v politični stranki). Hogg je s sodelavci (po Hogg in Vaughan, 1998) navedeno združil v naslednji model:

Ne glede na strategijo (socialna kreativnost ali socialna tekmovalnost) pa Augustinosova in Walker opozorita (1996), da večina ali celo vse težnje po izboljšanju statusa neke skupine naletijo na odpor pri dominantni skupini. Skupina se namreč ne odreče zlahka in prostovoljno favorizirani poziciji. Prav zaradi tega lahko domnevamo, da bo vsaka takšna strategija pripeljala do medskupinskih napetosti in sovražnosti.



Slika 1: Struktura prepričanj in strategij za doseganje socialne identitete.

Teorija samokategorizacije

Turner je, kot sam pravi (Turner, 1991, 2004) v devetdesetih letih oblikoval teorijo samokategorizacije, ki nudi analizo selfa in odnosov med selfom, socialnimi normami in socialnim kontekstom. Teorijo samokategorizacije predstavi kot »splošno teorijo skupinskega vedenja«, katere osrednja hipoteza je, da je potrebno skupinsko vedenje razumeti kot vedenje posameznikov v smislu izmenjane identitete in ne kot vedenje različnih posameznikov. Vedenje posameznikov v skupini torej Turnerju ne predstavlja vedenja samih posameznikov, ampak je odraz skupine kot celote oz. skupinske identitete.

Temeljne ideje teorije samokategorizacije opiše Turner (1991, 2005) takole: Eden od vidikov selfa je kognitivni – to je sistem konceptov selfa, ki jih oseba uporablja, da opredeli sebe. »Self koncepte« lahko vidimo kot samokategorije ali samokategorizacije: kognitivno grupiranje selfa kot enakega, podobnega, ustreznega določenemu razredu pojavov (torej določene skupine) in v nasprotju do nekaterih drugih razredov. Samokategorizacije so različne glede na vključevanje in abstraktnost. Tako ljudje lahko kategorizirajo sebe:

- kot individualne osebe, pri čemer se opredelijo z razlikami od drugih posameznikov;
- kot socialne skupine, kjer samokategorizacije predstavljajo nivo socialne identitete

– tu se posamezniki opredeljujejo v terminih skupinskega članstva v primerjavi s članstvom izven skupine (skupinsko in izvenskupinsko članstvo pri tem bolj vključuje raven socialne identitete kot osebni self).

Turner in Oakes (1989) pravita, da že iz Tajflove kategorizacije in teorije identitete izhaja, da je osebna identiteta neposredno odvisna od socialne. Posameznik namreč ne oblikuje svoje osebne identitete sam, temveč to naredi na osnovi medsebojnega primerjanja in razlikovanja z drugimi. V teoriji samokategorizacije pa so razlike med osebno identiteto (osebnim selfom) in socialno identiteto (kolektivnim selfom) zelo poudarjene. Medtem ko se osebna identiteta nanaša na kategorizacije »mene« nasproti »ne mene«, se socialna nanaša na kategorizacije »nas« nasproti »njih«. Gre torej za primerjavo naše skupine do psihološko pomembnih drugih izven skupine. Ob interakcijah z drugimi ljudmi postanejo nekateri bolj privlačni in cenjeni od drugih, hkrati pa posameznik v teh interakcijah zadovoljuje različne individualne cilje in potrebe, ki jih sam ne bi mogel doseči.

Zaradi te medsebojne odvisnosti in koristnosti se razvije kohezivna skupina, ki vpliva na vedenje in stališča članov in jih hkrati spreminja. Ta kohezivnost omogoča oblikovanje socialne identitete, ki je oblikovana na osnovi razlik (med različnimi skupinami, ki jim posamezniki pripadajo). Posameznikova osebna identiteta postane s tem odvisna od tega, v katero socialno skupino bo posameznik samega sebe v določenem kontekstu uvrstil.

Za teorijo samokategorizacije so osrednje ideje to, da socialne identitete ali identifikacije temeljijo na skupinskem članstvu, pri čemer so socialne identitete prav toliko izrazi selfa kot povsem osebne identitete. Koncept selfa ali določena samokategorija je zamišljena kot od konteksta odvisna kognitivna predstava. Pri tem osebna identiteta odseva medosebno razlikovanje izmenjane identitete na višjem nivoju (npr. me ženske, me Avstralke). Socialna identiteta lahko občasno deluje skoraj povsem prevladujoče nad osebno identiteto.

Samokategorije se razlikujejo tako glede vsebine kot glede ravni, tako v pomenu vsebine kot v funkciji specifičnega konteksta. Katera samokategorija je prevladujoča v določenem času, je odvisno od pripravljenosti ljudi, da uporabijo določeno kategorijo in njeno skladnost z danimi podatki. Po Turnerju (1991) obstajata dve medsebojno povezani obliki ujemanja: (1) primerjalno ujemanje, ki je opredeljeno s principom metakontrasta, in (2) normativno ujemanje, ki je opredeljeno s kongruentnostjo stereotipnih vsebin kategorije s trenutno izraženim vedenjem.

Princip metakontrasta pomeni (po Turner in Oakes, 1989), da bo skupina dražljajev kategorizirana v neko kategorijo višjega reda, če bodo povprečne razlike med njimi manjše od povprečnih razlik med njimi in drugimi dražljaji znotraj referenčnega okvira. Tako npr. poimenujemo določeno skupino stvari »stoli«, ker je načeloma razlika med stoli manjša kot razlika med »stoli« in »mizami«. Princip metakontrasta bi lahko opisali kot ustrezno poenostavitev. To, kako kategoriziramo ljudi, zajema tudi socialni

pomen podobnosti in razlike med njimi ter odnose med socialnimi kategorijami in vrednotami, potrebami in cilji tistega, ki jih zaznava. Kadar socialna identiteta postane poudarjena, individualna samozaznava postaja razosebljena (depersonalizirana). Torej bolj ko se nekdo zaznava kot član skupine (v smislu izmenjane, stereotipno definirane socialne kategorije), manj se zaznava kot ločena individualna osebnost.

Samokategorizacija in socialni vpliv

Turner (1991) pravi, da je razosebljanje kot samozaznava in aktivnost (v smislu izmenjane socialne identitete) tesno povezano s socialnim vplivanjem in s tem s socialno resničnostjo. Skupinsko kohezivnost namreč v teoriji samokategorizacije pojmujejo kot učinek medsebojno zaznane podobnosti (med selfom in drugimi v skupini), ki se izoblikuje s poudarjanjem izmenjanih socialnih kategorij članstva. Socialna kohezija je torej v osnovi pojmovana kot produkt identitete (in ne obratno!). Podobno je tudi socialna kooperacija videna kot produkt preoblikovanja posameznikov v psihološko skupino. Pri tem se namreč povsem osebni tekmovalni interesi preoblikujejo v kolektivne interese, ki jih določa socialna identiteta (Turner, prav tam).

Teorija samokategorizacije predpostavlja, da se bodo podobni ljudje v isti situaciji ne le nagibali k temu, da se vedejo na isti način, temveč bodo tudi od drugih pričakovali, da se vedejo na isti način. Kadar kategoriziramo sebe kot podobne drugim v istih situacijah, se bomo nagibali k enakemu vedenju in v teh primerih bomo izkusili subjektivno veljavnost. Po Turnerju (1991) se ljudje vedno vedemo kot člani neke skupine, celo ob preizkušanju fizične resničnosti. »Zaznano, pričakovano ali verjetno soglasje podobnih drugih v isti situaciji pomeni, da je naše vedenje prej posledica delovanja objektivnega sveta, kot pa osebnih lastnosti, predsodkov in nagnjenj.« (Turner, prav tam, str. 161).

Zaznano, pričakovano ali verjetno soglasje podobnih drugih v isti situaciji pomeni za nas potrditev, da je naše vedenje povezano z delovanjem objektivnega sveta, ne pa posledica osebnih lastnosti, predsodkov in nagnjenj. Tako člani skupine izmenjane skupinske norme običajno zaznavajo kot objektivno ustrezne. Subjektivna veljavnost in gotovost postaneta tako odvisni od strinjanja ali nestrinjanja drugih glede določenih dražljajev v okoliščinah izmenjane socialne identitete. Vendar Turner (1991) pravi, da vzajemni vpliv, ki producira strinjanje, ni edini možni odgovor na situacije nestrinjanja in negotovosti – odzivamo se lahko tudi z rekategorizacijo ali z diferenciacijo situacije. Človeška potreba po soglasju pa bo naraščala v odvisnosti od tega, ali (1) se ljudje kategorizirajo kot podobne drugim v situacijah, ki so jim pomembne; (2) se zaznavajo kot tiste, ki si delijo z drugimi isto dražljajsko situacijo; (3) so negotovi glede ustreznega odgovora (kadar zaznavajo ali pričakujejo nesoglasje); (4) je pravilen odgovor pomemben za skupino.

Velja pa tudi, da je stopnja soglasja v skupini lahko različna (ne gre za to, da bi morali biti soglasni prav vsi ali pa noben) in da bodo bolj prepričljivi člani skupine tisti, ki bolje predstavljajo skupinski konsenz.

Glede na različne raziskave, ki jih Turner (1991) analizira, bi lahko na splošno pričakovali, da bo neka oseba bolj odprta za vplive, (1) kadar bo bolj negotova; (2) kadar se bo v večji meri kategorizirala kot podobno s skupino (se bo z njo v večji meri identificirala), kar pomeni, da bolj vplivajo na ljudi tiste skupine, v katere se prištevajo sami (v takih situacijah bo oseba dajala pomembno več takih odgovorov, ki so v skladu z normami skupine); (3) kadar bo dojemala sebe kot tisto, ki si z drugimi izmenjuje isto dražljajsko situacijo (odgovori, ki so v skladu z normami lastne skupine, se zdijo namreč bolj prepričljivi od drugih); (4) kadar se skupina, v kateri se oseba nahaja, jasno loči od svojega okolja (je distinktivna); (5) kadar je skupina, v kateri se nahaja, konsistentna (če je njenim odgovorom pripisana objektivna resničnost); (6) kadar je skupina enotna (konsenzualna); (7) kadar je njen položaj v skupini nejasen oz. neoznačen.

Zaključek

Ob kritiki teorije socialne identitete zapišeta Augustinos in Walker (1996), da ji lahko očitamo predvsem v zvezi z njenim eksperimentom z minimalno skupinsko paradigmo dvoje: da kategorije, ki so osnova za minimalne skupine, v resnici sploh niso minimalne, ter da so te kategorije tako minimalne, da so nepomembne za realne skupine. Tako menita tudi Rabbie in Horwitz (1988), da se posamezniki ob kreiranju različnih minimalnih skupin (ki se menjujejo) zelo dobro zavedajo njihove medsebojne odvisnosti. Le-ta nastaja na dva načina: poskusne osebe verjamejo, da mora imeti eksperimentator neko vlogo pri njihovi klasifikaciji v skupine, zaradi česar ji pripišejo določen pomen, po drugi strani pa na njihovo odločanje vpliva zavedanje o plačilu ob koncu eksperimenta (torej se odločajo na osnovi predvidenega dobička). Prav zato bi morali, kot zapišeta avtorja, ločevati med socialnimi kategorijami in socialnimi skupinami. Wicklund in Gollwitzer (po Augustinos in Walker, 1996) sta v kritiki tega šla še dlje in očitata teoriji socialne identitete, da govori o skupini prej v fizičnem kot v psihološkem smislu.

Največjo težavo teorije socialne identitete in hkrati teorije samokategorizacije pa predstavlja njuno motivacijsko izhodišče. Glede na to, da se po Tajflu in Billigu (1973) skupine lahko tvorijo brez teženj po doseganju ciljev, s povsem anonimnimi člani, med katerimi ni potrebno sodelovanje, mora biti v ozadju človeškega socialnega vedenja neka zakonitost. Predpostavka obeh teorij je, da ljudje kategoriziramo socialni svet zato, da poenostavimo prekompleksno okolje, ter zaradi gona po primerjanju. Vendar kaže, da je motivacija, ki se skriva v poenostavljanju okolja, zastavljena z »napačnega konca«. Okolje (dana stvarnost) samo po sebi pač ni kompleksno ali nekompleksno – takšno nastaja šele v procesu naše kategorizacije, socialne identifikacije ipd. Pripisovanje kompleksnosti okolju se zgodi šele v procesu interakcije in deluje kot novoustvarjena med ljudmi izmenjana socialna resničnost. Težnja k poenostavljanju okolja je lahko potemtakem šele sekundarna. Prej mora verjetje oz. prepričanje o kompleksnosti okolja nastati v socialni interakciji. Kajpak potem ostanemo

brez odgovora na vprašanje, kje je izvor »potrebe« po kategorizaciji in po vzpostavljanju socialne identitete?

