

Volumen 7.

Št. 1

Marec 1998

**PSIHOLOŠKA
OBZORJA**

Ψ

Ψ

**HORIZONS
OF
PSYCHOLOGY**

Volume 7.

No. 1

March 1998

|| 433746

PSIHOLOŠKA
OBZORJA

HORIZONS
OF
PSYCHOLOGY

LJUBLJANA
1998



9199803072

PSIHOLOŠKA OBZORJA

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

LJUBLJANA

1998

PSIHOLOŠKA OBZORJA
HORIZONS OF PSYCHOLOGY

ISSN 1318-1874

Izdaja Društvo psihologov Slovenije

Uredniški svet:

Živana Bele-Potočnik, Marko Polič, Andrej Žižmond

Uredniški odbor:

Uroš Blatnik, Metoda Crnkovič, Gabi Čacinovič-Vogrinčič,
Bojan Dekleva, Ignac Gerič, Polona Matjan, Janez Mayer,
Vlado Miheljak, Janez Mlakar, Vid Pogačnik, Grega Repovš

Glavni urednik:

Peter Praper

Odgovorni urednik:

Janek Musek

Lektorica:

Vilma Kavšček

Tisk:

Planprint Ljubljana

Naslov uredništva:

Društvo psihologov Slovenije
Prušnikova 74, 1210 LJUBLJANA – ŠENTVID
Tel. (061) 15 217 27

Revija izhaja s finančno podporo Ministrstva za šolstvo in šport in
Ministrstva za znanost in tehnologijo štirikrat letno v nakladi 800 izvodov.

VSEBINA

Znanstveno - raziskovalni članki

- Karin Bakračević
STAROSTNE RAZLIKE V MOŽGANSKI AKTIVNOSTI
OB REŠEVANJU PROBLEMOV5
- Ljubica Marjanovič Umek, Petra Lešnik Musek
OTROKOV RAZVOJ IN UČENJE V SIMBOLNI IGRI25
- Bojana Moškrič
THE MEETING OF TWO SYSTEMS: A SYSTEMIC
APPROACH TO SEPARATION ANXIETY IN LITTLE
CHILDREN ENTERING THE NURSERY DEPARTMENT
OF THE KINDERGARTEN (PART 2).....49
- Anica Prosnik
ZNAČILNOSTI OBJEKTNEGA ODNOSA PRI BOLNICAH
Z MOTNJAMI HRANJENJA71

Teoretično pregledni članki

- Ivan Ferbežer
VZROKI UČNIH NEUSPEHOV KULTURNO
PRIKRAJŠANIH NADARJENIH OTROK89

Strokovni članki

- Srečko Soršak
VLOGA HIPNOZE V PSIHOTERAPIJI.....109

- NAVODILO ZA OBJAVLJANJE PRISPEVKOV117

STAROSTNE RAZLIKE V MOŽGANSKI AKTIVNOSTI OB REŠEVANJU PROBLEMOM

Karin Bakračević

KLJUČNE BESEDE: reševanje problemov, možganska aktivnost, starostne razlike

KEYWORDS: problem solving, brain activity, age-related differences

POVZETEK

Analiza možganske aktivnosti ob reševanju problemov je pokazala zmanjšano aktivnost temporalnega dela desne hemisfere pri starejših ljudeh, kar nam pojasni starostni upad spacialnega, holističnega procesiranja (Johnson s sodelavci, 1984) in neverbalnega spomina (Janowski, 1993). Nakazujejo se tudi starostne težave pri prevajanju vizualnih impulzov (desnohemisferni premiki v okcipitalnem predelu, manj aktiviran levi frontalni predel) in tendenca k bolj avditornemu semantičnemu procesiranju (močnejša aktivnost v levem temporalnem predelu) ter morda manjši interes oz. manjša motivacija za reševanje problemov (manj aktiviran levi frontalni predel med reševanjem) kot pri mlajših.

ABSTRACT

The analysis of brain activity during problem-solving showed lower activity of right temporal area in older subjects, what could be explained as age-related decrease in spacial, holistic processing and non-verbal memory. There are also some indications of age-related difficulties with translation of visual stimuli (right-hemisphere shift in occipital area, less active left frontal lobe), a tendency to more auditory semantic processing (more active left temporal lobe) and probably lower interest or motivation respectively, for problem-solving (less active left frontal area), than in younger-adults' group.

POSKUSI LOKALIZACIJE MENTALNIH OPERACIJ

Raziskave, ki se ukvarjajo z lokalizacijo mentalnih operacij in poskušajo ugotoviti povezavo med izvrševanjem določene naloge in aktivacijo določenih predelov možganov, so v veliki meri preučevale percepcijo govora in branje (Raichle, 1987; Geschwind, 1979).

Posner (1991; Posner s sodelavci, 1988; Posner in McCandliss, 1993) v zvezi s tem ugotavlja, da pasivna prezentacija vizualnih besed aktivira področja ventralno-okcipitalnega lobusa, pretežno levega. Kako pride potem do kontakta z asociacijo, ki je povezana s pomenom? Pri tem se je pokazala aktivacija predela levega frontalnega lobusa in področja na frontalni srednji črti. Prva naj bi bila odgovorna za iskanje asociacij na določeno besedo in je značilna le za procesiranje jezika, druga pa naj bi bila povezana s selektivno pozornostjo. Posner (1991) se sprašuje, ali je semantična mreža za procesiranje besednih povezav res locirana tako daleč spredaj v frontalnih predelih. Študije afazij so to funkcijo ponavadi locirale v posteriorno temporalno-parietalno področje (Wernickejev predel). Zelo verjetno je, da je v semantično asociiranje vpleteno več kot le eno področje možganov; prvo bi bilo odgovorno za posamezne besedne asociacije, ki nastajajo že v zgodnjem otroštvu, drugo pa za strukturiranje besednih pomenov v fraze.

Zanimiva je tudi študija Janowskega (1993), ki poskuša lokalizirati različne vrste spomina v možganih. Opira se na nam znano delitev spomina na deklarativni in nedeklarativni (ki zajema npr. naučene veščine, navade...) spomin. Ob reševanju problemov prideta v poštev najbrž oba. Deklarativni spomin - semantični in epizodični ima po vsej verjetnosti sedež v

temporalnem lobusu, vendar pa na tem mestu ni sedeža za skladiščenje spomina. Squire in Zola-Morgan (1991) sta ugotovila, da čim več časa preteče od učenja, tem manjša postaja vloga temporalnega lobusa in se v približno enem letu po učenju popolnoma izgubi.

Morda je dobro, da se ob teh podatkih spomnimo še hipoteze diferencialne lateralizacije, ki je vezana na čustva. Podatki, ki slonijo na raziskavah, izvedenih z različnimi metodami na normalni in klinični populaciji, so začeli izpodbijati hipotezo, da je desna hemisfera specializirana za emocije nasploh. Rezultati so bolj konsistentni s hipotezo diferencialne lateralizacije, ki pravi, da so frontalne regije leve hemisfere specializirane za procesiranje določenih form pozitivnega afekta, pretežno frontalne regije desne hemisfere pa za procesiranje negativnega afekta (Davidson, 1984). Vendar pa pozitivno - negativna dihotomija ni najbolj sprejemljiva kot baza afektivne asimetrije, saj se pojavljajo določene anomalije v podatkih. Tako Davidson (1984) meni, da je "približevanje - izogibanje" morda bolj sprejemljiva dimenzija za afektivno lateralizacijo.

Anatomske podatke nam kažejo, da obstajajo pomembne kortikalne zveze med frontalnimi in temporalnimi ter frontalnimi in parietalnimi regijami (Nauta, 1971). Zdi se, da obstaja recipročna povezava med aktivacijskimi asimetrijami v anteriornih in posteriornih kortikalnih regijah. Tako je levostranska frontalna aktivacija uravnotežena z desnostransko, - npr. parietalno aktivacijo in obratno. Pomen tega dognanja o hemisferni organizaciji je zaenkrat še nejasen. Podatki so pokazali, da se spacialna kognicija in določeni pozitivni afekti (najraje interes) raje pokažejo skupaj kot pa npr. verbalna kognicija in pozitivni afekt. Kapaciteta za simultano aktivacijo centrov, povezana z vizuospacialno funkcijo in levo frontalno regijo, povezano z določenimi pozitivnimi afekti, kot npr. interes, lahko služi pomembni adaptivni funkciji v kontroli približevalnega vedenja.

FIZIOLOŠKI KORELATI RAZVOJNIH STADIJEV

Omeniti velja Fischerjevo (1987) hipotezo možganske rasti, ki govori o nevrološki bazi za spremembe v stadijih kognitivnega razvoja. Vsaka stopnja naj bi tako korelirala z nastankom novega tipa nevronske mreže. V adolescenci in odrasli dobi sicer niso vidne tako drastične spremembe v sinaptični gostoti v korteksu kot v zgodnjem otroštvu. Takrat je namreč dosežena dvakrat tolikšna stopnja gostote kot v korteksu odraslega, potem pa postopno upada skozi zelo dolgo obdobje do stopnje, ki je značilna za

odraslega. Največ podatkov o tem so raziskovalci dobili na opičjih mladičih (Goldman - Rakic, 1987; Rakic, Bourgeois, Eckenhoff, Zecevic in Goldman - Rakic, 1986). Za otroke se kažejo podobne tendence: sinaptična gostota v vizualnem korteksu naraste v prvem letu življenja na 200% eventualne stopnje odraslega (Huttenlocher, de Courten, Garey in van der Loos, 1982). Po tem vrhuncu počasi z leti upada, dokler ne doseže stopnje odraslega nekje v času šolanja. V frontalnem predelu, ki je povezan z visokostopenjskim kognitivnim funkcioniranjem, doseže sinaptična gostota vrhunec pri 5-6 letih starosti in nato postopno upada na stopnjo, ki je značilna za odraslega (Huttenlocher, 1979).

Empirično še dokaj neutemeljena pa je Fischerjeva hipoteza, da so za vsako nastajajočo kognitivno stopnjo značilne diskontinuitete v krivulji sinaptične rasti.

Tudi v adolescenci nastopa nekaj sprememb v nevronskih mrežah. To je npr. mielinizacija aksonov, ki ni značilna le za otroštvo, ampak tudi za zgodnjo odraslo dobo (Yakovlev in Lecours, 1967). To in še nekateri drugi faktorji lahko povzročijo porast v formaciji mrež v tem obdobju.