Podobna »izhodiščna« težava se v teoriji socialne identitete in teoriji samokategorizacije kaže v opredeljevanju pojma samospoštovanja, ki ga postavljata v osnovo obravnavnih socialnih procesov. Samospoštovanje je za obe teoriji evidentno individualni psihološki proces, katerega izvor ostane nejasen.

Iz vsega naštetega bi lahko zaključil, da sta teorija socialne identitete in teorija samokategorizacije (tako kot socialni konstrukcionizem in teorija socialnih predstav) sicer prispevali k (ponovni) vpeljavi socialnosti v socialno psihologijo, vendar prav zaradi neukvarjanja s socialno motivacijo (oz. napačnim lociranjem le-te v poenostavljanje prekompleksnega okolja) ostajata obe (oz. vse štiri) s to socialnostjo v težavah.

Čim je namreč osnovna socialna motivacija opredeljena kot nekaj sekundarnega, pridobljenega tekom socializacije in osebnega razvoja (pa čeprav v interakciji z okoljem), je motivacijsko izhodišče povsem jasno: to je v dihotomizaciji posameznika in socialnega okolja. In tega ne zmorejo preiti niti te sodobnejše teorije socialne psihologije, pa čeprav deklarativno govorijo o tem, da je tovrstna dihotomizacija neupravičena. Ker je njihova motivacijska osnova slabo ali sploh ne utemeljena, pravzaprav ne presegajo zdravorazumskega védenja, verjetja, da smo ljudje drug od drugega odvisni. S tem pa, čeprav so sprožile tudi vrsto kvalitetnih eksperimentalnih raziskav, na teoretični ravni bistveno ne presegajo že Sherifove (1967) socialne socialnopsihološke naravnosti⁵.

Skorajda neverjetno se zdi, da nobena od vodilnih sodobnih smeri v socialni psihologiji ne uvidi ne le izvora težav, temveč tudi tega, da bi sploh imela težave v razlagi navedenega. Verjetno je glavni razlog v tem, da med njimi praktično ni komunikacije (prim. e-mail Gergena (1997) Deriabinu in e-mail Moscovicija (1997) Zavalonijevi). Še več: npr. med teoretiki socialnega konstrukcionizma in socialnih predstav skorajda ni navajanja! Moscovici (1997) med drugim pronicljivo ugotavlja, da »je vsakdo preveč zaposlen z grabljenjem, zahtevanjem in zavzemanjem področij«, pri čemer ima v mislih prisvajanje prvenstvenosti v odkrivanju »novih«, vplivnih področij v socialni psihologiji. Ta pronicljiva ugotovitev naj bi kajpak veljala za »drugo stran«, za socialni konstrukcionizem, spregleda pa, da podobna osvajanja ali vsaj varovanja že osvojenih polj veljajo tudi za teorijo socialnih predstav. Tako se v »varovanju svojega vrtička« sodobne socialnopsihološke teorije zapirajo v svoj »monolog«⁶, namesto da bi uvidele »dialoško perspektivo«, kot poudari de Rosa (2003), in so daleč od tega, kar Jahoda (1986) poimenuje »mnogovrstna socialna psihologija«. Zato pravzaprav ni čudno, da imajo težave pogledati izven nje in sploh opaziti, da obstajajo še druge resničnosti.

⁵ Več o dilemah socialne motivacije lahko bralec najde v Bečaj (1991, 1997), Černigoj (2002), Vec (2006).

⁶ Opazno drugačen je v tem le Turner, ki se v svojih analizah dosledno sklicuje tako na teorijo socialnih predstav kot na socialni konstrukcionizem (prim., Turner, 1991, 2005; Turner in Oakes, 1989).

Literatura

- Augoustinos, M. in Walker, I. (1996). *Social cognition*. London: SAGE Publications.
- Bečaj, J. (1991). *Dve funkciji socialne interakcije* [*Two functions of social interaction*]. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta Ljubljana [Unpublished doctoral dissertation, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia].
- Bečaj, J. (1997). *Temelji socialnega vplivanja* [*Foundations of social influence*]. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bečaj, J. (2003). (Socialni) konstrukcionizem in socialna psihologija [(Social) constructionism and social psychology]. *Psihološka obzorja*, 12 (3), 43–64.
- Billig, M. in Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3 (1), 27–52.
- Cartwright, D. (1997). Introduction to a history of Social Psychology: Contemporary Social Psychology in Historical Perspective. V M. Hewstone, A. S. R. Manstead in W. Stroebe (ur.), *The Blackwell Reader in Social Psychology* (str. 3–18). Oxford: Blackwell Publishers. (originalno delo objavljeno leta 1979)
- Černigoj, M. (2000). *Predstavitev in kritika teorije socialnih predstav* [*The theory of social representations: overview and critique*]. *Psihološka obzorja*, 9 (1), 23–38.
- Černigoj, M. (2002). *Struktura in dinamika socialne resničnosti z vidika odnosa med posameznikom in socialnim okoljem* [*Structure and dynamics of social reality from the viewpoint of the relationship between the individual and society*]. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta Ljubljana [Unpublished doctoral dissertation, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia].
- de Rosa, A. S. (2003). Communication versus discourse. The »boomerang« effect of the radicalism in discourse analysis. V J. Laszlo in W. Wagner (ur.), *Theories and Controversies in Societal Psychology* (str. 56–101). Pridobljeno 3. 2. 2006 s spletne strani: http://www.europhen.eu/html/_onda02/07/08.09.00.00.shtml
- Durkheim, É. (1982). *Elementarni oblici religijskega života* [*Elementary forms of religious life*]. Beograd: Prosveta.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes, *Human Relations*, 7, 117–140.
- Gergen, K. J. (1973). Social Psychology as History. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26 (2), 309–320.
- Gergen, K. J. (1997). *Social Representations & Social Constructionism*. Pridobljeno 1. 12. 2005 s spletne strani: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/mosc1msg.txt>
- Hogg, M. A. in Vaughan, G. M. (1998). *Social Psychology*. London: Prentice Hall Europe.
- Jahoda, G. (1986). Nature, culture and social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 16, 17–30.
- Jaspars, J. in Hewstone, M. (1990). Social categorization, collective beliefs, and causal attribution. V C. Fraser in G. Gaskell (ur.), *The Social Psychological Study of Widespread Beliefs* (str. 121–141). Oxford: Clarendon Press.
- Moscovici, S. (1997). *Social Representations Theory and Social Constructionism*. Pridobljeno 1. 12. 2005 s spletne strani: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/>

- moscl.htm.
- Philipchalk, R. P. (1995). *Invitation to social psychology*. Orlando: Harcourt Brace & Company.
- Rabbie, J. in Horwitz, M. (1988). Categories versus groups as explanatory concepts in intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 117–123.
- Rus, V. S. (1994). *Socialna psihologija: teorija, empirija, eksperiment, uporaba I [Social psychology: theory, experience, experiment, application I]*. Ljubljana: Davean d.o.o.
- Sherif, M. (1967). *Social interaction, process and products*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1–39.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P. in Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1 (2), 149–178.
- Turner, J. C. (1991). *Social influence*. Buckingham: Open University Press.
- Turner, J. C. (2005). Explaining the nature of power: a three-process theory. *European Journal of social psychology*, 35, 1–22.
- Turner, J. C. in Oakes, P. J. (1989). Self-Categorization Theory and Social influence. V P. B. Pualus (ur.), *Psychology of Group Influence* (str. 233–275). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vec, T. (1999). Socialne in kolektivne predstave [Social and collective representations]. *Anthropos*, 31 (1–3), 247–268.
- Vec, T. (2006). *Socialna resničnost in skupinska dinamika malih skupin [Social reality and group dynamics of small groups]*. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta Ljubljana [Unpublished doctoral dissertation, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia].

Prispelo/Received: 23.10.2006

Sprejeto/Accepted: 06.03.2007

“Children are from heaven” ali kako danes otroci spoštujejo odrasle

*Barbara Vogrinec**

CPZ-International, Center za promocijo znanja, Ljubljana

Povzetek: Izhodišče besedila je vračanje v patriarhalno, ki ni preprosto to, ki smo mu priča danes, v fazi t. i. postmoderne, postpatriarhalne družbe v njeni (do zdaj) zadnji obliki. Gre za vračanje k pravilom omike in olike, katerih osnovna premisa je, da so odrasli subjekti (transcendence, svobode, aktivnosti) in otroci subjekti, ki so objekti za odrasle (imanence, nesvobode, pasivnosti), ki pa se vendarle razlikujejo od staromodnih pravil iz preteklosti. Besedilo poskuša pojasniti to vračanje na primeru pravil, ki jih ponuja knjiga *Children Are From Heaven* (Otroci so iz nebes) – knjiga za samopomoč, ki je izšla konec 90-ih let 20. stoletja v ZDA in takoj postala svetovna uspešnica. Poleg tega smo poskušali odgovoriti na naslednja vprašanja: Kaj se je zgodilo s pravili omike in olike, ki urejajo odnose med otroki in odraslimi danes? Kako so se spremenila oz. kaj se je zgodilo z odnosom otrok oz. odraslih do teh pravil oz. njihovih izvajanj? Kako se je ta odnos spremenil? Upoštevajoč opisano osnovno premiso, ki pomeni najprej spoštovanje odraslih s strani otrok, smo želeli odgovoriti tudi na vprašanje, kaj se je zgodilo s tem spoštovanjem oz. kako danes otroci spoštujejo odrasle. Problematiko smo prikazali v okviru lacanovske psihoanalize.

Ključne besede: postmoderna družba, postpatriarhalna družba, odnosi med odraslimi in otroci, spoštovanje, lacanovska teorija, psihoanaliza

“Children are from heaven” or how today children respect adults

Barbara Vogrinec

CPZ-International, Centre for Knowledge Promotion, Ljubljana, Slovenia

Summary: The starting point of the text is a returning to the patriarchal, which is not simply the one that we are witnessing today, in the time of so-called postmodern, postpatriarchal society in its (until now) last form. It is a matter of returning to rules, of which the basic premise is that adults are subjects (transcendences, freedoms, activities) and children are subjects that are objects for adults (imanences, non-freedoms, passivities), but which notwithstanding differ from the oldfashioned rules from the past. We attempted to explain this returning, following the example of rules offered by the book *Children Are From Heaven* – a selfhelp book, published at the end of the nineties of the 20th century, which immediately became the world’s bestseller. In addition, our aim was to answer the following questions: What has happened with rules of civilization and good manners, regulating the relations between children and adults today? How have they changed and what has happened with children’s or adults’s relation to

* Naslov / Address: mag. Barbara Vogrinec, CPZ-International, Center za promocijo znanja, Parmova 41, 1000 Ljubljana, e-mail: barbara.vogrinec@guest.arnes.si

these rules or their performings? How has this relation changed? Considering the mentioned basic premise which implies that children respect adults, we also tried to answer the question: What has happened with the respect, or, how do children respect adults today? Discussion is presented in the framework of lacanian psychoanalysis.