Globalne mere možganske aktivnosti prav tako kažejo določene diskontinuitete v starostih, ko naj bi nastopile nove razvojne stopnje. Matousek in Petersen (1973) sta našla bistvene spremembe v energiji alfa valov na okcipitalno-parietalnem področju v starostih, ki so značilne za nastop razvojnih faz - od senzomotorne periode do izdelave abstraktnih sistemov. Za poznejše razvojne faze naj bi bile bistvene povezave med električno aktivnostjo v različnih delih korteksa - predvsem med aktivnostjo v frontalnem in aktivnostjo v okcipitalnem lobusu (Thatcher, Walker in Guidice, 1987).

STAROSTNE SPREMEMBE V MOŽGANSKI AKTIVNOSTI

EEG študije normalnega staranja so dale precej kontradiktorne rezultate. Nekatere kažejo starostno povečanje počasne aktivnosti /v theta in delta pasu/ in upad frekvence in količine alfa aktivnosti (Obrist, 1976; Busse, 1983). Vsekakor je potrebno omeniti, da že od začetkov EEG raziskav domnevajo, da je alfa aktivnost inverzno povezana z mentalnim procesiranjem (Donchin, Kutas in McCarthy, 1977).

Drugi raziskovalci zopet poročajo, da se elektroencefalogram normalnih starejših oseb ne razlikuje veliko od elektroencefalograma mlajših oseb (Huges in Cayaffa, 1977; Katz in Horowitz, 1982). V Williamsonovi (Williamson s sodelavci, 1990) študiji se je pokazalo, da kognitivni dosežek pozitivno korelira z beta aktivnostjo, posebej v frontalnih predelih. Pri subjektih, ki so kazali zgodnji kognitivni upad, se je kazala redukcija beta aktivnosti, kar naj bi bila morda zgodnja indikacija intelektualne izgube. Staranje pa ni bilo povezano z naraščanjem počasne delta aktivnosti. Duffy s sodelavci (1984) je ugotovil, da bi bilo lahko staranje povezano z desinhronizacijo, torej upadom počasne in porastom beta aktivnosti. Možen razlog za take rezultate, ki so v nasprotju s prej opisanimi, bi lahko bilo zelo dobro zdravstveno stanje poskusnih oseb (izločili so namreč vse kakorkoli obolele subjekte). Pokazalo se je tudi zmanjšanje alfa reaktivnosti (redukcija alfa aktivnosti v okcipitalnem predelu, ko odpremo oči), kar je eden redkih indikatorjev, ki se obnaša enoznačno v vseh študijah.

Iz raziskav je tudi razvidno, da je največ starostnih sprememb možno najti v temporalnem lobusu in veliko več jih izhaja iz desne kot iz leve hemisfere. Pretežna funkcija desnega temporalnega lobusa pa naj bi bil neverbalni spomin. Je torej to funkcija, ki se najbolj izrazito spreminja s starostjo. Vsekakor lahko zaključimo, da staranje ni povsem linearen in tudi ne popolnoma simetričen proces.

V zvezi s tem so zanimive tudi študije hemisferne lateralizacije Johnsona s sodelavci (1979, 1984), v katerih poskuša testirati hipotezo, da desnohemisferne kapacitete /nelingvistično, spacialno in holistično kognitivno procesiranje/ upadajo s starostjo, levohemisferne /procesiranje verbalnega, sekvenčnega in analitičnega materiala/ pa ostajajo bolj ali manj konstantne. V rezultatih se je resnično pokazal splošen starostni upad za dosežke desne hemisfere, levohemisferni dosežki pa naj bi ostali nespremenjeni za levohemisferno dominantne naloge. Johnson pri tem vleče korelate s Cattellovo delitvijo inteligentnosti na fluidno in kristalizirano. Prva začne upadati sredi dvajsetih let, je fiksna, zajema bolj spacialne sposobnosti in je bolj povezana z desno hemisfero. Kristalizirana inteligentnost pa ne kaže upada s starostjo, je pridobljena, zajema npr. besednjak, aritmetične sposobnosti... in je bolj povezana z levo hemisfero. Upad fluidne inteligentnosti s starostjo ima torej nevrofiziološko podlago. Večinoma pa so študije, ki povezujejo kognitivni razvoj in nevrofiziološka dognanja, žal, še vedno polne ugibanj in meglenih interpretacij.

NAMEN RAZISKAVE

je bil ugotoviti, ali obstajajo starostne razlike v aktivnosti posameznih možganskih predelov in hemisferni specializaciji med reševanjem problemov.

Metodologija

PRIPOMOČKI

1. Trije problemi:

POSODE - dobro definiran problem, ki zahteva logično interpolacijo (Atwood in Polson, 1976).

KAJ BI SE ZGODILO, ČE... - slabo definiran problem, ki zahteva divergentno produkcijo (prirejeno po Torrance-u, 1974).

BABICA - slabo definiran dialektični problem s področja družinskih odnosov (prirejeno po Sinnottovi, 1985).

2. Elektroencefalograf za snemanje možganske aktivnosti

POSKUSNE OSEBE

8 študentov, starih 19 do 23 let; 5 žensk, 3 moški;

8 starejših odraslih, starih 55 do 60 let; 4 ženske, 4 moški.

Postopek

Poskusnim osebam smo snemali možgansko aktivnost ob reševanju treh različnih problemov (interpolacijski, divergentna produkcija, dialektični) in v stanju relaksacije.

Snemana je bila aktivnost v pasu od 1 do 35 Hz leve in desne hemisfere na naslednjih predelih: frontalnem (F3, F4), temporalnem (T3, T4), parietalnem (P3, P4) in okcipitalnem (O1, O2) /Jasper (1958) Ten-twenty Electrode Placement System of the International Federation /. EEG podatke smo ves čas snemali s Compaq 486/66M PC in FlexComp softverom.

Za obdelavo smo izdvojili alfa valove (8 do 12 Hz) in poskusili z vizualnim pregledom izločiti predele z artefakti. Iz teh podatkov smo računali naslednje indekse (O'Boyle, Alexander in Benbow, 1991):

1. Indeks lateralnosti:

$$L = (R - L)/(R + L) ;$$

R je povprečna alfa aktivnost izbranega predela (RMS = root-mean-square, izražen v mikrovoltih) desne hemisfere; L je povprečna alfa aktivnost (RMS) izbranega predela leve hemisfere; za frontalni, parietalni, temporalni in okcipitalni predel; za mirovanje z odprtimi in zaprtimi očmi ter vsakega od problemov. Če je vrednost indeksa pozitivna, prevladuje delo leve hemisfere in obratno.

2. Indeks premika:

$$A = (R - L)/(R + L) \quad - \quad (R - L)/(R + L)$$

mirovanje (oči odprte)

naloga

za vse prej naštete lege, za vsakega od problemov.

Če je vrednost indeksa pozitivna, to pomeni desnohemisferni premik v času reševanja, če je vrednost negativna, pa levohemisferni premik.

Izračunavali smo tudi RMS vrednosti v alfa pasu za vsak položaj elektrode /leva frontalna, desna frontalna, leva temporalna, desna temporalna, leva parietalna, desna parietalna, leva okcipitalna, desna okcipitalna/ za mirovanje in ob reševanju vsakega od problemov. Drug parameter so predstavljale difference med RMS vrednostjo ob reševanju vsakega od problemov in ustrezno RMS vrednostjo v mirovanju / za vsak položaj elektrode - tip / (Glass, Butler in Carter, 1984).

Večja diferenca nakazuje višjo aktivacijo ustreznega predela, manjša ali negativna diferenca pa nižjo aktivacijo določenega predela ob reševanju problema.

Rezultati z interpretacijo

TABELA 1: F - testi za razlike med skupinama v indeksih asimetrije za mirovanje in vsakega od problemov:

POGOJ	FAKTOR					
	SKUPINA		LEGA		SKUPINA X LEGA	
	F	p	F	p	F	p
MIROV.,O.O.	1.10	N.S.	4.86	.005	77	N.S.
MIROV.,O.Z.	3.90	N.S.	5.68	.002	2.12	N.S.
INTERP.P.	.68	N.S.	.27	N.S.	5.96	.002
DIVERG.P.	.80	N.S.	2.28	N.S.	4.83	.006
DIALEKT.P.	.30	N.S.	3.35	.028	1.72	N.S.

df = 1, 14

df= 3, 42

TABELA 2: t - testi za razlike med skupinama v indeksih asimetrije v mirovanju in ob reševanju problemov (za posamezne lege) :

POGOJ	LEGA ELEKTRODE							
	FRONT.		TEMPOR.		PARIET.		OKCIP.	
	t	p	t	p	t	p	t	p
MIROV.,O.O.	-1.26	N.S.	-.65	N.S.	-2.48	.026	.40	N.S.
MIROV.,O.Z.	-1.50	N.S.	-1.89	N.S.	-1.97	N.S.	.30	N.S.
INTERP.P.	1.79	N.S.	1.62	N.S.	-2.65	.019	-3.19	.007
DIVERG.P.	-.80	N.S.	1.91	N.S.	-1.96	N.S.	-2.64	.020
DIALEKT.P.	.16	N.S.	.67	N.S.	-1.28	N.S.	-2.68	.018

df = 14

TABELA 3: F - testi za razlike med skupinama v alfa aktivnosti (RMS) za vsakega od problemov, merjeno na osmih elektrodah:

POGOJ	FAKTOR					
	SKUPINA		TIP		SKUPINA X TIP	
	F	p	F	p	F	p
MIROV.,O.O.	1.49	N.S.	4.17	.000	3.74	.001
INTERP.P.	.88	N.S.	13.65	.000	4.88	.000
DIVERG.P.	.00	N.S.	9.66	.000	4.51	.000
DIALEKT.P.	.45	N.S.	13.93	.000	3.16	.005

df = 1, 14

df = 7, 98

TABELA 4: t - testi za razlike med skupinama v alfa aktivnosti (RMS) za vsakega od problemov, merjeno na osmih elektrodah:

POGOJ		LEGA ELEKTRODE							
		F3	F4	P3	P4	T3	T4	O1	O2
INTERP.P.	t	.48	-.34	1.20	1.22	.90	-2.07	.96	2.66
	p	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.050	N.S.	.019
DIVERG.P.	tp	-1.46	-1.77	.96	.34	.83	-2.01	.62	2.43
		N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.050	N.S.	.029
DIALEKT.P	t	-.90	-1.53	1.13	.66	.50	-.99	.88	2.68
	p	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	.019

df=14

TABELA 5: F - testi razlik med skupinama za diferenco v alfa aktivnosti (RMS) med mirovanjem in reševanjem posameznega problema (merjeno na osmih elektrodah) :

POGOJ (razlika)	FAKTOR					
	SKUPINA		TIP		SKUPINA X TIP	
	F	p	F	p	F	p
MIROV. O.Z.-O.O.	2.05	N.S.	21.07	.000	.92	N.S.
INTERP.P. O.Z.-INT.	1.74	N.S.	11.11	.000	.89	N.S.
DIVERG.P. O.Z.-DIV.	2.44	N.S.	11.07	.000	.88	N.S.
DIALEKT.P. O.Z.- DIAL.	1.72	N.S.	9.02	.000	.81	N.S.

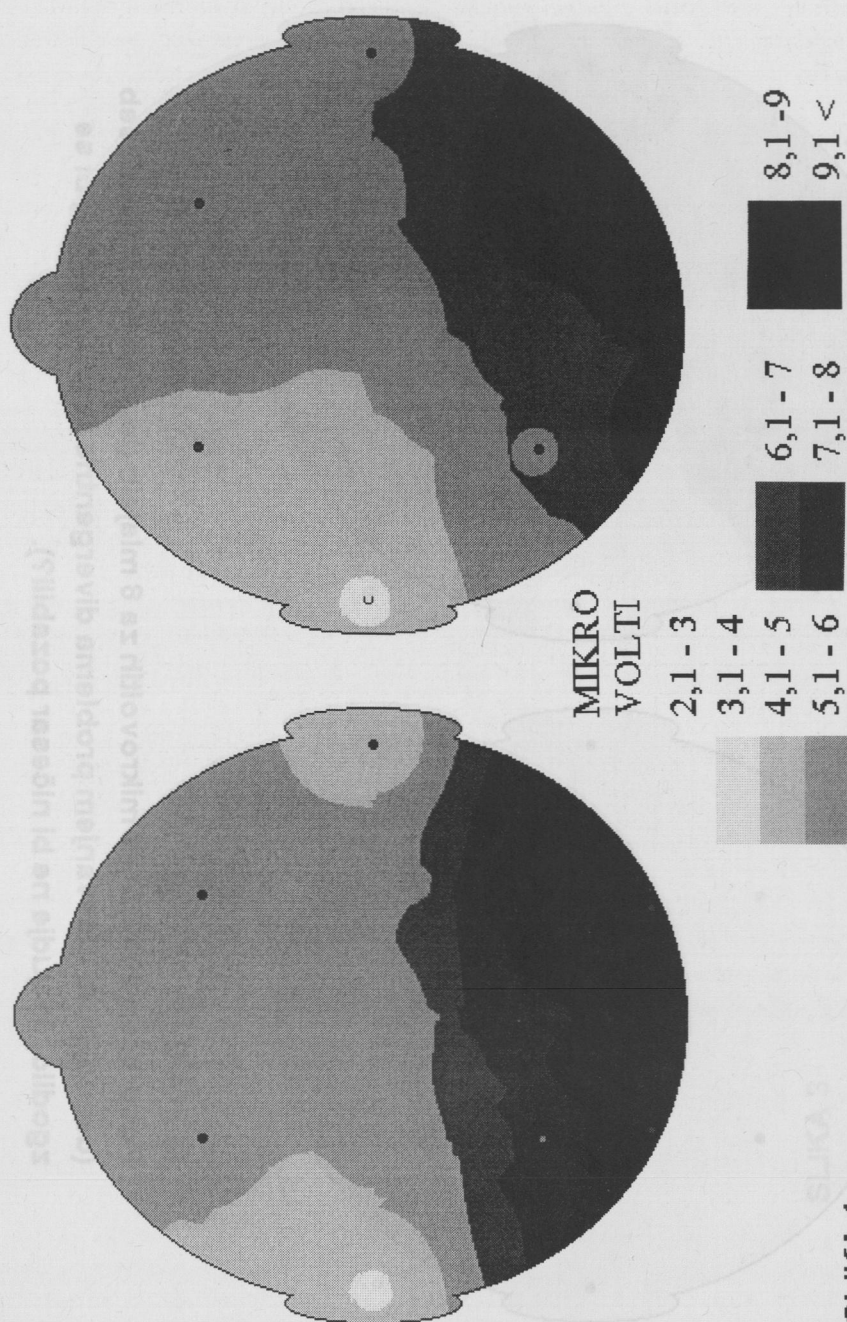
df = 1, 14

df = 7, 98

TABELA 6: t - testi razlik med skupinama za diferenco v alfa aktivnosti (RMS) med mirovanjem in reševanjem posameznega problema (merjeno na osmih elektrodah) :

POGOJ		LEGA ELEKTRODE							
		F3	F4	P3	P4	T3	T4	O1	O2
INTERP.P. O.Z.-INT.	t	1.48	1.16	1.35	.94	1.35	1.69	1.48	.70
	p	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
DIVERG.P. O.Z.-DIV.	t	2.52	1.83	1.41	1.13	.73	1.82	1.53	.75
	p	.025	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
DIALEKT.P. O.Z.- DIAL.	t	2.20	1.67	1.30	1.03	1.63	.53	1.37	.72
	p	.045	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.

df=14

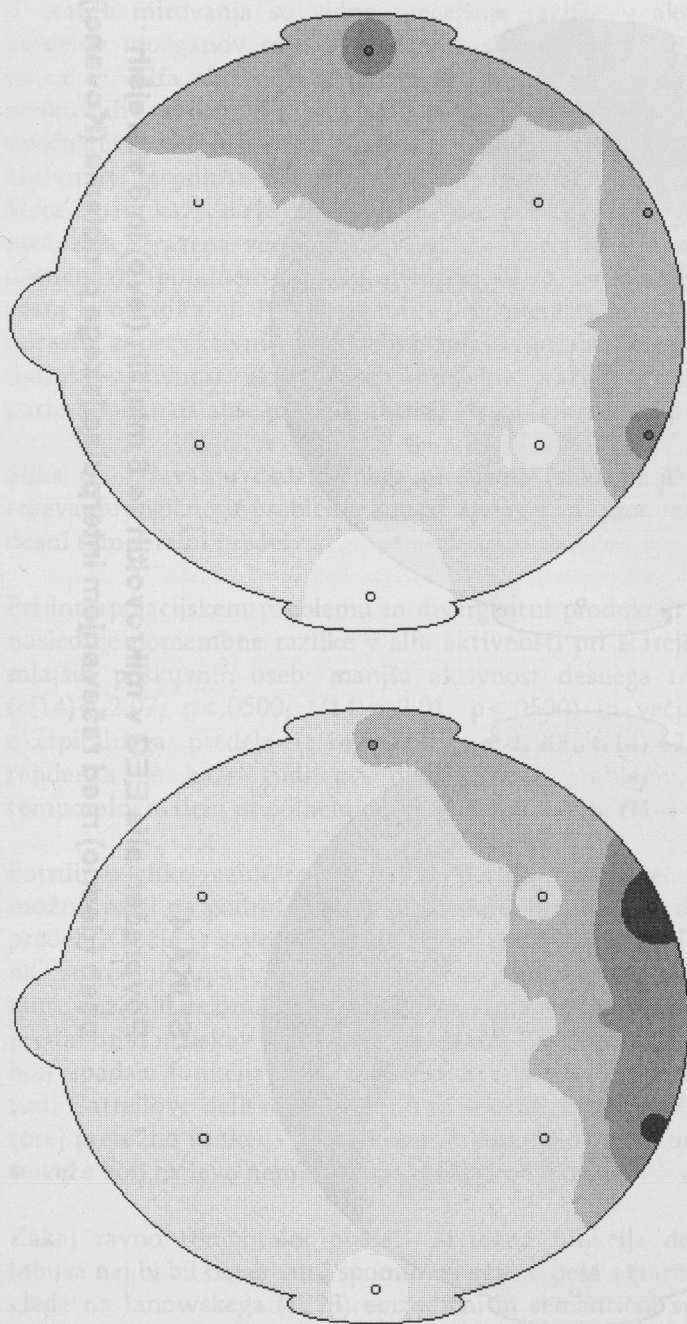


SLIKA 1 Povprečen alfa EEG v mikrovoltih za 8 mlajših (levo) in 8 starejših oseb (desno) v stanju mirovanja z zaprtimi očmi.



SLIKA 2

Povprečen alfa EEG v mikrovoltih za 8 mlajših (levo) in 8 starejših oseb (desno) med reševanjem problema divergentne produkcije (Kaj bi se zgodilo, če ljudje ne bi ničesar pozabili?).



SLIKA 3
Povprečen alfa EEG v mikrovoltih za 8 mlajših (levo) in 8 starejših oseb (desno) med reševanjem vsakodnevnega problema (Babica)

**SLIKA 4**

Povprečen alfa EEG v mikrovoltih za 8 mlajših (levo) in 8 starejših oseb (desno) med reševanjem interpolacijskega problema (Kovanci).

V stanju mirovanja so vidne precejšnje razlike v aktivnosti posameznih predelov možganov med starostnima skupinama mlajših in starejših oseb (slika 1). Alfa aktivnost v okcipitalnem predelu je dosti višja pri mlajših poskusnih osebah. Ti rezultati so v skladu z ugotovitvami o splošni upočasnitvi aktivnosti oz. znižanju frekvenc možganskih valov (upad alfa aktivnosti in porast delta in theta valov) pri starejših osebah (Busse, 1983). Slika 2 nam kaže, da je pri reševanju interpolacijskega logično-matematičnega problema izražena večja alfa aktivnost - torej nedejavnost - pri starejših v desnem temporalnem predelu, medtem ko so pri mlajših aktivni vsi predeli, manj le okcipitalni. Pri divergentni produkciji (slika 3) so v skupini mlajših odraslih zopet aktivni vsi predeli, razen okcipitalnega, pri starejših pa je vidna manjša aktivnost skoraj vseh predelov, razen levega temporalnega in parietalnih, najslabše je zopet aktiven desni temporalni predel.

Slika pri reševanju dialektičnega problema (slika 4) je zopet bolj podobna reševanju logičnega problema kot pa divergentni produkciji - manj aktiven je desni temporalni predel.

Pri interpolacijskem problemu in divergentni produkciji so se torej pokazale naslednje pomembne razlike v alfa aktivnosti pri starejših glede na skupino mlajših poskusnih oseb: manjša aktivnost desnega temporalnega predela ($t(14)=-2.07$, $p<.0500$; $t(14)=-2.01$, $p<.0500$) in večja aktivnost desnega okcipitalnega predela ($t(14)=2.66$, $p<.0190$; $t(14)=2.43$, $p<.0290$). Ista tendenca se kaže tudi pri dialektičnem problemu, le da razlika na temporalnem delu ni pomembna (na okcipitalnem: $t(14)=2.68$, $p<.0190$).