Key words: postmodern society, postpatriarchal society, adult child relations, respect, lacanian theory, psychoanalysis

CC = 2956, 3020

Če si predstavljamo dve ženski – tipični predstavnici dveh različnih faz razvoja naše, zahodne družbe, tj. faze moderne (razsvetljenske) patriarhalne družbe oz. patriarhalne družbe v njeni končni obliki (faze, ki jo je mogoče umestiti v obdobje, ki zajema 19. stoletje in prvih šest desetletij 20. stoletja) in faze postmoderne, postpatriarhalne družbe v njeni (do zdaj) zadnji obliki (faze, ki jo je mogoče umestiti v čas od začetka 90-ih let 20. stoletja do danes) (ali če si predstavljamo (dva) moška ...) – kot izvajalki pravil omike in olike, ki urejajo odnose med spoloma, lahko rečemo naslednje. Prva verjame avtoriteti oz. najprej očetovi avtoriteti (avtoriteti moškega) – verjame na podlagi uporabe uma, razuma. Ona tako tudi vidi primeren odnos med spoloma v podobi moškega, ki vlada ženski (oz. skrbi zanjo, jo ščiti in ji tako vlada), in ženske, ki je »podložnica« moškega → vladarja«, »suverena« oz. »viteza«, oziroma v podobi moškega, ki lovi žensko, in ženske, ki je (težko ulovljivi) »plen« za moškega – »lovca«, z drugimi besedami, moškega, ki je subjekt (subjekt kot transcendenca, svoboda, aktivnost), in ženske, ki je subjekt, ki je objekt za moškega (imanenca, nesvoboda, pasivnost) oz. ki izvaja pravila, katerih osnovna premisa je, da je moški subjekt in ženska subjekt, ki je objekt za moškega. Druga pa ne verjame avtoriteti oz. očetovi avtoriteti. Ona tako tudi ne vidi primernega odnosa med spoloma tako, kot ga vidi prva. Toda, kot je treba opozoriti, tu tudi ne gre preprosto za zavračanje staromodnih pravil iz preteklosti, ampak za to, da se tudi ne zavrača teh pravil. Bolj natančno: ta ženska sprejema oz. izvaja pravila, kot sta npr. pravilo »Moraš se prilagoditi« (Fein in Schneider, 1997) (tj. sebe, svoje interese, moraš prilagoditi njemu, svojemu možu, njegovim interesom ...) in pravilo »Ne začni pogovora z moškim (in ne prosi ga za ples)« (Fein in Schneider, 1995) – kar priča o tem, da tudi ona vidi primeren odnos med spoloma tako, kot ga vidi prva ženska, kar pa je povezano s tem, da ne verjame očetovi avtoriteti in je tako samo »eno od dvojega« ... – kot tudi pravila, kot je npr. »Ohrani svoje interese (imej kaj od življenja!)« (Fein in Schneider, 1997) (tj., ko se poročiš, ohrani interes zase, za svoje delo, za svoje prijatelje in sploh za vse drugo ...). Gre torej za to, da so prva pravila oz. subjekt – subjekt, ki je objekt za moškega – zanjo samo »eno od dvojega« (za razliko od prve ženske, za katero so omenjena pravila oz. subjekt edina možnost ...), torej za to, da se ona prepozna v teh pravilih oz. subjektu, kot tudi v drugih pravilih oz. subjektu – subjektu, ki ni objekt za moškega. Z drugimi besedami, gre za to, da se s temi pravili oz. subjektom ne identificira popolnoma

... O tem lepo pričajo tudi navedena pravila, torej pravila, ki jih ponujajo knjige *The Rules* – knjige za samopomoč, od katerih je prva, s podnaslovom *Time-Tested Secrets For Capturing The Heart Of Mr. Right*, ki je izšla sredi 90-ih let 20. stoletja v ZDA, sprožila celo gibanje (v smislu delovanja podpornih skupin [angl. *support groups*], svetovanj na internetu oz. po telefonu ...), gibanje, ki je doseglo svetovno razsežnost in ki je danes na višku svojih moči.

S podobo primernega odnosa med spoloma oz. s pravili omike in olike, ki urejajo odnose med spoloma, se ženska, deklica (oz. moški, deček) sreča najprej v okviru svoje družine. V tem okviru pa se sreča tudi s podobo primernega odnosa med otroki in odraslimi, otroki in starši, oz. s pravili, ki urejajo odnose med otroki in odraslimi, otroki in starši. V fazi patriarhalne družbe v njeni končni obliki je bila to podoba oz. so bila to pravila, o katerih lepo govori tudi konec 19. stoletja izdana knjiga *Vzgoja in omika ali izvir sreče* – ki je sicer izšla in bila popularna pri nas, toda za podobne knjige oz. njihovo popularnost je šlo takorekoč povsod po (zahodnem) svetu – ko govori o tem, kako starš »ukazuje in ravna z lastno mu milosrčnostjo in ljubeznijo do podložnih otrok [...] ti otroci pa pričakujejo v največji spoštljivosti in vdanosti« (Puhar, 2004, str. 105). Šlo je torej za podobo staršev/odraslih, ki vladajo otrokom (oz. skrbijo zanje, jih ščitijo, in jim tako vladajo), in otrok, ki so »podložniki« staršev/odraslih-»vladarjev« (oz. »vitezov«), z drugimi besedami, prvih, ki so subjekti (transcendence, svobode, aktivnosti), in drugih, ki so subjekti, ki so objekti za prve (imanence, nesvobode, pasivnosti), oz. za pravila, katerih osnovna premisa je, da so prvi subjekti in drugi subjekti, ki so objekti za prve. Oziroma: šlo je za podobo, podobno podobi primernega odnosa med spoloma, oz. za pravila, podobna pravilom, ki urejajo odnose med spoloma. Kako pa je v primeru faze postmoderne, postpatriarhalne družbe v njeni (do zdaj) zadnji obliki? Ali je tudi v tem primeru mogoče govoriti o podobnosti omenjenih podob oz. pravil? Kot bomo tudi videli v nadaljevanju, je odgovor pritrdilen. V fazi postmoderne, postpatriarhalne družbe v njeni (do zdaj) zadnji obliki gre namreč za to, da se tudi ne zavrača podobe primernega odnosa med otroki in odraslimi iz preteklosti oz. pravil, katerih osnovna premisa je, da so odrasli subjekti in otroci subjekti, ki so objekti za odrasle; oziroma gre za izvajanje staromodnih pravil iz preteklosti, ki pa je samo »eno od dvojega«, pri čemer je »drugo« seveda izvajanje pravil, katerih osnovna premisa je, da so otroci subjekti, ki niso objekti za odrasle (oz. izvajanje pravil, katerih osnovna premisa je, da so odrasli subjekti, ki so objekti za otroke).

V nadaljevanju bomo torej poskusili pojasniti to vračanje k staromodnim pravilom iz preteklosti, urejajočim odnose med otroki in odraslimi, ki je pravzaprav vračanje k tem pravilom kot samo »enemu od dvojega«. Naš namen je izpostaviti razliko med staromodnimi pravili iz preteklosti, ki jih ponuja npr. knjiga *Children Are From Heaven* – knjiga za samopomoč, ki je izšla konec 90-ih let 20. stoletja v ZDA in takoj postala svetovna uspešnica – in staromodnimi pravili iz preteklosti, o katerih lepo govori tudi omenjena *Vzgoja in omika ali izvir sreče* v omenjenem odlomku, oz. pokazati, kaj se je zgodilo s pravili omike in olike, ki urejajo odnose med otroki in odraslimi, kako so se spremenila, kaj se je zgodilo z odnosom otrok oz. odraslih do teh pravil oz. njihovih

izvajanj, kako se je ta odnos spremenil. Kolikor izvajanje staromodnih pravil iz preteklosti pomeni najprej spoštovanje odraslih s strani otrok, bi lahko naš namen formulirali tudi takole: izpostaviti razliko med tem, kako danes otroci spoštujejo odrasle in kako so jih spoštovali v preteklosti (pokazati, kaj se je zgodilo s spoštovanjem otrok s strani odraslih, kako se je spremenilo, kaj se je zgodilo z odnosom otrok do tega spoštovanja, kako se je ta odnos spremenil). Poskusili pa bomo tudi pokazati, kaj omenjena razlika pomeni z vidika lacanovske psihoanalize.

Spoštovanje kot samo »eno od dvojega«

Najprej si nekoliko pobližje ogledimo pravila, ki jih ponuja omenjena knjiga *Vzgoja in omika ali izvir sreče*. Poglejmo, kaj pravijo naslednji odlomki iz te knjige:

»Gospodar in gospodinja naj bi dajala vsak v svojem področju vsem drugim družinskim členom zapovedi jasno, kratko in odločno ter naj bi pazila, da jih vsak družinski člen precej izpolni tako, kakor hočeta zapovednika. V vsi družini naj vlada voljna in neomahljiva pokorščina«, oz. »[o]trok mora vselej povelje hitro in veselo zvršiti ... Dolgo razlaganje in vtemeljevanje danega povelja je nepotrebno in škodljivo, recimo edino le, kaj ima storiti, vse drugo njega ne sme brigati«, prošnja oz. zahvala (s strani zapovednika) pa »je znak velike slabosti, v otroški dobi pa je naravnost smešna in pokvari vzgojitelju vso avtoriteto«, seveda pa je treba zahtevati, da otrok za vsako reč prosi in se za vsako reč zahvali.« (Puhar, 2004, str. 105)

Kot pravi *Olikani Slovenec*: »[N]aj se otrok priklanja starosti, ne pa mož otroku!« (Veseli, 1868, str. 58)

Predstavljajmo si naslednjo podobo družinskega obeda (Zaidman, 1992): oče (ki družino preživlja, je zanj odgovoren, je njen poglavar) pripoveduje o tem, kako je preživel dan, mati (ki vlada v gospodinjstvu) daje replike, streže pri mizi (pri čemer postreže najprej očetu, potem otrokom), otroci molčijo.

Gre torej za pravila, ki odraslim/staršem narekujejo, (a) da otrokom ukazujejo, zapovedujejo, in to jasno, kratko in odločno, brez razlaganja, utemeljevanja, (b) da ne dopustijo, da se otroci upirajo izvršitvi oz. da zapovedano izvršujejo tako, da pri tem izražajo negativna čustva, oz. da zapovedano izvršujejo drugače, kot se od njih pričakuje (npr. da naredijo napako), (c) da otrok ne prosijo in se jim ne zahvaljujejo, itn.; otrokom pa ta pravila narekujejo, (a) da izvršujejo ukaze, zapovedi odraslih/staršev, (b) da odrasle za vsako reč prosijo (in da jih nikoli ne prosijo za več) ter se jim za vsako reč zahvalijo, (c) da pri mizi molčijo, itn. Osnovna premisa teh pravil se glasi: odrasli vladajo otrokom (skrbijo zanje, jih ščitijo, in jim tako vladajo), otroci so »podložniki« odraslih—»vladarjev« (oz. »vitezov«), z drugimi besedami, odrasli so subjekti, otroci so subjekti, ki so objekti za odrasle.

Zdaj pa si ogledimo še pravila, ki jih ponuja knjiga *Children Are From Heaven*. O teh pravih govorijo naslednje tri (v knjigi predstavljene) situacije. Prva je situacija, v kateri sta akterja petletni deček in njegova mati. Druga je situacija s štirinajstletnikom,

udeležencem terapevtske delavnice za otroke iz t. i. razbitih družin, in terapevtom kot akterjema. Tretja pa je situacija, v kateri sta akterki najstnica in njena mati.

Prva situacija (Gray, 2002, str. 95) je naslednja:

Luka: »Mami, rad bi piškot.«

Mati: »Kmalu bo večerja. Želim, da počakaš. Dobil ga boš po večerji.«

Luka: »Ampak želim ga takoj ...«

Otrok dobi togotni izbruh. Mati ga najprej posluša. Potem reče: »Vem, da si želiš piškot takoj. Ker si želiš piškot in ti ga ne dam, si jezen.«

Luka se malo pomiri in opusti upiranje. Potem mati doda: »Še vedno moraš počakati, da ga boš dobil po večerji.«

V drugi situaciji (Gray, 2002, str. 144–145) gre za to, da se najstnik – udeleženeec terapevtske delavnice – odločno upira želji terapevta, zato mu ta zapove, da gre v sosednjo sobo in vzame petnajst minut premora. Njun pogovor se nadaljuje takole:

Najstnik: »In kaj, če ne bom?«

Terapevt: »Želim, da greš v sosednjo sobo in vzameš petnajst minut premora.«

Najstnik: »Ne moreš me prisiliti.«

Terapevt: »Želim, da greš v sosednjo sobo in vzameš petnajst minut premora.«

Najstnik: »Reva si, ne moreš me prisiliti.«

Terapevt: »Želim, da greš v sosednjo sobo in vzameš petnajst minut premora.«

Najstnik: »Kaj boš naredil, če ne grem?«

Terapevt: »Želim, da greš v sosednjo sobo in vzameš petnajst minut premora.«

Najstnik nejevoljno odide v sosednjo sobo. Po petnajstih minutah gre terapevt k njemu in mu prijazno reče, da je dobrodošel, če se želi pridružiti skupini, a razume tudi, če je raje še sam. Najstnik tiho prikima, terapevt zapusti sobo. Čez nekaj minut se najstnik pridruži skupini.