Potrdimo lahko rezultate raziskav, ki poročajo, da je več starostnih sprememb možno najti na področju desne hemisfere, predvsem v desnem temporalnem predelu. Težje je seveda razložiti, zakaj se to dogaja. Ali bi ti rezultati kazali na starostni upad funkcije desnega temporalnega predela, kar bi se kompenziralo deloma s povečano levo - temporalno aktivnostjo? Iz nekaterih predhodnih raziskav (Johnson s sodelavci, 1983) je znano, da naj bi s starostjo bolj upadala funkcija desne kot leve hemisfere. Ob tem se lahko spomnimo tudi Cattellove delitve na fluidno in kristalizirano inteligentnost. Fluidna je torej pretežno funkcija desne hemisfere in upada s starostjo, kristalizirana, ki se veže bolj na levo hemisfero, pa ostaja konstantna.

Zakaj ravno temporalni predel? Pretežna funkcija desnega temporalnega lobusa naj bi bil neverbalni spomin, ki očitno peša s starostjo. Pravzaprav je to glede na Janowskega (1993) epizodični in semantični spomin, ki se veže na pred kratkim naučen material (informacije, ki niso stare več kot npr. eno

leto). Vemo namreč, da starejši dokaj dobro pomnijo davno pretekle dogodke, da pa jim spomin na "sveže" stvari peša. In to je verjetno fenomen, ki pride do izraza v zmanjšani aktivnosti temporalnega lobusa ob reševanju problemov.

Naslednjo razliko sem našla v levem frontalnem predelu pri reševanju divergentne produkcije ($t(14)=2.52$, $p<.0250$) in dialektičnega problema ($t(14)=2.20$, $p<.0450$) - diferenco v alfa aktivnosti med mirovanjem in reševanjem problema. Levi frontalni predel se je pri reševanju teh dveh problemov bolj aktiviral pri mlajših subjektih kot pri starejših. Spomnimo se raziskav Davidsona (1984) o diferencialni lateralizaciji hemisfer: v procesiranje pozitivnega afekta so bolj vpletene frontalne regije leve hemisfere, v procesiranje negativnega pa desna hemisfera. Lahko bi torej predpostavili, da so študentje pristopali k reševanju odprtih problemov z več interesa ali morda z večjo motiviranostjo (pozitivno - negativna dihotomizacija je namreč bolj vezana na tendenci približevanja in izogibanja). Druga možna razlaga bi se vezala na Posnerjevo (1991) dognanje, da je v semantično procesiranje bistveno vpleten del levega frontalnega lobusa, ki naj bi bil odgovoren za posamezne asociacije vidno prezentiranih besed s pomenom (poleg Wernickejevega predela). Glede na rezultate bi pri starejših osebah ta funkcija upadala.

V indeksih asimetrije so se pokazale naslednje pomembne razlike med skupinama: v mirovanju na parietalnem predelu ($t(14)=-2.48$, $p<.0260$), pri logični interpolaciji na parietalnem ($t(14)=-2.65$, $p<.0190$) in okcipitalnem delu ($t(14)=-3.19$, $p<.0070$), pri divergentni produkciji na okcipitalnem ($t(14)=-2.64$, $p<.0200$) in prav tako pri dialektičnem problemu na okcipitalnem predelu ($t(14)=-2.68$, $p<.0180$). Za reševanje vseh navedenih problemov je bila torej značilna razlika v premiku na okcipitalnem delu.

V mirovanju se je pokazala pomembna razlika v parietalnem predelu: pri obeh skupinah sicer prevladuje delo leve hemisfere, vendar so pomembno bolj levohemisferni starejši subjekti. Pri reševanju logično - interpolacijskega problema kaže pomembna razlika v parietalnem predelu pri mlajših levohemisferni, pri starejših pa desnohemisferni premik.

Na okcipitalnem predelu prav tako opazimo pri mlajših levohemisferni, pri starejših desnohemisferni premik.

Pri divergentni produkciji in dialektičnem problemu se kaže enak fenomen: na okcipitalnem delu pri mlajših levohemisferni premik, pri starejših desnohemisferni premik.

Deloma bi premike v korist desne hemisfere pri starejših osebah morda lahko razložili s tem, da so te poskusne osebe bile že v mirovanju izrazito levohemisferne.

Vendar pa nam tudi slika lepo pokaže, da je ob reševanju problemov pri mlajših subjektih pretežno neaktiven desni okcipitalni predel, pri starejših pa je pretežno neaktiven levi okcipitalni predel. Zakaj naj bi torej starejši subjekti ob reševanju aktivirali desni okcipitalni predel namesto levega? Ugotovljeno je namreč, da vizualna prezentacija besed aktivira pretežno področja levega okcipitalnega lobusa (Posner & McCandliss, 1993). Morda je to v zvezi s fenomenom, ki smo ga omenili v uvodu, da imajo starejše osebe težave pri prevajanju vizualnih informacij. Najverjetneje gre za razlike v branju, drugačen način zaznavanja in prevajanja vizualnih informacij. Ob izvajanju eksperimenta smo namreč opazili, da so starejše osebe ob branju premikale ustnice, šepetale. Morda je nejasnost v rezultatih povzročila tudi dodatna motorika, premikanje obraznih mišic. Ali bi bilo lahko kognitivno procesiranje pri starejših bolj povezano z določenimi motoričnimi procesi, ki imajo po Zajoncu in Markusu (1984) lahko reprezentacijsko ali mnestično vlogo, ali na tak način starejše osebe poskušajo nadomestiti upad spominske funkcije?

Vsiljuje pa se mi še druga razlaga: manjša aktivacija levega frontalnega lobusa bi poleg manjše aktivnosti levega okcipitalnega predela lahko pomenila res drugačno semantično procesiranje. Težave pri prevajanju vizualnih informacij (slabše delovanje levega okcipitalnega predela) bi lahko silile starejše ljudi k procesiranju preko avditorne poti. To bi razložilo manjšo aktivnost levega frontalnega predela. Posner (1991) namreč navaja, da obstajata dve poti, po katerih lahko vizualno prezentirana beseda kontaktira z asociacijami, ki se vežejo na njen pomen. Prva je direktna pot od okcipitalnih vizualnih besednih formacij k asociacijam (levi frontalni lobus) in s to povezavo se ujema večina rezultatov kognitivnih študij (Coltheart, 1985; Posner, 1991). Druga možna pot, ki bi bila torej značilna za procesiranje naših starejših subjektov, pa bi bilo procesiranje vizualno prezentiranih besed s pomočjo področij, ki procesirajo tudi avditorno prezentirane besede (levi temporalni predel) in šele potem povezava s pomenom. Drugo pot omenjajo v glavnem v raziskavah na področju klinične nevrologije (Geschwind, 1979).

Tudi Thatcher, Walker in Guidice (1987) so ugotovili povezanost določenih sprememb v aktivnosti frontalnega in okcipitalnega predela z razvojnimi spremembami v kognitivnem funkcioniranju. Dobljeni rezultati nam lahko predstavljajo podlago za nadaljnje preciznejše raziskovanje.

VIRI

1. Davidson, R.J. (1984). AFFECT, COGNITION AND HEMISPHERIC SPECIALIZATION. In: C.E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (Eds.): Emotions, cognition and behavior. Cambridge, Univ. press
2. Duffy, F.H, Albert, M.S., McAnulty G. & Garvey A.J. (1984). AGE-RELATED DIFFERENCES IN BRAIN ELECTRICAL ACTIVITY OF HEALTHY SUBJECTS. *Ann Neurol.*, 16, 430-438
3. Fischer, K.W. & Farrar, M.J. (1987). GENERALIZATIONS ABOUT GENERALIZATION: HOW A THEORY OF SKILL DEVELOPMENT EXPLAINS BOTH GENERALITY AND SPECIFICITY. *International Journal of Psychology*, 22, 643-677
4. Geschwind, N. (1979). SPECIALIZATION OF THE HUMAN BRAIN. *Scientific American*, 241, 180-201
5. Glass, A., Butler, R. & Carter, J. (1984). HEMISPHERIC ASYMMETRY OF EEG ALPHA ACTIVATION: EFFECTS OF GENDER AND FAMILY HANDEDNESS. *Biological Psychology*, 19, 169-187
6. Goldman-Rakic, P. (1987). CONNECTIONIST THEORY AND THE BIOLOGICAL BASIS OF COGNITIVE DEVELOPMENT. *Child Development*, 58, 601-622
7. Huttenlocher, P. (1979). SYNAPTIC DENSITY IN HUMAN FRONTAL CORTEX - DEVELOPMENTAL CHANGES AND EFFECTS OF AGING. *Brain Research*, 163, 195-205
8. Huttenlocher, P., de Courten, C., Garey, L.J. & van der Loos, H. (1982). SYNAPTOGENESIS IN HUMAN VISUAL CORTEX - EVIDENCE FOR SYNAPSE ELIMINATION DURING NORMAL DEVELOPMENT. *Neuroscience Letters*, 33, 247-252
9. Janowski, J.S. (1993). THE DEVELOPMENT AND NEURAL BASIS OF MEMORY SYSTEMS. In: M.H. Johnson (Ed.): Brain development and cognition. (p.p.665-678), Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA
10. Jasper, H.H. (1958). THE TEN-TWENTY ELECTRODE SYSTEM OF THE INTERNATIONAL FEDERATION FOR ELECTROENCEPHALOGRAPHY: Appendix to the report of the committee on methods of clinical examination in electroencephalography. *The J. of Electroenceph. and Clinical Neuropsychology*, 10, 371-375
11. Johnson, R.C., Cole R.E., Bowers, J.K., Foiles, S.V., Nikaido, A.M., Patrick, J.V. & Woliver, R.E. (1979). HEMISPHERIC EFFICIENCY IN MIDDLE AND LATE ADULTHOOD. *Cortex*, 15, 109-117
12. Johnson, R.C., Green, P., Ahren, F.M. & Cole, R.E. (1984). COGNITIVE CORRELATES OF HEMISPHERIC PERFORMANCE ON DIHOTIC TASKS. *Int. J. Aging and Human Development*, 18 (3)