V tretji situaciji (Gray, 2002, str. 147–148), torej v situaciji, v kateri sta akterki najstnica in njena mati, pa gre za naslednjo komunikacijo med slednjima:

Mati: »Katja, bi izključila televizijo?«

Katja: »Zakaj? Ta film je čudovit.«

Mati: »Kateri pa je?«

Katja: »Sherlock Holmes.«

Mati: »To je dober film (premlk), vendar želim, da izključiš televizijo. V zadnjem času jo veliko gledaš in želim, da počneš kaj drugega.«

Katja: »Kaj?«

Mati: »Lahko bi naredila domačo nalogo ali šla na zrak.«

Katja: »Nočem. Rada bi gledala film in ti me motiš.«

Mati: »Razumem, da želiš gledati film in ne maraš delati domače naloge ali iti na zrak (premor), vendar želim, da izključiš televizijo in počneš kaj drugega.«

Katja: »Ne maram.«

Mati: »Želim, da takoj izključiš televizijo.«

Katja: »Toda nič drugega nimam početi.«

Mati: »Želim, da takoj izključiš televizijo.«

Katja vstane in izključi televizijo. Potem odvihra iz sobe. Čez petnajst minut se vrne in se pretvarja, kot da se ni nič zgodilo. Vpraša mater, ali bi igrala z njo karte. Mati vabilo z veseljem sprejme.

Kot lahko vidimo, gre tudi tu za pravila, ki odraslim/staršem narekujejo, da otrokom zapovedujejo, in »[z]apovedati pomeni, da otroku naravnost poveste, kaj naj naredi, pri čemer 'morate ostati močni' oz. se izogibati rečem, kot so 'razlogi, razlage'« (Gray, 2002, str. 137). Taka pravila so npr.: mati zapove sinu, da počaka na piškot; terapevt zapove najstniku, da gre v sosednjo sobo in vzame petnajst minut premora; mati zapove hčerki, da takoj izključi televizijo). Ta pravila otrokom narekujejo, da izvršujejo zapovedi odraslih/staršev (npr. Luka počaka na piškot). Gre torej za pravila, katerih osnovna premisa je, da odrasli/starši vladajo otrokom (oz. skrbijo zanje, jih ščitijo, in jim tako vladajo) in da so otroci »podložniki« staršev/odraslih—»vladarjev« (oz. »vitezov«), z drugimi besedami: odrasli so subjekti, otroci so subjekti, ki so objekti za odrasle.

Toda tu gre tudi za naslednje. Ta pravila so samo »eno od dvojeга«, pri čemer so »drugo« seveda pravila, katerih osnovna premisa je, da so otroci subjekti (ki niso objekti za odrasle), oz. pravila, katerih osnovna premisa je, da so odrasli subjekti, ki so objekti za otroke, bolj natančno, pravila, ki odraslim/staršem narekujejo, (a) da otroke prosijo, namesto da jim ukazujejo ali od njih zahtevajo (po Grayu [2002] gre za pravilo vrste »prošnja namesto ukaza ali zahteve«; npr. mati prosi hčerko, da izključi televizijo: »Katja, bi izključila televizijo?«); (b) da dopustijo, da se otroci upirajo izvršitvi njihove zapovedi oz. da zapovedano izvršujejo tako, da pri tem izražajo negativna čustva (po Grayu [2002] gre za pravilo, ki pravi, da je treba otrokom prenašati sporočilo, da je čisto v redu reči »ne« oz. izražati negativna čustva, biti drugačen, delati napake, si [kaj] želeti [in si želeti več]; npr. mati dopusti sinov togotni izbruh).

Staromodna pravila iz preteklosti oz. njihova izvajanja so torej za današnjega otroka (oz. za današnjega odraslega) samo »eno od dvojeга«, medtem ko so bila za otroka (oz. odraslega) iz preteklosti edina možnost. Otrok se prepozna v teh pravilih oz. izvajanjih in tako v subjektu, ki je objekt za odraslega (oz. v subjektu, če gre za odraslega). Prepozna se tudi v pravilih, katerih osnovna premisa je, da je otrok subjekt (ki ni objekt za odraslega), in tako v tem subjektu (oz. v pravilih, katerih osnovna premisa je, da je odrasli subjekt, ki je objekt za otroka, in tako v tem subjektu, če gre za odraslega). Z drugimi besedami, s prvim(i) (oz. drugim(i)) se ne identificira popolnoma. Kolikor je v izvajanju staromodnih pravil iz preteklosti mogoče prepoznati spoštovanje odraslih s strani otrok, pa lahko povedano formuliramo tudi takole. Spoštovanje je za današnjega otroka samo »eno od dvojeга« (medtem ko je bilo za

otroka iz preteklosti edina možnost), pri čemer je »drugo« seveda nespoštovanje. Današnji otrok se prepozna v tistem, ki spoštuje odraslega, kot tudi v tistem, ki ne spoštuje odraslega, z drugimi besedami, s prvim se ne identificira popolnoma.

Pravila, ki jih ponuja knjiga *Children Are From Heaven*, so torej lep primer vračanja k staromodnim pravilom iz preteklosti, urejujočim odnose med otroki in odraslimi, ki je pravzaprav vračanje k tem pravilom kot samo »enemu od dvojega«. Gre za lep primer vračanja k spoštovanju odraslih s strani otrok, ki je pravzaprav vračanje k temu spoštovanju kot samo enemu od dvojega. Za primer tega vračanja, torej vračanja v patriarhalno, ki ni preprosto to, pa bi lahko vzeli tudi pravila, ki jih ponuja varuška iz resničnostnega televizijskega šova *Supernanny* – šova, ki so ga začeli predvajati in je postal izredno popularen najprej v Veliki Britaniji (leta 2004), kmalu pa tudi drugod po (zahodnem) svetu, kjer predvajajo oz. so popularne predvsem njegove različice (glej npr. spletno stran www.abc.go.com). Če si nekoliko pobližje ogledamo ta pravila – pravila, ki jih (v vsaki epizodi šova) supervaruška ponudi staršem (oz. otrokom) po tem, ko jih je obiskala na domu in ocenila situacijo – lahko vidimo naslednje. Gre za pravila, ki odraslim/staršem narekujejo naslednje: (a) »Morate postaviti pravila in jim (otrokom, op. av.) povedati, kaj pričakujete«, in (b) »[Č]as, določen za zbujanje, obede, kopanje in spanje, je osnova«, pri čemer (c) »[N]e modrujte oz. preveč ne komplicirajte – samo jasno povejte«, in (d) »[N]e dopustite, da vas obrnejo« (ABC, 2006). Gre torej za pravila, katerih osnovna premisa je, da so odrasli subjekti in otroci subjekti, ki so objekti za odrasle. Toda ta pravila so samo »eno od dvojega«, pri čemer so »drugo« seveda pravila, katerih osnovna premisa je, da so otroci subjekti (ki niso objekti za odrasle), oz. pravila, katerih osnovna premisa je, da so odrasli subjekti, ki so objekti za otroke, bolj natančno, pravila, ki odraslim/staršem narekujejo: »Dopustite, da delajo [...] reči, s katerimi si dvigajo samozavest« (ABC, 2006).

Neprikrivanje neke resnice, samomor in občudovanost

Poglejmo še, kaj razlika med tem, kako danes otroci spoštujejo odrasle in kako so jih spoštovali v preteklosti, pomeni v luči lacanovske psihoanalize.

Da bi odgovorili na to vprašanje, moramo najprej pojasniti, o čem pravzaprav govorimo, ko v lacanovski psihoanalizi govorimo o identifikaciji. Najprej naj opozorimo, da gre tu za t. i. simbolno idenifikacijo, identifikacijo, ki jo razlikujemo od t. i. imaginarne identifikacije. V čem se torej simbolna identifikacija razlikuje od imaginarne? Lahko bi rekli takole: za razliko od imaginarne identifikacije, v primeru katere gre za to, da se nekdo identificira s svojo (zrcalno) podobo (imagom), gre v primeru simbolne identifikacije za to, da se identificira s to podobo kot podobo, v kateri se vidi tako, kot da ga gleda nekdo drug. Tu gre pravzaprav za to, da Drugi oz. drugi subjekt – subjekt kot govoreče bitje (bitje besed, simbolov) – odgovori na zahtevo prvega (subjekta),

naj mu je porok za to, da ima pridobitev njegove identitete razsežnost resnice (Drugi je tako pravzaprav subjekt, ki je objekt za (prvi) subjekt), pri čemer pa bo vse, kar Drugi subjektu v odgovoru lahko da, presešla izguba te identitete (Lacan, 1994a). Gre torej za pridobitev identitete subjekta, pridobitev, ki je transcendenca, svoboda, aktivnost, ki pa se zgodi hkrati z izgubo te identitete, izgubo, ki je imanenca, nesvoboda, pasivnost, oziroma zaradi nje – izgubo, ki je korelativna izgubi, ki zadeva Drugega, izgubi, ki je transcendenca, svoboda, aktivnost – in je tako pravzaprav umestitev v neko strukturo, v neki red – strukturo besede, simbola (simbolni, družbeni red), oz. strukturo, ki je označevalec. Gre za to, da (si) subjekt prikriva neko razsežnost resnice – resnico, ki pomeni izgubo njegove identitete oz. imanenco, nesvobodo, pasivnost – kar pa je korelativno temu, da (si) tudi Drugi prikriva resnico, ki pomeni izgubo njegove identitete oz. transcenco, svobodo, aktivnost. (Lacan, 1994b) Treba pa je opozoriti še na naslednje. Kot med drugim izpostavi Lacan, moment simbolne identifikacije »spremeni jaz (*je*) (tj. nekogaršnja – zrcalno – podobo samega sebe, op. av.) v aparat, za katerega bo vsak vzgib instinktov nevarnost« (Lacan, 2004, str. 48). V primeru simbolne identifikacije oz. subjektovega prikrivanja resnice, ki pomeni izgubo njegove identitete, gre torej tudi za obrambo pred neko notranjo silo, agresijo, ki vodi k uničenju, smrti Jaza (*moi*) (tj. jaza (*je*) kot družbenega jaza) oz. k omenjeni izgubi, oz. za preusmeritev, sublimacijo te sile, agresije, torej agresije, ki bi se, če ne bi bila preusmerjena, spremenila v samomorilsko agresijo subjekta nad samim seboj.

Vzemimo naslednje primere: mati (oz. odrasli/starš) zapove sinu (oz. otroku), da počaka na piškot; sin počaka na piškot, oz. sin (otrok) spoštuje mater (odraslega/starša); sin dobi togotni izbruh, ker ne dobi piškota takoj, oz. sin ne spoštuje matere; mati dopusti sinov togotni izbruh. Najprej lahko v prvem primeru prepoznamo prikrivanje matere (subjekta), da ni transcendenca, svoboda, aktivnost (ki je korelativno prikrivanju sina [Drugega], da ni imanenca, nesvoboda, pasivnost). V tretjem primeru gre prav tako za prikrivanje resnice, ki pomeni transcenco, svobodo, aktivnost, oz. v tem primeru lahko prepoznamo prikrivanje sina (subjekta), da ni transcendenca, svoboda, aktivnost (ki je korelativno prikrivanju matere [Drugega], da ni imanenca, nesvoboda, pasivnost). V drugem in četrtem primeru pa lahko prepoznamo prikrivanje sina oz. matere, da ni imanenca, nesvoboda, pasivnost (ki je korelativno prikrivanju matere oz. sina, da ni transcendenca, svoboda, aktivnost). Dalje pa lahko v vseh štirih primerih prepoznamo tudi preusmeritev potencialno samomorilske agresije matere oz. sina nad samo oz. samim seboj (ki je korelativna preusmeritvi potencialno samomorilske agresije sina oz. matere nad samim oz. samo seboj).

O današnjem otroku pa bi torej lahko rekli naslednje. Prikrivanje, da ni imanenca, nesvoboda, pasivnost (ki je korelativno prikrivanju odraslega, da ni transcendenca, svoboda, aktivnost), je zanj samo »eno od dvojega«, pri čemer je »drugo« seveda prikrivanje, da ni transcendenca, svoboda, aktivnost. To pa pomeni najprej sledeče. Pravzaprav gre za to, da (si) on ne prikriva, da ni imanenca, nesvoboda, pasivnost, oz. za to, da (si) ne prikriva, da ni transcendenca, svoboda, aktivnost, kar je korelativno

temu, da (si) tudi odrasli ne prikriva, da ni transcendenca, svoboda, aktivnost, oz. temu, da (si) odrasli ne prikriva, da ni imanenca, nesvoboda, pasivnost. Gre za samomorilsko agresijo otroka nad samim seboj, ki je korelativna samomorilski agresiji odraslega nad samim seboj.

Lahko pa bi rekli tudi nekaj drugega. O pridobitvi identitete subjekta, pridobitvi, ki je transcendenca, svoboda, aktivnost, oz. o prikrivanju subjekta, da ni imanenca, nesvoboda, pasivnost – korelatu pridobitvi identitete Drugega, pridobitvi, ki je imanenca, nesvoboda, pasivnost, oz. prikrivanju Drugega, da ni transcendenca, svoboda, aktivnost – je mogoče govoriti tudi kot o projiciranju izgube te identitete (identitete subjekta) v Drugega, tako pa tudi o preusmeritvi potencialno samomorilske agresije subjekta nad samim seboj na Drugega. O omenjeni pridobitvi je mogoče govoriti tudi kot o – če uporabimo besednjak Lacanove učenke L. Irigaray (1984) – zvajanju, reduciranju enega subjekta na drugega (pri čemer naj opozorimo, da gre za feministično perspektivo oz. perspektivo, v okviru katere se izpostavlja oz. kritizira predvsem zvajanje ženskega subjekta na moškega).

O neprikrivanju subjekta, da ni transcendenca, svoboda, aktivnost – korelatu neprikrivanja Drugega, da ni imanenca, nesvoboda, pasivnost – je torej mogoče govoriti tudi kot o neprojiciranju izgube identitete subjekta v Drugega oz. o nepreusmeritvi potencialno samomorilske agresije subjekta nad samim seboj na Drugega. Ali v besednjaku L. Irigaray (1984): gre za nezvajanje Drugega na subjekt – nezvajanje, o katerem L. Irigaray govori tudi kot o občudovanju. Oglejmo si nekoliko поближе to občudovanje.

Najprej je treba opozoriti, da se Irigarayeva tu navezuje na Descartesa, bolj natančno, na naslednje mesto iz Descartesovega dela *Passions de l'âme*: »Ko nas kak objekt, ki ga prvič srečamo, preseneti in ga smatramo kot novega ali močno različnega od tega, kar smo poznali prej, ali pa od tega, kar smo predpostavljali, da je moral biti, to povzroči, da ga občudujemo in smo od tega osupli; in ker se to lahko zgodi, preden na kakršenkoli način spoznamo, ali je ta objekt za nas primeren ali ni, se mi zdi, da je občudovanje prva od strasti in nima nasprotja, kajti, če objekt, ki nastopi, nima ničesar na sebi, kar bi nas presenetilo, nismo na noben način ganjeni in ga motrimo brez strasti.« (Irigaray, 1984, str. 20) Gre torej za mesto, kjer Descartes govori o občudovanju kot o prvi (od) strasti oz. kot o nečem, kar se zgodi, ko kako zadevo (oz. koga), ki jo prvič srečamo, obravnavamo kot nespoznatno oz. je ne moremo na nič zvesti. V navezavi na to mesto Irigarayeva (prav tam) pravi: »Ta osuplost, to začudenje, občudovanje vpričo nespoznatnega bi se moralo vrniti na svoje mesto: mesto spolne razlike.« In nadaljuje: »Na tem mestu se je dogajalo privlačevanje, posedovanje, spolna združitev, naveličanje itd. Ne to občudovanje, ki se nikoli ne polasti drugega kot svojega objekta. Za katero ostane ta objekt neosvojljiv, neobvladljiv, ireduktibilen«. K temu pa se lahko doda še naslednje (Irigaray prav tam): »Nikoli ne bom na mestu moškega, moški ne bo nikoli na mojem mestu. Kakršnekoli že so možne identifikacije, nikoli ne bo eden zasedel natanko mesta drugega – nezvedljiva sta eden na drugega.«

Neprikrivanje subjekta, da ni transcendenca, svoboda, aktivnost – korelat neprikrivanju Drugega, da ni imanenca, nesvoboda, pasivnost – je torej tudi občudovanje Drugega. O današnjem otroku pa bi torej lahko rekli tudi, da ga odrasli občuduje oz. da on občuduje odraslega.

Literatura

- ABC (2006). Supernanny's Top Ten Rules. Sneto s spletne strani www.abc.go.com.
- Fein, E. in Schneider, S. (1995). *The Rules (Time-Tested Secrets For Capturing The Heart Of Mr. Right)*. New York: A Time Warner Company.
- Fein, E. in Schneider, S. (1997). *The Rules III (Time-Tested Secrets For Making Your Marriage Work)*. New York: A Time Warner Company.
- Gray, J. (2002). *Otroci so iz nebes* (slov. prev. knjige *Children Are From Heaven*, HarperCollins, New York, 1999; prevajalka M. A. Tuševljak). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Irigaray, L. (1984). *Éthique de la différence sexuelle*. Paris: Minuit.
- Lacan, J. (1994a). Pomen falosa [The meaning of phallus]. V J. Lacan, *Spisi [Séminaires]* (str. 233–242). Ljubljana: Analecta.
- Lacan, J. (1994b). Znanost in resnica [Science and truth]. V J. Lacan, *Spisi [Séminaires]* (str. 305–325). Ljubljana: Analecta.
- Lacan, J. (2004). Zrcalni stadij kot oblikovalec funkcije jaza [The mirror stage as formative of the function of the I]. *Delta*, 10 (1–2), 43–49.
- Puhar, A. (2004). *Prvotno besedilo življenja [The primary wording of life]*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Vesel, I. (1868). *Olikani Slovenec [The mannerly Slovene]*. Ljubljana: Matica slovenska v Ljubljani.
- Zaidman, C. (1992). »Manières de table«. V R. Dhoquois (ur.), *La politesse: vertu des apparences* (str. 181–196). Paris: Autrement.

Prispelo/Received: 22.02.2007

Sprejeto/Accepted: 14.04.2007

Profil indeks emocij – PIE: prikaz novega priročnika

Niko Arnerić*
Klinični center Ljubljana, Klinični inštitut za medicino dela, prometa in športa, Ljubljana

The Emotions Profile Index (EPI): Presentation of the renewed manual

Niko Arnerić
University Clinical Centre Ljubljana, Clinical Institute of Occupational, Traffic and Sports Medicine, Ljubljana, Slovenia

Ključne besede: osebnost, čustva, vprašalniki, Profil indeks emocij, predstavitev

Key words: personality, emotions, questionnaires, Emotions Profile Index, reviews

CC = 2223

Boben, D. (ur.). *Profil indeks emocij (PIE); priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva. [ISBN-10 961-6068-52-0, ISBN-13 978-961-6068-52-9]

Izšel je nov priročnik za osebni vprašalnik Profil indeks emocij – PIE avtorjev R. Plutchika in H. Kellemana. Vprašalnik je izšel leta 1974, že leta 1979 pa je bila prirejena tudi oblika za Jugoslavijo. Takrat je Center za psihodiagnostična sredstva tudi izdal prvi Priročnik, ki je bil leta 1983, ko je izšla dokončna oblika vprašalnika, dopolnjen. Leta 1987 je izšla popravljena izdaja priročnika, v letu 2003 pa je bil izdan računalniški program za izvedbo in vrednotenje testa ter izpis profila, v katerega so bili vgrajeni percentili za mladostnike in odrasle. V letu 2006 je izšel nov priročnik, v katerem so bile tudi podane nove norme za odrasle.

Priročnik, ki ga je uredila Dušica Boben, ima naslednja poglavja: Predgovor, Kratka predstavitev PIE in njegova uporabnost, Plutchikova teorija čustev, Razvoj PIE in njegova struktura, Izvedba in vrednotenje PIE, Merske karakteristike PIE, Norme. Taka razporeditev nas smiselno vodi od spoznavanja teorije preko informacij o razvoju testa, informacij o njegovi uporabi v praksi k informaciji o interpretaciji in merskih karakteristikah ter normah testa.

* Naslov / Address: mag. Niko Arnerić, Klinični center Ljubljana, Klinični inštitut za medicino dela, prometa in športa, Poljanski nasip 58, 1000 Ljubljana, e-mail: niko.arneric@guest.arnes.si

V drugem poglavju je na kratko predstavljena oblika osebnostnega testa PIE in njegova uporabnost v raziskovanju, klinični diagnostiki, v svetovalnem delu na področju medosebnih odnosov in na področju kadrovskega ter poklicnega svetovanja.

V naslednjem poglavju je na kratko podana informacija o treh skupinah teorij, ki so med sodobnimi razlagami čustev najbolj uveljavljene (kognitivne, funkcionalne in psihodinamične teorije čustev). Sledi prikaz elementov Plutchikove teorije, ki predstavlja teorijo širokega spektra, saj je avtor skušal združiti spoznanja vseh treh glavnih pristopov. Seznanimo se z evolucijsko vlogo čustev, pojmom primarnih čustev in s čustvi kot hipotetičnim konstruktom. Predstavljen je Plutchikov tridimenzionalni strukturni model čustev. Sledijo podpoglavja o čustvih in osebnosti ter čustvih in obrambnih mehanizmih, ki jih v prejšnjih izdajah priročnika še nismo zasledili in kjer bodo bralci še posebej veseli povzetka knjige Tanje Lamovec Emocije in obrambni mehanizmi.

V tretjem poglavju nas avtorji priročnika seznanijo z razvojem in strukturo osebnostnega testa PIE.

Sledi poglavje o izvedbi in vrednotenju PIE, kjer je predstavljena tako izvedba na papirju kot računalniška izvedba testa skupaj z navodili za vrednotenje in risanje profila.

Pomembno in izčrpno je poglavje o interpretaciji testa PIE. Opisan je prikaz odstotkov in percentilov, ki ga uporabljamo, če želimo prikazati položaj posameznika v referenčni skupini. Sledijo opisi osebnosti glede na močno ali šibko izražene posamezne dimenzije, v nadaljevanju pa so prikazane tudi kombinacije dimenzij osebnosti. V primerjavi s starejšimi izdajami priročnika nas prijetno preseneti prikaz posameznih predstavljenih dimenzij in kombinacij z majhnimi sličicami, ki ponazarjajo profil in imajo označene dimenzije ter kombinacije, o katerih je govora. Tak način nam omogoča hitro znajdenje v gradivu tudi takrat, ko se nam zdi, da imamo izvedbo in interpretacijo testa že v malem prstu, pa bi vseeno želeli še enkrat na hitro pogledati "uradno" razlago posameznih visokih ali nizkih skorov in njihovih kombinacij, v pomoč pa bo tudi novim uporabnikom, ki se bodo s takim vizualnim prikazom lažje znašli v polju izrisanega profila.

Morda še najbolj pomemben del za uvajanje v skrivnosti interpretacije je podpoglavje s primeri. Osebe, ki so predstavljene, so na kratko opisane, predstavljen je njihov profil PIE, pogosto pa so v interpretaciji omenjeni tudi rezultati drugih diagnostičnih sredstev in povezava teh rezultatov z rezultati PIE. V dveh primerih so prikazani in interpretirani profili istega primera v dveh različnih časovnih obdobjih. Opozorjeno je na spremembe pa tudi na značilnosti, ki se s časom niso spremenile.

Sledi obsežno poglavje o merskih karakteristikah PIE. Predstavljeni so normativni vzorci po posameznih skupinah spola in starosti iz leta 2006 pa tudi iz prejšnjih let, saj sta za nami kar dve desetletji uporabe PIE. Predstavljeni so zanesljivost in veljavnost testa, povezanost PIE z drugimi testi osebnosti in sposobnosti.

Naslednje prikaze profilov bi lahko šteli med primere, saj je opisana in tudi z

izrisanimi profili prikazana uporaba PIE pri spremljanju manično-depresivnih pacientov, pri menstrualnem sindromu, nosečnosti, spremljanju profila policistov v času šolanja in po dveh letih službe. Posebej pomembno je, da so pri teh prikazih uporabljeni tudi podatki iz domačega okolja, v katerem bodo uporabniki oz. psihologi test tudi uporabljali. Prav tako so domači podatki prisotni tudi v prikazu različnih skupin, kot so npr. mladi športniki, Zoisovi štipendisti, mladostniki z izgubo sluha ipd. Ti opisi so lahko v veliko pomoč pri spoznavanju značilnosti PIE.

Čisto na koncu nas čaka še tabelarni prikaz splošnih slovenskih in ameriških norm ter tudi norme za različne homogene skupine.

Priročniku je seveda dodan tudi pregled virov, pri prikazu posameznih skupin pa nam navedba imen "zbiralcev" podatkov omogoča tudi stik z njimi za morebitne nove in skupne raziskave.