13. Matousek, M. & Petersen, I. (1973). FREQUENCY ANALYSIS OF THE EEG IN NORMAL CHILDREN AND ADOLESCENTS. In: P. Kellaway & I. Petersen (Eds.): Automation of clinical electroencephalography. New York: Raven
14. Nauta, W.J.H. (1971). THE PROBLEM OF THE FRONTAL LOBE: A REINTERPRETATION. *Journal of Psychiatric Research*, 8, 167-187
15. O'Boyle, M. W., Alexander, J.E. & Benbow, C.P. (1991). ENHANCED RIGHT HEMISPHERE ACTIVATION IN THE MATHEMATICALLY PRECOCIOUS: A PRELIMINARY EEG INVESTIGATION. *Brain and Cognition*, 17, 138-153
16. Posner, M.I. (1991). COGNITIVE NEUROSCIENCE OF LEXICAL ACCES. *Perception Cognition and Brain*, Yakult International Symposium, Tokyo, Japan, 1991, 29-39
17. Posner, M.I. & McCandliss, B.D. (1993). CONVERGING METHODS FOR INVESTIGATING LEXICAL ACCES. *Psychological Science*, 4 (5), 305-309
18. Posner, M.I., Petersen, S.E., Fox, P.T. & Raichle, M.E. (1988). LOCALIZATION OF COGNITIVE FUNCTIONS IN THE HUMAN BRAIN. *Science*, 240, 1627-1631
19. Rakic, P., Bourgeois, J.P., Eckenhoff, M.F., Zecevic, N. & Goldman-Rakic, P. (1986). CONCURRENT OVERPRODUCTION OF SYNAPSES IN DIVERSE REGIONS OF THE PRIMATE CEREBRAL CORTEX. *Science*, 232, 232-235
20. Raichle, M.E. (1987). CIRCUITORY AND METABOLIC CORRELATES OF BRAIN FUNCTION IN NORMAL HUMANS. In: V.B. Mountcastle & F. Plum (Eds.): Handbook of physiology, Section 1: Higher Functions of the Nervous System. American Physiological Society: Bethesda, MD
21. Sinnott, J.D. (1989). LIFE-SPAN RELATIVISTIC POSTFORMAL THOUGHT: METHODOLOGY AND DATA FROM EVERYDAY PROBLEM-SOLVING STUDIES. In: M.L. Commons, J.D. Sinnott, F.A. Richards & C.Armon (Eds.): Adult development: Vol.1, Comparisons and applications of developmental models (p.p. 240-277). New York, Praeger
22. Squire, L.R. & Zola-Morgan, S. (1991). THE MEDIAL TEMPORAL LOBE MEMORY SYSTEM. *Science*, 253, 1380-1386
23. Thatcher, R.W., Walker, R.A. & Giudice, S. (1987). HUMAN CEREBRAL HEMISPHERES DEVELOP AT DIFFERENT RATES AND AGES. *Science*, 236, 1110-1113
24. Williamson, P.C. (1990). QUANTITATIVE EEG CORRELATES OF COGNITIVE DECLINE IN NORMAL ELDERLY SUBJECTS. *Arch. Neurol.*, 47, 1185-1188

25. Yakovlev, P. & Lecours, A.R. (1967). THE MYELOGENETIC CYCLES OF REGIONAL MATURATION OF THE BRAIN. In: A. Minkowski (Ed.): Regional development of the brain in early life. Oxford: Blackwell & Mott

OTROKOV RAZVOJ IN UČENJE V SIMBOLNI IGRI

Ljubica Marjanovič Umek, Petra Lešnik
Musek

KLJUČNE BESEDE: simbolna igra, predšolski otroci, starostno heterogene skupine, starostno homogene skupine, strukturirane igrače, nestrukturirani igralni materiali.

KEYWORDS: symbolic play, pre-school children, same-age groups, mixed-age groups, structured toys, unstructured play materials.

POVZETEK

V raziskavi prikazujemo simbolno igro kot način otrokovega razvoja in učenja v predšolskem obdobju, in sicer tako, da s pomočjo razvojno psihološke teorije razložimo razvojni vidik simbolne igre ter spoznanja o učenju v igri na eni strani in na drugi strani prikažemo vrsto empiričnih raziskav, ki s svojimi rezultati relativizirajo enoznačne teoretske razlage o vplivu različnih dejavnikov na razvoj simbolne igre, pogojih za simbolno igro, možnostih pridobivanja različnih spoznanj in izkušenj v igri in podobno.

Rezultati empirične raziskave, ki smo jo izvedli s predšolskimi otroki v naših vrtcih, kažejo, da se s starostjo otrok spreminja simbolna igra, in sicer v smeri večje predstavnosti, zmožnosti simbolne transformacije, večje vloge neverbalne in verbalne komunikacije. Posebej je mogoče izpostaviti dva poudarka: predšolski otroci v starostno heterogenih skupinah v vrtcu (stari od

3 do 6 let) dosegajo višjo stopnjo simbolne igre (prisotnost socialno-domišljjske igre, povezane z igro vlog, veliko pretvarjanja) kot njihovi vrstniki v starostno homogenih skupinah; stopnja realizma in strukturiranosti igrač vpliva na razvojno raven simbolne igre, in sicer dosegajo 3 do 4 in 4 do 5-letni otroci višjo raven simbolne igre, ko se igrajo s strukturiranim igralnim materialom, medtem ko 5 do 6-letni otroci v obeh igralnih situacijah (s strukturiranimi in z nestrukturiranimi igralnimi materiali) dosegajo primerljivo razvojno raven simbolne igre.

ABSTRACT

The research shows symbolic play as a way of the child's development and learning in pre-school period, using the theories of developmental psychology in order to explain the developmental aspect of symbolic play and the findings about learning in play on the one hand, and to present a number of empirical studies on the other, whose results relativise the monosemous theoretical explanations of the influence of various factors on the development of symbolic play, of the conditions necessary for symbolic play, of the possibilities of acquiring different kinds of knowledge and experience in play, etc.

The results of the empirical research conducted with infants and pre-school children in Slovenian pre-school institutions show that symbolic play changes according to the age of children, the changes going in the direction of increasing representation, capability of symbolic transformation, role of non-verbal and verbal communication. Two aspects are of particular interest: infants and pre-school children in mixed-age groups (3 to 6 years old) achieve a higher level of symbolic play (there is social-fantasy play present, together with role enactment and a lot of pretending) than their peers in same-age groups; the levels of toy realism and structure influence the developmental level of symbolic play: 3 to 4-year-olds and 4 to 5-year-olds achieve a higher level of symbolic play when playing with structured play materials, while 5 to 6-year-olds in both play situations (with structured and unstructured play materials) achieve a comparable developmental level of symbolic play.

UVOD

Nič novega ne povemo, ko zapišemo, da je otrokova igra otrokovo učenje, da se otrok skozi igro razvija oz. da igra razvija otroka, pa vendarle se številni strokovnjaki v svojih najnovejših raziskavah in študijah ukvarjajo s posameznimi elementi otroške igre, ki tako ali drugače zagotavljajo pogoje za spontano dejavnost, katere pobudniki so otroci, za učenje v kontekstu, za dejavnosti, pri katerih so otroci vključeni v proces interpretacije in transformacije novih informacij.

V nadaljevanju bomo podrobneje govorili o simbolni igri (nekateri avtorji uporabljajo za enako ali podobno vrsto igre nazive domišljajska igra, igra »kot da bi«, igra pretvarjanja), ki jo različni avtorji opredeljujejo na različne načine, pa vendarle je v vseh definicijah mogoče prepoznati skupne elemente, kot so: zmožnost predstavljanja, postopnost v razvoju simbolne transformacije, velik vpliv in povezavo s kognitivnim razvojem ter razvojem socialne kognicije.

RAZVOJNI VIDIKI SIMBOLNE IGRE

Prve oblike simbolne igre so vezane na otrokovo lastno telo, usmerjene so k otroku samemu, zato jih imenujemo avtosimbolne igre (npr. otrok se pretvarja, "kot da" se hrani z žlico). Kasneje se igralne dejavnosti usmerjajo navzven, zlasti na predmete, ki so v otrokovem okolju. Otrok v procesu nastajanja in oblikovanja predmetnih dejavnosti najprej usvaja občo shemo aktivnosti s predmetom, ki je vezana na njegov družbeni pomen, in šele kasneje oblikuje dejavnosti, ki se nanašajo tudi na nekatere druge funkcije predmeta in so odvisne npr. od njegove velikosti, oblike.

V razvoju dejavnosti s predmeti je mogoče slediti dvema vrstama prenašanja oz. zamenjav. Tako otrok bodisi prenaša aktivnost, ki jo je usvojil pod določenimi pogoji na druge pogoje, npr. otrok, ki je usvojil shemo česanja z glavnikom, bo v naslednji fazi česal z glavnikom punčko, medvedka, ... ali pa izvaja isto aktivnost s pomočjo substitutivnega predmeta (t.i. predmetna zamenjava), ko otrok shemo česanja samega sebe, punčke, medvedka spremeni tako, da ne češe z glavnikom, temveč z majhno paličico, ki mu predstavlja glavnik. Tako kot meni Fradkina (po Eljkonin, 1981), je to tudi obdobje, v katerem otrok imenuje zamišljeno stanje, v katerem se igrača nahaja, npr. "Punčka je bolna", in imenuje značilnosti predmetov, npr. "Juha je vroča".

Igralne dejavnosti so na začetni razvojni stopnji dokaj enostavne, stereotipne, kasneje pa otrok že zmore dejavnosti kombinirati in jih povezati v smiselne celote. Ali kot pravi Eljkonin (1981), poteka razvoj simbolne igre v smeri od konkretnih predmetnih aktivnosti k splošnejši igralni dejavnosti, k igri vlog. Shematski prikaz izgleda takole:

otrokova aktivnost jesti z žlico \Rightarrow hraniti sebe z žlico \Rightarrow hraniti punčko oz. medvedka z žlico \Rightarrow hraniti z žlico punčko oz. medvedka tako kot mama.

Otrok se v igri poslužuje različnih načinov predstavljanja (simboliziranja) predmetov. Pellegrini (1987) meni, da jih lahko razvrstimo vzdolž dveh dimenzij - na kontinuumu med predmetno in predstavno transformacijo. Dimenziji nakazujeta stopnjo otrokove simbolne transformacije v igri, ki jo v situacijah, ko je odvisna od predmetov, označuje kot predmetno transformacijo, za razliko od predstavne transformacije, ki ni več ozko vezana na predmete, temveč na predstavo o predmetih. Za razliko od predmetne vključuje predstavna transformacija abstrakcijo, idejo ali temo, ki je relativno neodvisna od katerega koli predmeta. Z vidika ugotavljanja simbolne transformacije v igri je zanimiva shema avtorice McLoydove (1980). Obsega več kategorij, ki se nanašajo bodisi na eno ali drugo obliko transformacije.