Še posebej je pohvalno, da avtorji skozi ves priročnik uporabljajo slovenski izraz "čustva". Tujka "emocije" je ostala le v nazivu testa in tako ohranila povezavo z originalnim imenom "Emotions profile index – EPI" ter že uveljavljenim slovenskim nazivom in kratico "Profil index emocij – PIE". Tudi sicer je treba pohvaliti, da je priročnik napisan jezikovno in vsebinsko tekoče ter tako olajša spoznavanje s predstavljenimi vsebinami.

Slovenski uporabniki osebnostnega testa PIE smo torej dobili nov, lepo urejen in vsebinsko bogat priročnik, katerega vrednost je dvojna – v prikazu teorije in izčrpnem prikazu primerov in norm za različne skupine. Po njem bodo posegli novi uporabniki testa PIE, ki jim bo priročnik dragocen prikaz potrebnih osnov za začetek dela, pa tudi smerokaz pri iskanju dodatnih teoretičnih in praktičnih informacij. Prav gotovo pa se bo za nakup nove izdaje priročnika odločil marsikateri dolgoletni uporabnik in poznavalec testa, in to ne le zato, ker je stara izdaja oguljena zaradi dolgoletne uporabe, ampak predvsem zaradi vsebinsko bogate dodane vsebine in novih norm.

PANIKA

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

Osrednja tema

Prehod v odraslost

Anja Vidmar

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

Katja Bobovnik

Starševstvo in/ali kariera?

Janja Kolar

Predporodne priprave: anksioznost v nosečnosti

Eva Bošnjancič

Nova generacija na pohodu

Marta Sečnik

Glasbena pomoč deklicam z Rettovim sindromom

Andrež Banfi

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

Maja Tajnšek

Didaktična prenova gimnazije ali pomembno je biti profesor

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

Ne pustite, da bi vam spolzela med prsti!

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

društvo
študentov
psihologije
slovenije



Ocena knjige “Osebnost otrok in njihovi medsebojni odnosi v družini”

Ludvik Horvat in Klas Matija Brenk
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

Review of the book “Children’s personality and their interpersonal family relationships”

*Ludvik Horvat and Klas Matija Brenk
University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia*

Ključne besede: otroštvo, socializacija, osebnost, odnosi med sorojenci, razlikovalno odzivanje staršev, recenzije

Key words: childhood, socialization, personality, sibling relations, parental differential treatment, reviews

CC = 3020

Kavčič, T. in Zupančič, M. (2006). Osebnost otrok in njihovi medsebojni odnosi v družini. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete [ISBN-10: 86-7207-17; COBISS.SI-ID: 231807488].

Pri Znanstvenoraziskovalnem inštitutu Filozofske fakultete v Ljubljani je ob koncu leta 2006 izšla knjiga z naslovom “Osebnost otrok in njihovi medosebni odnosi v družini”. Na podlagi svojega večletnega znanstvenega dela sta jo napisali v Sloveniji in v tujini že uveljavljeni avtorici, Tina Kavčič in Maja Zupančič. Monografija prinaša nova znanstvena spoznanja s področij osebnostnega razvoja otrok, odnosov med sorojenci ter vedenja staršev do njihovih otrok. V luči odkritij vedenjske genetike, sodobne in pri nas razmeroma nepoznane znanstvene discipline, ki se ukvarja s preučevanjem genetskih in okoljskih učinkov na posameznikov vedenjski razvoj (npr. Plomin, DeFries, McClearn in Rutter, 1997), slovenski raziskovalki predstavljata reinterpretacijo starih pojmovanj o učinku družinskega okolja na otrokov razvoj.

* Naslov / Address: red. prof. dr. Ludvik Horvat, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: ludvik.horvat@ff.uni-lj.si

Avtorici na podlagi rezultatov najnovejših tujih raziskav in empirično zbranih podatkov v Sloveniji podpirata obstoj osebnostnih, ne le temperamentnih značilnosti že v zgodnjem otroštvu. S pomočjo najsodobnejšega, starostno in kulturno decentriranega ter ekološko veljavnega merskega pripomočka, *Vprašalnika individualnih razlik med otroki* (Halverson idr., 2003), ki sta ga prevedli in priredili za uporabo v slovenskem prostoru (Zupančič in Kavčič, 2004), sta namreč vzdolžno in prečno analizirali množico podatkov o različno starih otrocih. V povezavi z ugotovitvami tujih avtorjev tako v knjigi sistematično prikazujeta univerzalne osebnostne poteze v otroštvu, kot jih zaznavajo otrokom pomembe odrasle osebe, strukturiranost teh potez v robustne komponente in razvoj stabilnosti strukture komponent osebnosti od razmeroma manj diferencirane do odrasle strukture t. i. velikih pet dimenzij. Na individualni ravni izraznosti osebnostnih značilnosti otrok raziskovalki poročata o zmerni časovni stabilnosti že v zgodnjem otroštvu, s starostjo pa ta stabilnost postopno in rahlo narašča. Tudi medkontekstna stabilnost izraznosti osebnostnih potez (npr. doma in v vrtcu) se kaže že v zgodnjem otroštvu, vendar je nižja od časovne stabilnosti osebnostnih potez, kot se izraža znotraj istega konteksta (npr. doma po preteku enega leta). Avtorici na podlagi rezultatov slovenske študije pokažeta tudi pomembno stopnjo podobnosti v osebnostnih značilnostih med družinskimi člani (med starši in otroki, med sorojenci), predstavita vlogo otrokovih osebnostnih značilnosti v njegovem odnosu s sorojenci in starši ter v otrokovem socialnem prilagajanju izven družine.

Temeljne značilnosti odnosa med sorojenci avtorici pri vzorcu slovenskih otrok odkrivata v medsebojni naklonjenosti, pa tudi v konfliktnosti in tekmovalnosti/rivalstvu med otrokoma. Dodatno sta z uporabo tipološkega pristopa odkrili tri značilne profile odnosa med otroki-sorojenci, naklonjenega, vključenega in povprečnega, ki se med seboj razlikujejo v stopnji izraznosti posameznih dimenzij odnosa. Bolj kot spol in starost (obdobje otroštva) h kakovosti odnosa v parih sorojencev prispevajo osebnostne značilnosti otrok in stopnja skladosti v specifičnih osebnostnih značilnostih med pari sorojenih otrok. K naklonjenosti med sorojencema npr. predvsem prispevata visoka izraznost vestnosti/odprtosti in ekstravertnosti pri obeh.

V povezavi z najnovejšimi tujimi znanstvenoraziskovalnimi pristopi k preučevanju socializacije (t. i. "okoljsko" vedenjsko genetiko, npr. Plomin, 2000) in na podlagi ugotovitev številnih tujih raziskav (npr. Harris, 1998) ter družinske študije v Sloveniji (Kavčič, 2004) sta avtorici pripravili tudi sintezo najnovejših razlag o načinu delovanja okolja na otrokov osebnostni razvoj. Najprej predstavita temeljna načela in metode kvantitativne "okoljske" vedenjske genetike ter se nato osredotočita na razlago t. i. "narave nege" oz. na različne tipe korelacij med genotipom in okoljem. Razlage podpirata s številnimi primeri in rezultati raziskav, ki odpirajo nov pogled na vlogo družinskega okolja v otrokovem osebnostnem razvoju. Družinsko okolje sicer pomembno prispeva k otrokovemu razvoju, vendar deluje na otroku specifičen način: mnogo izkušenj si sorojenci v istih družin ne delijo, saj tudi objektivno enake izkušnje do določene mere doživljajo in si jih razlagajo različno. Poleg tega se člani družine na različne otroke (sorojenci si delijo 50 % genov) odzivajo nekoliko drugače, različni

otroci pa v istih družinah tudi sami iščejo nekoliko različne izkušnje. Starši se torej na svoje otroke (sorojence) odzivajo različno tudi zato, ker jih različni otroci spodbujajo k različnim odzivom, tj. k razlikovalnemu starševstvu.

V monografiji predstavljena spoznanja bodo zanimiva in koristna za strokovnjake različnih družboslovnih, pa tudi pediatričnih in psihiatričnih smeri v medicini, ki se ukvarjajo z raziskovanjem razvoja otrok in/ali neposredno delajo z otroki in njihovimi družinami. Meniva, da bo opisano delo T. Kavčič in M. Zupančič služilo kot izjemno uporabno učno gradivo za dodiplomske in podiplomske študente navedenih smeri na univerzah. Knjigo priporoča kot dodatek stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju za strokovne delavce in delavke v vzgojnoizobraževalnih in svetovalnih ustanovah, primerna pa je tudi za starše, ki radi posegajo po zahtevnejši literaturi o razvoju otrok. Širšemu krogu bralcev bodo knjigo približali zlasti opisi konkretnih primerov, s katerimi avtorici dodatno ponazorita predstavljene znanstvene ugotovitve, ter zaključki posameznih poglavij, v katerih povzemata ključne ugotovitve obravnavane tematike. Izpostaviti velja tudi jezikovno podobo dela, saj se avtorici, v kolikor je le mogoče, izogibata uporabi tujk in dosledno uporabljata (marsikdaj nove) slovenske strokovne izraze.

Literatura

- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, B. J., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The Inventory of Child Individual Differences. *Journal of Personality*, 71, 995–1026.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption. Why children turn out the way they do?* New York: Touchstone.
- Kavčič, T. (2004). *Razvoj osebnosti predšolskih otrok: povezave z osebnostnimi značilnostmi staršev in sorojencev ter medosebnimi odnosi v družini* [Personality development in pre-school children: Associations with parent and sibling personality characteristics and family relationships]. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Ljubljana [Unpublished doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia].
- Plomin, R. (2000). Behavioural genetics in the 21st century. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 30–34.
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E. in Rutter, M. (1997). *Behavioral genetics*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004). Personality structure in Slovenian three-year-olds: The Inventory of Child Individual Differences. *Psihološka obzorja*, 13 (1), 9–27.



zavod za fair play in strpnost v športu

SPORTIKUS



športna morala

Maja Smrdu
Stanislav Pinter
Milan Hosta



Ocena knjige “Športna morala”

*Valentin Bucik**
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Review of the book “Morality in sport”

Valentin Bucik
University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Ključne besede: šport, etika, vrednote, morala, fair play

Key words: sport, ethics, values, morality, fair play

CC = 3700

Smrdu, M., Pinter, S. in Hosta, M. (2005). Športna morala. Ljubljana: Zavod za fair play in strpnost v športu (104 str.). [ISBN 961-91377-4-4; COBISS-SI ID: 223731712]

Delo z naslovom Športna morala je – kot pravijo v predgovoru sami avtorji, Maja Smrdu, psihologinja in športna pedagoginja, ter Stanislav Pinter in Milan Hosta, oba izkušena športna pedagoga, ki se ukvarjata tudi s filozofijo športa – nastalo kot plod prizadevanj za promocijo pravih športnih vrednot, izmenjave idej in priprave izobraževalnih programov za otroke in odrasle v Sloveniji. Izhaja iz izkušenj avtorjev pri uveljavljanju športne etike in fair playa. Prav je, da so se lotili pojasnjevanja in problematiziranja teme športne morale, saj se zdi, da dandanes dinamika medosebnih odnosov v družbi, ki je usmerjena k napredku, razvoju, doseganju vedno boljših rezultatov ..., kar se odraža tudi v športu, tako rekreativnem kot tekmovalnem, zlasti vrhunskem, sili k razmišljanju o kakovosti teh odnosov. Že strokovna področja, v katerih se pri svojem profesionalnem delu gibljejo avtorji, to so šport, psihologija, filozofija, vzgoja, fair play, dvig športne kulture, akcija »Športna poteza« in še kaj, vnaprej obetajo kakovostno branje, ki vodi bralca od spoznavnih razlag do praktičnih primerov, s katerimi si pomagajo pri ilustracijah osnovnih načel s področja športne morale. Čeprav naslov tega ne napoveduje, pa postane jasno, že ko poškilimo v kazalo knjige, da so se avtorji

* Naslov / Address: red. prof. dr. Valentin Bucik, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: tine.bucik@ff.uni-lj.si

v resnici lotili štirih velikih tem, ki zadevajo umeščenost posameznika in njegovega sočloveka v šport: morale, etike, vrednot in fair playa.

Avtorji najprej strokovno opredelijo (predvsem s psihološkega in filozofskega, pa tudi kineziološkega vidika) vsakega od treh ključnih pojmov presoje športne kulture, tj. moralo, etiko in vrednote, in jih na koncu skušajo umestiti v kontekst individualne ter strukturne perspektive fair playa.

Ena od širših opisnih opredelitev morale pravi, da je to ena od oblik družbene zavesti, da jo sestavljajo norme, pravila in predpisi, ki vsi govorijo o odnosu posameznika do ljudi, do samega sebe in do širšega družbenega okolja ter se nanašajo na poštenje in zavest. Pri tem se odnosi med seboj razlikujejo glede na to, ali so želeni (dobri, pravilni) in jih norme, pravila oz. načela zapovedujejo, ali pa so nezaželeni (slabi, zli, nepravilni) in jih norme, pravila oz. predpisi prepovedujejo. V športu se takšno moralno odločanje odraža v treh korakih: vedeti, vrednotiti, delovati. Pomembno je torej najprej, kaj vemo o igri, čustvih in doživljanjih ostalih, o naših vrednotah, prepričanjih in o naših pričakovanjih do drugih, kako vrednotimo zmago ali prednost, ljubezen do igre, do nas in do ostalih okoli nas, do tekmovanja itd., na koncu pa, kaj se dejansko odločimo in ali nato delujemo v skladu s to odločitvijo.

Etika naj bi bila filozofija morale. Vrednoti moralna dejanja, ali bolje – moralnost dejanj, in se ukvarja z osnovnimi vprašanji dobrega in zlega, pravilnega in nepravilnega. Igra praktično vlogo pri oblikovanju vrednot in se nanaša na vprašanja človekove volje in odgovornosti. Za razliko od morale po mnenju avtorjev etika pomeni bolj intelektualen pristop k opisovanju, kako bi se morali obnašati, kako argumentiramo določeno moralno pozicijo in proces odločanja o tem, ali so moralne sodbe sploh pomembne. Etika v športu na splošno pomeni sistematično aplikacijo moralnih pravil, načel, vrednosti in norm, na konkretni ravni pa vadbo osnovnih vrednot v športu: poštenost, spoštovanje, nepristranost ter integriteto.

Vrednote so razvidne na treh ravneh: individualni, strukturalni in kulturni oz. simbolni. Značilnost vrednot je, da imajo univerzalen apel, ker so nujne v medčloveških odnosih, saj brez njih moralnost ne more obstajati. Vrednote nas napeljujejo k zavzemanju določenega mišljenja o nekem družbenem vprašanju, vplivajo na naše izražanje pred drugimi, predstavljajo nekakšen standard v naših ocenah samih sebe do drugih ljudi, predstavljajo vzorce, s katerimi vplivamo in prepričujemo druge, omogočajo razumnost stališč, verovanj, dejanj, ki bi bila sicer morda družbeno nesprejemljiva. Po eni strani lahko govorimo o vrednotah v športu, po drugi pa lahko vzamemo sam šport (in odnos do njega) kot vrednoto. Avtorji pravilno opozarjajo na zelo pomembno dejstvo, da se vrednote v vrhunskem športu razlikujejo od tistih v rekreativnem ali šolskem športu oz. športu mladih, kar seveda pomeni, da se lahko kaj hitro zgodi, da se tudi ostala dva opisana pojma, morala in etika, v vrhunskem športu razumeta ter interpretirata na povsem drugačen način kot v rekreativnem športu in tudi sicer v življenju, kar ima lahko zanimive posledice.

Za ustrezno razlago, kaj sploh je fair play v rekreativnem in tekmovalnem, predvsem vrhunskem športu, je bilo potrebno najprej opredeliti, kaj ga v resnici sploh

določa. Zdi se mi, da je avtorjem uspelo jasno in dovolj preprosto razložiti posamezne pojme, ne le v splošnem pomenu, pač pa zlasti kontekstualno umeščeno v področje športa. Avtorji tega v knjigi sicer ne izpeljejo eksplicitno, vendar bralec dobi nezmotljiv vtis, da se tako splošna in specifična moralna načela, temeljni etični principi in temeljne občečloveške vrednote na področju športa v pojavnih, vedenjskih oblikah odražajo prav v fair playu, kar slikovito ilustrira prav (v knjigi navedena) zelo natančna izjava Wima de Heera, danskega predsednika Evropske športne konference, da je »[F]air play [...] srce športa. Ne igrajte proti drugim, ampak z drugimi«.

Vsi štirje pojmi, s katerimi se avtorji ukvarjajo v knjigi, morala, etika, vrednote in fair play, so na ta način tesno povezani s temeljnim odnosom posameznika do športa. Pri športni dejavnosti nas sicer v osnovi zanima predvsem skrb za lastno telo, dobro počutje ter duševno ravnovesje. V tem kontekstu nastopamo v partnerstvu s samim seboj in svojim odnosom do športa. Iz logične naravnosti, da imamo radi sebe in skrbimo zase, bi moralo izhajati, da imamo radi – ali bi morali imeti radi – tudi soljudi, zanje skrbimo in se nanje oziramo pri svojem ravnanju. Lepa misel, ki logično sledi iz pozitivnega odnosa do drugih in iz interesa za prijateljsko sožitje z njimi. Ali je tako tudi v športu? Ali je tako tudi v vrhunskem športu? Ali boj za rezultat dovoljuje takšen pogled? Pri poskusu odgovora na ta vprašanja začnemo razmišljati o morali, etiki, vrednotah in fair playu še posebej takrat, ko pri svoji športni dejavnosti nujno stopimo v neke vrste socialno interakcijo, v odnos z drugimi, bodisi kot našimi soigralci bodisi (še posebej) kot nasprotniki. Tu se torej začnejo odpirati vprašanja športne morale, ki jih v knjigi skušajo avtorji počasi in sistematično zapirati. Npr., eden od trenerjev in dolgoletni športnik z 'ustrojeno kožo', Dušan Hauptman, pravi: »Fair play je sinonim za strpnost, spoštovanje, humanost, poštenost, osebnostno rast, hkrati pa osnovni pogoj, da šport in športnik v polni meri izpolnita svoje poslanstvo.« Ali je to sploh mogoče doseči, ne le pri rekreativnem, pač pa tudi pri vrhunskem športu? Fair play je namreč v kontekstu rekreativnega športa, ko nam gre za naše dobro počutje, samoumevno dejstvo, kar pa ne drži nujno v tekmovalno naravnani športni aktivnosti. Zato se lahko zdi, da sta tudi vrhunski šport in rekreativno ukvarjanje s športom po svoje v nasprotju. Če je moč pri rekreativni dejavnosti pričakovati, da je fair play nekaj povsem razumljivega, je pri vrhunskem športu, kjer smo bolj kot ne usmerjeni k dosežku »za vsako ceno«, treba močno stisniti zobe, da se v kritičnem trenutku (ko se v boju z nasprotniki tehtnica zmage nagiba v našo smer ali proti nam) odločimo za potezo, ki bi jo lahko označili kot fair play. Odnos do športa (in seveda do sočloveka) z vidika morale, etike, vrednot in fair playa ter veličina in širina duha tekmovalca pa se spozna prav v takšnem trenutku, prav tu se pokažejo temeljne vrednotne in osnovne etične življenjske orientacije in civilizacijske norme posameznika. Vendar ne smemo misliti, da srce, ki bije v ritmu fair playa, prepoznaš le, če npr. pod vršno piramido najvišje gore sveta prenehaš misliti na vrh in pomagaš sestopiti v življenje pomrznjenemu in blodnjavemu neznanecu, ki si ga na višini 8.800 metrov nad morjem, do koder si prišel po mesecih težkih in dragih priprav in po več dneh zahtevnega plezanja, povsem izčrpanega dohitel na vzponu proti vrhu pod Hillaryevo

stopnjo. Iz domačega fotelja se zdi ta gesta seveda sama po sebi umevna, pa se je izkazalo, da je marsikdo v »resničnem življenju« ravnal drugače. Srce, v katerem ima fair play svoj prekat, pokažeš tudi tako, da sotekmovalcu pomagaš iz blata izvleči motor pri motokrosu, čeprav veš, da bo to vplivalo na tvoj rezultat, ali če nasprotniku prepustiš žogo, ko se izkaže, da ni povsem jasno, kdo jo je potisnil z igrišča. Ta načela tudi v športu, prav tako kot v vsakdanjem življenju, pomagajo ohranjati kulturo, nas spominjajo, da smo ljudska bitja, ki spoštujejo in cenijo sočloveka. V takšnih primerih se pokaže, da fair play ni le športna muha ali publiki in sponzorjem všečno vedenje, ampak osnovna moralna orientacija.

Avtorji poskušajo s knjigo prispevati k dvigu športne kulture v Sloveniji, predvsem na ta način, da z opozarjanjem ter izobraževanjem tako otrok kot odraslih (aktivnih športnikov, rekreativcev, staršev, športnih strokovnjakov itd.) skušajo prikazati šport kot dejavnost, od katere imamo lahko vsi fizične in duševne, osebne in družbene koristi, in kot dejavnost, s katero je mogoče živeti bolj kakovostno in za katero ni nobene potrebe, da jo – četudi gre za vrhunski šport – zbanaliziramo na raven surovega in brezobzirnega pehanja za dosežki. V knjigi *Športna morala* različne vrste bralcev najdejo mestoma zahtevno, a zanimivo in poučno gradivo, ki jih lahko bodisi gradi kot rekreativne ali tekmovalne športnike ali kot povsem običajne posameznike s športnim srcem, bodisi jim kot športnim pedagogom pomaga pri lastnem izobraževanju ali kot resen strokovni pripomoček služi tem istim športnim pedagogom za uveljavljanje in dvigovanje športne kulture pri vzgoji mladih bodočih športnikov in pri delu z že izgrajenimi, odraslimi rekreativnimi ali vrhunskimi športniki. Čestitam avtorjem za pogum in pravilno presojo lastne strokovne kompetentnosti, ki sta jim omogočila ugrizniti v kislo jabolko razpravljanja o morali, etiki ter vrednotah v športu. Zdi se, da jih – in njim podobno misleče – na področju športa v Sloveniji čaka še veliko dela ...

V naslednji številki (letnik 16, številka 2, 2007) PSIHOLŠKIH OBZORIJ bodo predvidoma objavljeni naslednji prispevki [Forthcoming articles]:

Barbara Smolej Fritz in Andreja Avsec
The experience of flow and subjective well-being of music students

Jana Strniša
Pomembnost in uresničenost vrednot v odnosu do subjektivnega blagostanja pri slovenskih in britanskih študentih

Martina Starc, Nastja Salmič in Matija Breznik
Refleksija in ruminacija v povezavi z emocionalno inteligentnostjo in samospoštovanjem

Andreja Pšeničny
Vprašalnik sindroma adrenalne izgorelosti (SAI): Povezanost izgorelosti in zadovoljenosti temeljnih potreb

Ana Krevh
Preliminarna študija merskih značilnosti Lestvice anksioznosti za otroke in mladostnike

Maša Černelič Bizjak
Izraženost primarnih dimenzij emocij in obrambna naravnost gluhih mladostnikov

Anja Podlesek
Predstavitev doktorske disertacije "Medosebne razlike v nalogah vidnega zaznavanja: kognitivni in osebni dejavniki" (dr. Luka Komidar)

Janez Bečaj
Predstavitev magistrske naloge "Vpliv fluktuacije na delovanje malih kratkoročnih skupin" (mag. Bernarda Nemeč)

Peter Praper
Predstavitev magistrskega dela "Vpliv stresa na prezgodnji porod" (mag. Alenka Klemenc)

Opravičilo

V prejšnji številki Psiholoških obzorij (letnik 15, številka 4) smo v seznam recenzentov prispevkov, objavljenih v letniku 15 (2006), pozabili vključiti red. prof. dr. Marka Poliča (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo). Za napako se iskreno opravičujemo.

Uredniški odbor Psiholoških obzorij



**PUBLIKACIJE ZNANSTVENEGA INŠTITUTA FILOZOFSKE
FAKULTETE**

Založniška dejavnost Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete

Znanstveni inštitut Filozofske fakultete je leta 1980 v okviru financiranja raziskovalnega dela iz lastnega vira razvil založniško dejavnost. Začetki so bili skromni, že leta 1985 pa je oblikoval lastno zbirko Razprave FF, v kateri je do danes izšlo 94 publikacij. Besedila so rezultat znanstveno raziskovalnega dela raziskovalcev, ki ga avtorji uresničujejo v okviru raziskovalnega programa Filozofske fakultete in tako pokrivajo vse stroke na področju humanistike in družboslovja.