Prisotnost predmetne in predstavne transformacije odkrijemo tudi v ozadju razvojne sheme uporabe igrač, ki jo navaja avtorica Smilansky (1968, Smilansky in Shefatya, 1990). Govori o petih razvojnih stopnjah, ki prav tako nakazujejo premik od predmetnega k predstavnemu.

Obe omenjeni shemi smo v raziskavi uporabili tudi sami in ju zato podrobneje prikazujemo v 2. poglavju.

O razvojnem sosedju, ki se reflektira v odmiku od predmetnosti in prehajanju k predstavnosti predmetov, situacij in dogodkov, govorijo tudi drugi avtorji, ki se ukvarjajo s proučevanjem simbolne igre. Potrjujejo pa ga tudi številne raziskave (Elder & Pederson, 1978, Overton & Jackson, 1973, McLoyd, 1980, Pellegrini, 1987), ki kažejo, da se starejši predšolski otroci poslužujejo višjih oblik simbolne transformacije, in da postajajo le-te z otrokovim razvojem tudi bolj zahtevne in kompleksne.

Singer (1994) opisuje, da majhni otroci potrebujejo bolj strukturirane ali realistične igrače, ki predstavljajo pogoste predmete v domačem okolju. Ko pa se njihovo mišljenje razvija, so sposobni uporabljati manj realistične predmete, ki jih v igri osmislijo. Z razvojem jezika in razvojem sposobnosti

komuniciranja o dejavnostih pretvarjanja pada otrokova odvisnost od realističnih objektov.

Številni avtorji razpravljajo o tem, kakšne igrače in igralne materiale preferirajo otroci v igri. Pri tem obravnavajo zlasti dva zanimiva vidika igrač - stopnjo realizma in stopnjo njihove strukturiranosti. Prva pomeni stopnjo podobnosti med igračo in dejanskim predmetom, osebo. Visoko realistični igrači sta z vsemi svojimi človeškimi detajli figuri Barbie in Ken, punčka iz cunj pa je v primerjavi z njima manj realistična igrača. Stopnja strukturiranosti pomeni stopnjo določenosti, izdelanosti igrače. Bolj ko je igrača strukturirana, bolj jo bo otrok v igri uporabljal na običajen, vnaprej določen način. Npr. do podrobnosti izdelan gasilski avto bo otroka navajal k temu, da bo igračo tudi v igri uporabljal skorajda izključno v funkciji gasilskega avtomobila, medtem ko bo npr. manj strukturiran leseni avtomobilček uporabil v funkciji katerega koli avtomobila ali celo v funkciji drugega predmeta.

V novejši literaturi lahko zasledimo številne raziskave o simbolni igri. V tem izredno širokem vsebinskem okviru so v ospredju predvsem naslednja področja: preučevanje korelatov socialne domišljajske igre, preučevanje vsebin in oblik metakomunikacije, preučevanje vpliva soigralcev v simbolni igri (polje socialne kognicije) ter vpliv strukturiranosti in realizma igrač na domišljajsko igro.

Na kratko navedemo izsledke le nekaterih raziskav.

Avtorici Howes in Farver (1987) ugotavljata, da so se dveletni otroci pogosteje igrali bolj kompleksne oblike simbolne igre s petletniki kot z enako starimi vrstniki, kar pripisujeta sposobnostim starejših otrok, da v igri strukturirajo vloge za oba partnerja. Mlajši otroci, ki se v primerjavi s starejšimi poslužujejo enostavnejših oblik pretvarjanja in so v svojih komunikacijskih spretnostih bolj omejeni, ne morejo v igri z enako starimi vrstniki oblikovati tako kompleksnih domišljajskih iger. V raziskavi sta potrdili ugotovitve drugih avtorjev, da so interakcije med različno starimi otroki po svoji naravi asimetrične. V starostno heterogenih diadah, ki sta jih proučevali, so starejši otroci pogosteje poučevali mlajše, medtem ko so le-ti pogosteje imitirali starejše.

Zanimivi so tudi rezultati raziskav, ki prikazujejo govorni razvoj in razvoj komunikacijskih spretnosti. Otroci v starostno mešanih skupinah prilagodijo svoj govor nivoju mlajših udeležencev igre in njihovim komunikacijskim

spretnostim (Shatz & Gelman, 1973, po Roopnarine & Johnson, 1983). Hamilton in Stewart (1977, po Mounts & Roopnarine, 1987) pa opisujeta pomemben prispevek starostno heterogene skupine k širjenju otrokovega besednjaka ter spodbujanju otrokovih zmožnosti zavzemanja perspektive drugega.

Avtorja Mounts in Roopnarine (1987) sta v raziskavi primerjala tudi kognitivni vidik igre v starostno heterogenih in homogenih skupinah tri in štiriletnih otrok. Rezultati kažejo, da ni statistično pomembnih razlik v številu dramskih tem, ki so jih v igri razvijali tri- in štiriletni otroci, razlik v številu dramskih tem pa ni tudi med starostno homogeno in heterogeno skupino otrok. Avtorici menita, da število dramskih tem ni zadosten pokazatelj simbolne transformacije in kot potencialni dejavnik navajata vpliv različnih načinov interakcije otrok v simbolnih igrah. Zanimivo je, da tudi rezultati nekaterih drugih študij kažejo na povezanost kognitivnega in socialnega vidika igre. Bolj ko postaja igra "zrela" s kognitivnega vidika, večja je "zrelost" njene socialne komponente. Zato naj bi bila simbolna igra, ki vključuje veliko pretvarjanja, povezana z zrelejšimi oblikami socialne interakcije. Tako se po trditvah nekaterih avtorjev socialna domišljajska igra, pri kateri gre za povezavo pretvarjanj v socialno igro z drugimi otroki, razvija šele po tretjem letu starosti. Tovrstna igra zahteva medsebojno usklajevanje akcij vseh sodelujočih v igri in hkrati ohranjanje povezave med pravim in substitutivnim predmetom, situacijo, dejavnostjo. Otrok mora integrirati pretvarjanje in različne vloge v socialno igro, npr. odnos med mamo in otrokom, med šoferjem in potnikom...

Rezultati raziskav, v katerih so avtorji ugotavljali vpliv strukturiranosti in realizma igrač na domišljajsko igro (Jeffrey & McConkey, 1976; Johnson, 1983; McLoyd, 1983; Olszewski & Fuson, 1982; Pulaski, 1973, po Johnson, Christie, and Yawkey, 1987, ter Elder and Pederson, 1978; Fein, 1975; Fein and Robertson, 1974; Ungerer, Zelazo, Kearsley and O'Leary, 1981, po Mann, 1984), v splošnem kažejo, da visoko strukturirane in realistične igrače bolj spodbujajo domišljajsko igro mlajših (2-3-letnih) predšolskih otrok. Ti imajo v primerjavi s starejšimi predšolskimi otroki manjše sposobnosti reprezentacije in potrebujejo za igro realistične replike predmetov. S starostjo, ko postajajo njihove sposobnosti reprezentacije vse večje, pa se v igri vse bolj oddaljujejo od perceptivnega. Tudi Ivić in Davidović (1972, po Duran, 1995) sta v svoji raziskavi potrdila, da se pri mlajših otrocih ne more razviti simbolna igra z nestrukturiranim materialom, če ta ne daje ustrezne perceptivne opore.

Zastavlja se nam vprašanje, ali mora biti otrokova igrača perceptivno podobna predmetu, ki ga označuje?

Mnenja avtorjev o tem so deljena. Nekateri, npr. Piaget (1964, po Duran, 1995), zagovarjajo tezo, da lahko igrača ali kak drug igralni material v domišljjski igri označuje kar koli, spet drugi zatrjujejo, da temu ni tako. Fein in Robertson (1974, po Mann, 1984), ki sta opazovali igro dvajset in šestindvajset mesecev starih otrok, sta v svoji študiji ugotovili, da se mlajši otroci pogosteje vključujejo v domišljjsko igro, če imajo na razpolago visoko realistične, tj. perceptivno adekvatne igrače. Za igro starejših otrok pa realizem igrač ni bil več tako pomemben dejavnik. Avtorici zaključujeta, da postajajo otrokove zmožnosti za igro z nizko realističnimi igračami s starostjo vse večje. Do podobnih ugotovitev so v svojih raziskavah prišli tudi drugi avtorji (McLoyd, 1983; Pulaski, 1970; Suzuki, 1983, po Monighan-Nourot, Scales, Van Hoom, Almy, 1987).

Zanimiva je raziskava avtorjev Elder in Pederson (1978, po Mc Loyd, 1986), ki sta proučevala domišljjsko igro dveinpol-, tri- in triinpolletnih otrok. Otroke sta prosila, naj se igrajo "česanje las", kar običajno počnejo s specifičnim, točno določenim predmetom, to je glavnikom. Igra je potekala v treh fazah:

- otroci niso imeli na razpolago nobenega predmeta;
- otroci so imeli na razpolago perceptivno adekvaten predmet (npr. leseno palčko), katerega način uporabe ni določen vnaprej;
- otroci so imeli na razpolago perceptivno neadekvaten predmet (npr. plastično žogo), katerega način uporabe je sicer konvencionalen, a ni vezan na tematiko "česanja las".

Rezultati kažejo, da so bili dveinpolletniki najuspešnejši v igri s perceptivno podobnim (adekvatnim) predmetom, zatem v igri, kjer predmeta v igri ni bilo, največ težav pa so imeli, ko so se igrali s perceptivno neadekvatnim predmetom. Triinpolletniki so bili enako dobri v vseh treh pogojih igre. Pomembno višji nivo igre v primerjavi z dveinpolletniki pa so dosegali v igri s perceptivno neadekvatnim predmetom in v igri, v kateri predmeta ni bilo. Avtorja, izhajajoč iz rezultatov, zaključujeta, da je otrokova mentalna reprezentacija različnih predmetov okoli tretjega leta starosti že tako oblikovana, da otrok v igri lahko reprezentira "manjkajoče predmete" brez uporabe visoko realističnih igrač.