Poleg tega je inštitut soizdajatelj in sofinancer številnih publikacij, ki so izšle pri drugih založbah ali v okviru založniške dejavnosti kulturnih in znanstvenih institucij. Ni zanemarljiv niti delež sofinanciranja prevodov publikacij in posameznih prispevkov naših sodelavcev, ki so izšli v tujini.

CENIK

nekaterih del ZIFF s področja **PSIHLOGIJE** in sorodnih ved

RAZPRAVE FILOZOFSKE FAKULTETE

Leto	Avtor	Naslov dela	Cena
1985	Musek, J.	Narava in determinante zavestnega odločanja	966,00
1990	Musek, J.	Simboli, kultura, ljudje	1.932,00
1997	Kovačev, A.N.	Govorica telesa	1.200,00
1997	Tušak, M.	Risanje v psihodiagnostiki I (3. dop. izdaja)	840,00
1998	Kline, M., Polič, M. in Zabukovec, V.	Javnost in nesreče	1.200,00
1999	Šumijev zbornik	Raziskovanje kulturne ustvarjalnosti na Slovenskem	3.700,00
1999	Pečjak, S.	Osnove psihologije branja	1.200,00
2000	Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M.	Psihologija otroške igre	2.000,00
2001	Tušak, M. in Tušak, M.	Psihologija športa (2. dopolnjena izdaja)	3.000,00
2001	Strmčnik, F.	Didaktika: osrednje teoretične teme	4.000,00
2002	Marjanovič Umek, L. in dr.	Kakovost v vrtcih	2.800,00
2002	Tušak, M. in Tušak, M.	Psihologija konja	3.500,00
2002	Polič, M., in dr.	Spoznavni zemljevid Slovenije	3.800,00

V ceni je upoštevan 8,5 % DDV.

Prodajalna knjig: Knjigarna »Rimljanka« na Rimski cesti 11v Ljubljani.

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

Struktura prispevka

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

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

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

Tehnična navodila za predložitev prispevkov

APA standardi

Oblika poslanih rokopisov naj sledi standardom in priporočilom, opisanim v priročniku za pisanje raziskovalnih poročil, ki ga je izdalo ameriško združenje psihologov (APA Publication Manual, 5. izd., 2001) in je že pred leti postal mednarodni standard, ki ga upoštevamo tudi slovenski psihologi. Vsak rokopis, ki bo prispel v objavo v revijo Psihološka obzorja, ki bo ustrezel tehničnim (oblikovnim) zahtevam in ki bo sodil v okvir *»namenja in ciljev revije«*, bo po postopku dvojne slepe recenzije poslan v oceno dvema kompetentnima ocenjevalcema.

Oblikovni izgled

Avtorji besedilo prispevka pripravijo v enem od standardnih računalniških programov za obdelavo besedil (npr. Word za Windows) in ga shranijo v datoteki standardnega formata, npr. .doc ali .rtf. Besedilo naj bo napisano z dvovrstičnim ali 1,5 vrstičnim razmikom, z razločnimi naslovi, podnaslovi in oštevilčenimi stranmi. Napisano naj bo z eno osnovnim oblik pisave (Times Roman, Arial, Helvetica, Courier) velikosti 12, besedilo naj bo levo poravnano. Začetki odstavkov naj ne bodo umaknjeni navznoter, pač pa naj bo pred vsakim novim odstavkom, naslovom, podnaslovom, predvidenim mestom za sliko ali tabelo vrinjena prazna vrstica. Prispevek naj praviloma ne bo daljši kot ena avtorska pola (16 strani po 32 vrstic z okoli 60 znaki v vrstici oziroma okoli 30.000 znakov, vključno z 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, števkami in ostalimi znaki (nabora Arial ali podobno), ki omogočajo pomanjševanje brez večje izgube preglednosti. Avtorji ne uporabljajo barv, pač pa, če je potrebno, različne dobro razločljive raste, sivine in/ali vzorce. Avtorji naj grafe v datoteko s tabelaričnimi in grafičnimi prikazi prilijepejo v taki obliki, da jih bo možno urejati v izvornem programu (npr. Excelov grafikon naj prilijepejo kot predmet in ne kot sliko ali metadatoteko). Fotografije z visoko ločljivostjo (> 300 dpi) naj bodo shranjene v kar najboljši kvaliteti grafičnega formata JPG, TIF ali PNG. Sheme in diagrami naj bodo iz izvornega programa priljepljene v datoteko kot predmet, izjemoma kot slike navedenih grafičnih formatov z visoko ločljivostjo. V primeru posebnih zahtev (npr. pri uporabi manj običajnih programov za generiranje slik ali če se določene slike ne da izdelati računalniško), naj se avtorji o načinu priprave slik predhodno posvetujejo s tehničnim urednikom revije (e-naslov: luka.komidar@ff.uni-lj.si).

Tabele naj bodo natipkane z enojnim razmikom. Nad tabelo naj bo (v datoteki s tabelaričnimi in slikovnimi prikazi) izpisana zaporedna številka tabele in za piko njen naslov (npr. Tabela 1. *Korelacijska matrika* ...). Tabela mora biti informativna brez posebnega sklicevanja na besedilo, torej opremljena s potrebnimi informacijami in po potrebi z opombami. Avtorji se v besedilu sklicujejo na sliko ali tabelo (npr. z 'glej sliko 1', 'v tabeli 2' ...), saj prikaz ne bo nujno na mestu, ki ga je predvidel avtor. V poglavju o rezultatih naj bo isti podatek vedno prikazan le enkrat. Avtorji naj se odločijo, kateri način (slika, tabela ali prikaz v vezanem besedilu) je najbolj primeren in informativen. Opombe pod črto naj bodo vključene v prispevek le izjemoma.

Citiranje, literatura

Uporabljene reference drugih avtorjev naj bodo v besedilu citirane po harvardskem sistemu: npr. Rostohar (1952) ali (Rostohar, 1952). Kadar je citiranih več avtorjev, so navedeni v abecednem redu, npr. (Bujas, 1953; Rostohar, 1952; Trstenjak, 1953). Citati posameznih referenc so ločeni s podpičjem, npr. (Petrič, 1970; Petrovič, 1969). Kadar so citirano delo napisali trije avtorji ali več (do vključno šest), so pri prvem citiranju vedno navedena imena vseh soavtorjev, npr. (Toličič, Šebek, Pečjak in Zorman, 1957), pri morebitnih naslednjih citatih pa le ime prvega avtorja, za druge pa je dodano le 'in dr. '; drugi citat bi se tako glasil (Toličič in dr., 1957). Kadar je citiranih več del istega avtorja, napisanih v istem letu, so letnicam dodane male črke po abecednem redu, npr. (Peršič, 1968a, 1968b).

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

Navedki prispevkov v revijah morajo vsebovati priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov prispevka, polno (neokrajšano) ime revije, letnik, če se v vsakem zvezku znotraj istega letnika število strani začne z 1, tudi številko zvezka (v oklepaju), in navedbo strani, na katerih je natisnjen prispevek (pri tem uporabljamo pomišljaj –, ne vezaj -). Pri tem je potrebno paziti na ločila, ki ločijo posamezne enote navedka. Ime revije in letnik izhajanja pri navajanju prispevkov v revijah ter naslov knjige (tako pri avtorskih kot pri urejenih knjigah) so v poševnem tisku. Primer navedbe:

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

Navedba avtorske knjige vsebuje priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov knjige, kraj izdaje in založbo. Primer navedbe:

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

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

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

Vsaka navedba prispevka, katerega naslov ni v enem od pogosto uporabljenih svetovnih jezikov (npr. angleškem, nemškem, francoskem, italijanskem, španskem) mora imeti v seznamu referenc v oglatem oklepaju dodan tudi naslov prispevka, preveden v angleški jezik. Primera navedbe:

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

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

Oddajanje prispevkov

Avtorji besedilo in druge dele prispevka pripravijo v elektronski in natisnjeni obliki, ki morata biti identični. Datoteke, ki naj bodo poimenovane s priimkom prvega avtorja in dodano specifično oznako (npr. novak-besedilo.doc; novak-tabeleslike.doc), avtorji pošljejo glavni in odgovorni urednici na elektronski naslov anja.podlesek@ff.uni-lj.si (namesto tega lahko po navadni pošti na naslov urednice pošljejo CD). Natisnjeno obliko prispevka pošljejo na naslov: dr. Anja Podlesek, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana.

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

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

Po končanem redakcijskem postopku in strokovnih recenzijah bo izvod prispevka vrnjen avtorjem, skupaj z recenzijama in kratkim mnenjem urednice glede sprejetja besedila v objavo. V primeru, da je prispevek sprejet v objavo, avtorji upoštevajo vse prejete pripombe, popravke in sugestije ter pripravijo končno verzijo prispevka. V končni verziji naj bo prva stran besedila takoj za naslovom prispevka dopolnjena še z imenom in priimkom avtorjev, imenom inštitucije, kontaktnimi podatki in morebitnimi dodatnimi informacijami o financerju študije, o tem, da je bil prispevek predstavljen na kakšnem od kongresov, ali zahvalo.

Pri oddaji končne verzije prispevka avtorji natisnejo en izvod prispevka. Natisnjeno in elektronsko obliko pošljejo na naslov glavne in odgovorne urednice. Tipkopis in slike bodo mesec dni po objavi uničeni, če avtorji ne bodo posebej pisno zahtevali vrnitve originalnih gradiv.

Zaključne opombe

Poslana končna verzija rokopisa pomeni tudi potrditev avtorjev, da prispevek v enaki ali podobni obliki ni bil objavljen v kateri drugi domači ali tuji publikaciji in da tudi v bodoče ne bo brez poprejšnjega soglasja izdajatelja Psiholoških obzorij. Uredniški odbor, uredniški svet ter izdajatelj ne prevzemata odgovornosti za strokovna mnenja in trditve oziroma zaključke, ki so jih podali avtorji v posameznih prispevkih.

Instructions for Authors

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

Manuscript Structure

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

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

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

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

Technical Aspects of Manuscript Preparation

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

The manuscript must be typeset in a standard font (Times Roman, Arial, Helvetica, or Courier, 12 pt size), with left justification and double spacing. Titles and subtitles must be clearly indicated and pages must be numbered (no other header/footer information is allowed). The paragraphs must not be indented and they must be separated by a blank line. The paper should normally not exceed 16 standard pages (32 rows by 60 characters) in length. The main text, without author(s) name(s) and institution(s), should be saved in a .doc or .rtf file (e.g., in MS Word – if non-Windows software is used, the author must perform the necessary conversion to assure seamless operation on the Windows platform). Tables and figures should not be included in the text (but their position should be indicated). They should be added as one or more separate files. Figures should be provided in camera-ready format without excessively small details. Graphs, schemes, and diagrams should be pasted from the original program into a .doc file as objects. Photographs should be supplied in high-resolution (> 300 dpi) graphic files as JPG, TIF, or PNG.

Manuscript Submission

The files containing the text, tables and figures should be named by the first author's surname and a short description of the file (e.g. novak-text.doc, novak-tables&figures.doc). In another separate file (e.g. novak-about authors.doc) the basic information on the paper should be provided – title of the paper, name(s) of the author(s), title(s), institution(s), and exact address of the author the Editorial Board will contact for further correspondence (including telephone number, fax number, e-mail address, home page URL if possible etc.). All the files should be sent by e-mail to anja.podlesek@ff.uni-lj.si

The manuscript should also be printed in three copies on a single side of paper and sent to the Editor-in-Chief: Dr. Anja Podlesek, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of Psychology, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenia. Each table and/or figure with the proper caption should be provided on a separate sheet. The manuscript will be destroyed one month after publication unless the author submits a request in writing for the originals to be returned to her/him.

After editorial consideration and review process, a copy of the manuscript will be returned to the author together with the two reviews and editorial opinion on acceptability. In case the manuscript is accepted for publication, the author must take into account all the suggestions (including language and style changes) while preparing the final version. The text in the final version should include (after the title of the paper) the authors' names and institutions, contact information, and potential additional information on funding, congress presentation and/or acknowledgements. The files and a single copy of the final version should be mailed to the Editor-in-Chief. Submission of the final version implies author's declaration that the paper has not been published in any other Slovenian or foreign publication in its present (or similar) form. At the same time it implies author's consent that the paper or its parts can only be reproduced in any other publication by permission of the publisher of the *Horizons of Psychology*. For any additional correspondence please make use of e-mail.