Tako tudi njuni rezultati potrjujejo ugotovitve že omenjenih avtorjev, poleg tega pa kažejo, da ima pri substituciji enega predmeta z drugim poleg perceptivne podobnosti oz. stopnje realizma pomembno vlogo tudi

funkcionalna adekvatnost. Tako izhodišče zagovarja tudi Vigotski (1977; 1983, po Duran, 1995), ko pravi, da se pomen, ki je najprej vezan na določeno predmetno dejavnost, prenese na igračo ali igralni material, ki s tem dobi nov pomen. Otrok na primer v igri zamenja stekleničko s skodelico, saj iz obeh lahko pije.

Igrače in različni materiali imajo tako v procesu ločevanja pomena od predmeta, ki se javlja v domišljjski igri, pomembno vlogo - oblikujejo podporno strukturo omenjenega procesa.

Nekateri avtorji (Ungerer, Zelazo, Kearsley and O'Leary, 1981, po Mann, 1984) poročajo tudi o razvojnih spremembah, ki jih je mogoče zaslediti v simbolni igri s funkcionalno (ne)adekvatnimi predmeti. Ugotavljajo, da se v igri najprej pojavlja substitucija s predmeti, katerih funkcije so neenoznačne in manj jasne (to so npr. kocke), šele kasneje pa otroci v igri posegajo po predmetih, ki imajo sicer jasno (konvencionalno) uporabno vrednost, a v dano igro tematsko ne sodijo. Tako na primer otrok v igri prej zamenja skodelico z leseno kocko kot z avtomobilčkom.

Kot kaže, pa perceptivna podobnost nima večjega vpliva na substitucijo predmetov v igri kot funkcionalna podobnost. Jackowitz in Watson (1980, po McLoyd, 1986) sta pri opazovanju eno- in dveletnikov ugotovila, da se v situacijah, ko se substitutivni predmeti od referenčnih razlikujejo le po funkciji (npr. igrača telefonček) in ne po obliki (npr. igrača banana), pojavlja toliko referenčno primerne pretvarjanja (tj. pretvarjanja, vezanega na referenčni predmet) kot v situacijah, ko se substitutivni predmeti od referenčnih razlikujejo le po obliki in ne po funkciji (npr. igrača walkie-talkie).

UČENJE V IGRI

Ameriški psiholog Bruner (1964), ki zagovarja tezo, da se da vsakega otroka naučiti vse v vsakem obdobju, pomemben je le način, je to demonstriral s številnimi eksperimenti. V enem od njih so otroci reševali praktične probleme (Sylva, Bruner, in Genova, 1984, po Whitebread, 1996). Ena skupina otrok se je igrala s predmeti, drugo skupino otrok so poučevali, kako uporabljati predmete, da bodo lahko rešili zastavljeni problem. Ko so otroke obeh skupin postavili v pogoje, da sami rešujejo probleme, je bila ves čas »igralna« skupina otrok boljše od »poučevalne« skupine otrok. Otroci, ki so pridobili izkušnje z igro, so bili bolj inventivni v strategijah reševanja problema in so dlje časa vztrajali, če niso bili uspešni.

Zanimiva so tudi spoznanja o učenju jezika v igri. Pellegrini in Jones (1994) govorita o igri kot možnosti za rabo jezika v več funkcijah in pri tem navajata sedem funkcij jezika po Hallidayu, še posebej pa izpostavljata rabo jezika v socialno domišljjski igri, ki pelje do dekontekstualizacije, kar pomeni npr. definiranje vsebine igre, redefiniranje igrač. Tako kot pri transformaciji v domišljjski igri se mora otrok pri branju in pisanju učiti besed, da lahko reprezentira nekaj drugega. Otrok rabi različne združitve, spajanja (če - potem, toda, in...), pridevnike, s katerimi opisuje samostalnike. Če ilustriramo s primerom: ko se otrok igra, npr. s kompletom »zdravnik«, ta ne spodbudi le pripovedovanja o punčki in zdravnikovi opremi, ki so v igri prisotni, temveč tudi pripovedovanje in pogovor o relacijah, ki niso neposredno vidne in prisotne. Avtorja ugotavljata, da je v igri z manj realističnimi igračami jezik bolj dekontekstualiziran in da so individualne epizode igre krajše.

Pellegrini (1980) je v svoji raziskavi z naslovom »Odnos med otroško igro in dosežki v predbranju, jeziku in pisanju«, ki jo je izvedel na vzorcu 65 otrok, starih od pet in pol do šest in pol let, ugotovil, da gre za pomembno povezavo med razvojno stopnjo igre in sposobnostjo predbranja, pisanja in razvoja jezika - otroci, ki so na razvojnem kontinuumu igre, kot ga je opisala Smilansky (1968, Smilansky in Shefatya, 1990), dosegli višje oblike igre, to je dramsko igro, igro s pravili, so bili bolj uspešni v preizkusih jezikovnih in predbralnih spretnosti ter pisanja.

V raziskavi, ki jo je isti avtor opravil s sodelavcem Galdo (1982) na vzorcu treh starostnih skupin otrok (starih 5 let in 9 mesecev, 7 let in 3 mesece in 8 let) ugotavljata, da ima domišljjska igra pomemben vpliv na otrokov jezikovni in siceršnji kognitivni razvoj. Potem ko sta ugotovila izhodiščno stanje, to je otrokovo zmožnost razumevanja zgodbe in merila nekatere druge kognitivne variable, sta v vseh starostnih skupinah otrok uvedla različne pogoje za učenje: risanje, pripovedovanje, domišljjsko igro - vse vezano na posredovano zgodbo. Po zaključku izvedenega programa sta ponovila nekatere začetne meritve in ugotovila, da je bil vpliv domišljjske igre v vseh skupinah največji, sledilo je pripovedovanje in nato risanje.

Ko govorimo o igri kot možnosti za otrokov razvoj in učenje, prej ko slej trčimo tudi ob pojem program, kurikulum v vrtcu. Rezultati raziskav (po Johnson, Christie, Yawkey, 1987) o povezavi kurikula in igre niso enoznačni, pa vendarle je moč v njih prepoznati nekaj skupnih ugotovitev, ki so še zlasti pomembne za pedagoško prakso. Simbolna igra je pogostejša v programih, kjer je manj omejitev. Poleg tega morajo otroci imeti dovolj časa, da se igra razvije. Pretvarjanje se pogosto pojavlja v otroški igri, če je vzgojiteljica model

za različne oblike in vrste pretvarjanja in če vzgojiteljica zagotovi ustrezno razmerje med strukturiranimi in nestrukturiranimi igralnimi materiali.

Na drugi strani pa bo simbolne igre manj v programih, v katerih otroci nimajo dovolj časa ali prostora za igro, ali pa so vzgojiteljice same nezainteresirane za tovrstno igro ali pa v zmotnem prepričanju dajejo otrokom na razpolago premalo različnih, tudi realističnih in strukturiranih igrač. Tudi visoka raven vzgojiteljčine direktivnosti lahko zmanjša možnosti za interakcije med otroki, ki pa so nujni pogoj za bogato simbolno oz. domišljjsko igro.

V naši raziskavi nas je zanimala stopnja simbolne transformacije v igri pri predšolskih otrocih in kako se spreminja simbolna oz. domišljjska igra v starostnem obdobju od treh do šestih let glede na rabo nestrukturiranega in strukturiranega igralnega materiala oziroma igrač.

V raziskavi smo proučevali dva problema, ki smo ju povezali v vsebinsko celoto, vendar sta zahtevala ločena postopka zbiranja podatkov in obdelavo.

METODA

Vzorec

Stopnjo simbolne transformacije v igri pri predšolskih otrocih smo preučevali v štirih starostno homogenih in štirih starostno heterogenih skupinah otrok v vrtcih.

Starostno homogene skupine otrok so bile: skupina otrok, starih od tri do štiri leta, skupina otrok, starih od štiri do pet let, skupina od pet- do šestletnih otrok in skupina od šest- do sedemletnih otrok. Starostni razpon znotraj starostno homogenih skupin je znašal največ 12 mesecev.

V vsaki od štirih starostno heterogenih skupin so bili otroci stari od tri oz. štiri do sedem let.

Vse skupine so bile naravno oblikovane in so kot take delovale že najmanj od začetka šolskega leta. V vsaki skupini je bilo od petnajst do dvajset otrok, delež deklic in dečkov je bil naključen.

Za drugi del raziskave, to je preučevanje razvoja simbolne igre glede na rabo strukturiranega oz. nestrukturiranega igralnega materiala, pa smo v vzorec zajeli 36 otrok iz treh starostnih skupin.

Struktura vzorca je bila naslednja:

število otrok

starost (leta) strukturiran igralni material nestrukturiran igralni material

3 - 4 6 (3 deklice in 3 dečki) 6 (3 deklice in 3 dečki)

4 - 5 6 (3 dečki in 3 deklice) 6 (3 dečki in 3 deklice)

5 - 6 6 (3 deklice in 3 dečki) 6 (3 deklice in 3 dečki)

Instrumenti

Stopnjo simbolne transformacije smo ugotavljali s shemo za ocenjevanje simbolne igre (McLoyd, 1980), ki vključuje naslednje kategorije predmetne in predstavne transformacije:

Predmetna transformacija

1. Animacija (animation): otrok pripisuje neživim predmetom značilnosti živih predmetov.

Npr. otrok reče: "Moj psiček (igrača) gre na sprehod."

2. Materializacija-konkretizacija (reification): otrok materializira zamišljeni predmet, ki je funkcionalno povezan z obstoječim predmetom.

Npr. otrok se pretvarja, da pije tekočino iz prazne skodelice.

3. Pripisovanje lastnosti predmeta (attribution of object property): otrok pripisuje lastnosti predmeta bodisi obstoječemu ali namišljenemu predmetu, ki je funkcionalno povezan z resničnim oz. dejanskim predmetom.

Npr. otrok govori "Bang, bang" in strelja s plastično pištolo ali palico.

4. Substitucija (substitution): otrok pripisuje obstoječemu predmetu novo identiteto.

Npr. otrok reče o veliki leseni kocki: "To je moj avto."

Predstavna transformacija

5. Predmetni realizem (object realism): gre za pretvarjanje, da namišljeni predmet obstaja, čeprav ni niti malo podoben predmetu, s katerim se otrok igra.

Npr. otrok reče: "Tole ščetko uporabljam, kot da je kosilnica za rezanje trave."

6. Pripisovanje lastnosti predmeta, ki ne obstaja (attribution of nonexistent object property): otrok pripisuje predmetu, ki ne obstaja, določene lastnosti.

Npr. otrok reče: "Jemljem vitamine," in se pretvarja, da jemlje tableto.

7. Pripisovanje situacije (situation attribution): otrok se pretvarja, da obstaja zamišljena situacija.

Npr. otrok reče: "Prav, to je zdravniška ambulanta."

8. Pripisovanje vlog (role attribution): igranje domišljjskih vlog.

Npr. otrok reče: "Jaz bom zdravnica."

Za ocenjevanje nivoja simbolne igre z vidika uporabe igrač smo uporabili razvojno lestvico igre (Smilansky 1968, Smilansky in Shefatya, 1990), ki obsega pet stopenj:

1. Enostavne manipulacije z igračami: otrok manipulira z igračo in odkriva njene značilnosti.

Npr. zлага kartonaste škatle v igralnem kotičku, odkriva, da ima telefon številčnico ipd.

2. Imitiranje dejavnosti odraslih: otrok uporablja miniaturne replike predmetov na popolnoma enak način, kot jih uporabljajo odrasli. O igri vlog na tej stopnji še ne moremo govoriti.

Npr. otrok pobere punčko, jo sleče in kopa.

3. Igrače kot pripomočki pri igranju vlog: ko obstaja jasna zveza med imitativno uporabo igrač ter igranjem vloge.

Npr. ko otrok kopa dojenčka, se mu nasmiha in ga tolaži, rekoč: "Ne jokaj, saj voda ni tako vroča."

4. Uporabo igrač dopolnjujejo verbalizacija in geste, ki pojasnjujejo dogajanje. Pogosto se otrok poslužuje nerealističnih predmetov kot pripomočkov pri uprizarjanju različnih vlog. Zelo uporabni na tej stopnji so nestrukturirani

materiali, ki jih otrok uporablja v funkciji različnih predmetov (npr. uporabi kos lesa za telefon).

5. Verbalizacija: v ospredju je otrokov govor.

Npr. otrok pripoveduje: "Jaz bom mami in sem ravnokar pripravila "za jest" za dojenčka. Zdaj sem pa tako utrujena, da se bom malo ulegla, ker zvečer dobimo obisk." Pri tem ne uporablja ne igrač in ne gest.

Postopek

Vsako starostno homogeno in starostno heterogeno skupino smo posneli pri spontani igri, ki je potekala v matični igralnici. Z vzgojiteljicami smo se dogovorili, da so pripravile pogoje in možnosti za simbolno igro. Časovna enota snemanja je bila 30 minut. Iz dobljenih video posnetkov smo izločili vse sekvence igre, ki jo lahko uvrščamo v simbolno igro. Dobljene sekvence igre je nato s pomočjo sheme za ocenjevanje simbolne igre analiziral kompetenten ocenjevalec.

Tudi v drugem delu raziskave je v vsaki starostni skupini potekala domišljajska igra v igralnem kotičku v matični igralnici otrok, v katerem sta bili vnaprej pripravljene igralni situaciji:

1. strukturirane igrače: punčke, vozički, pohištvo, posodice, jedilni pribor, obleke za punčke, igrače za nego ...;
2. nestrukturiran igralni material: palice, veje, listje, storži, vrvice, kosi blaga, kosi lesa, kartonaste škatle in druga embalaža ...

Otroci so dobili navodilo, naj se igrajo, kar želijo. Njihova igra je bila snemana s kamero, z dodatnim mikrofonom smo natančneje spremljali govor otrok.

V nadaljevanju smo kvalitativno analizirali 15-minutne časovne vzorce igre, in sicer ločeno za vsako starostno skupino in za obe igralni situaciji. Pri analizi posnetkov igre smo beležili način igranja in govor otrok. Kot osnovo za kvalitativno analizo smo uporabili že omenjeno razvojno lestvico igre.

REZULTATI IN KVALITATIVNA ANALIZA

Raven predmetne in predstavnne transformacije v simbolni igri v starostno homogenih in starostno heterogenih skupinah otrok v vrtcu

Tabela 1: Frekvence pojavljanja simbolne igre v homogenih in heterogenih starostnih skupinah

KATEGORIJE SIMBOLNE IGRE	Homogene starostne skupine					4 heterogene starostne skupine (%)
	3-4	4-5	5-6	6-7	s (%)	
animacija	0	2	9	0	11	0
materializacija	2	1	0	6	9	1
pripis.lastnosti	4	5	0	0	9	1
substitucija	0	1	0	0	1	1
predmetna t.	6	9	9	6	30 (58.8)	3 (6)
pripis.situacije	2	0	5	0	7	8
pripis.vlog	0	5	2	7	14	39
predstavna t.	2	5	7	7	21 (41.2)	47 (94)
s	8	14	16	13	51	50

V tabeli 1 so prikazani sumarni rezultati. Rezultate na nivoju posameznih starostno homogenih in starostno heterogenih skupin pa podrobneje ilustrirata dva primera, analiza ene starostno homogene skupine (4-5 let) ter ene starostno heterogene skupine, prikazana v naslednjih dveh tabelah.

Tabela 2. Rezultati homogene starostne skupine: starost 4-5 let

TEMA	KATEGORIJE ¹	ŠT. OTROK ² (spol)
gleda skozi daljnogled (dve plastični cevi)	3-pripisovanje lastnosti predmeta	1 M
oponašanje psa (hodi po vseh štirih in laja)	3-pripisovanje lastnosti živali	1 M
telefoniranje: v roki drži telefon in oponaša njegovo zvonjenje: "Cin, cin, cin...", za tem se pogovarja po telefonu	3-pripisovanje lastnosti predmeta	1 M 1 Ž
zdravniki ("Jst sm dohtrca.") ⁴	8-pripisovanje vloge	3 Ž (1 pacient, 2 zdravnika) struktura po spolu se kasneje spremeni
gleda skozi daljnogled (ena plastična cev)	3-pripisovanje lastnosti predmeta	1 M
igranje na kitaro (brenka po plastični plošči)	4-substitucija	1 M
nega medvedkov, dojenčkov (oblačenje, slačenje)	1-animacija	1 Ž vzporedna igra 1 Ž
kuhanje, pitje kave	2-materializacija	1 Ž
učiteljica in mama ("Kaj boš učiteljica al mamica?", vpraša ena deklica drugo. Tista, ki je učiteljica razdeli risalne liste, na katere naj bi dojenčki-igračke risali. Mama oblači in slači dojenčka, ga pelje lulat, vmes gre v kotichek, se zopet vrne... ⁵	8-pripisovanje vlog	2 Ž

¹ Kategorije so vzete iz McLoydove sheme za ocenjevanje simbolne igre.

² Število otrok pomeni število otrok, vključenih v igro.

³ Spol: M – moški, Ž - ženski.

⁴ Zdravniki: igra ni potekala kontinuirano, ampak se je vmes nekajkrat prekinila. Primer: otrok v vlogi pacienta se naveliča igre in z njo prekine. čez nekaj trenutkov si ostali otroci, vključeni v igro, poiščejo novega "pacienta". Tudi vlogo zdravnika po določenem času prevzame drug otrok. Opazno je ponavljanje dejavnosti - glavna zdravnikova dejavnost je dajanje injekcij pacientu. Bolj kompleksnih dejavnosti ni moč zaznati.

⁵ Zanimivo je, da sta deklici združili vloge, ki med seboj nista komplementarni. Njuna igra je tekla ves čas vzporedno.

Tabela 3. Rezultati starostno heterogene skupine: starost 3-7 let

TEMA	KATEGORIJE	ŠT. OTROK (spol)
zdravniki ⁶	7-pripisovanje situacije (ambulanta, čakalnica, bolnica)	11-13 otrok: 3M zdravniki 1 Ž medic. sestra
	8-pripisovanje vlog (zdravniki, medic. sestre, bolniki, pacienti v čakalnici)	7-9 pacientov (1 v ambulanti, 3 ležijo v bolnici, 3-5 jih čaka v čakalnici)
peka peciva iz gline ("Jst sm kuhar." "Jst pečm krofe.")	8-pripisovanje vlog	1 M vzporedna igra 1 M 1 M

Raven simbolne igre glede na rabo strukturiranega ali nestrukturiranega igralnega materiala v igri

Rezultate prikazujemo na ravni splošnega opisa. Pri skupini 4-5-letnih otrok pa jih ilustriramo z dvema konkretnima temama - s primerom igre z nestrukturiranim ter s strukturiranim igralnim materialom.

Skupina otrok, starih 3 - 4 leta

a) nestrukturiran igralni material

Pogosta aktivnost otrok v tej skupini je manipulacija z igralnim materialom. Pri otrocih je mogoče opaziti vrsto različnih aktivnosti kot na primer: dajanje vej v prazno škatlo, stresanje plastičnih kroglic iz steklene posode v škatlo, dajanje škatle na glavo, zlaganje polen v škatlo.

⁶ Pri igri zdravniki so vloge jasno definirane, navodila so podprta z govorom. Vloge zdravnikov, medicinske sestre imajo starejši otroci, mlajši otroci pa so pacienti v čakalnici in bolnici.

Veliko je dogovarjanja, opazna je delitev funkcij (nalog): en otrok kliče paciente, drugi daje štampiljke v knjižice... Vsak otrok igra svojo vlogo in ne posega v domeno vlog, ki jih igrajo drugi otroci.

Zaporedje nalog, ki jih opravlja zdravnik, je takšno kot v realnem življenju: npr. najprej očisti rano, sestra mu poda povoj, potem zdravnik rano povije...

Igro je zelo spodbudila vzgojiteljica, ki je okolje za igro močno strukturirala: tam, kjer so ležalniki, je "bolnica", v "čakalnici" so postavljeni stoli za paciente, v "ambulanti" je nameščena postelja itd.

Opaženi načini vedenja otrok v skupini kažejo, da dosega njihova domišljajska igra praviloma raven imitacije - otroci uporabljajo nestrukturiran material za imitiranje dejavnosti odraslih. V igri posegajo zlasti po tistih predmetih, katerih način uporabe dobro poznajo in jih zato tudi v igri uporabljajo na konvencionalen način (tj. na način, kot jih uporabljamo odrasli). Opazno je ponavljanje posameznih dejavnosti, kot sta na primer pretakanje in pitje tekočine.

Sekvence domišljajske igre so zelo kratke. Največkrat je vanje vključen po en otrok. Koordinacije aktivnosti več igralcev ni mogoče zaslediti. Po določenem času, ko se otroci naveličajo igre z nestrukturiranim materialom, začnejo v kotiček prinašati strukturiran material (npr. dojenčka).

b) strukturiran igralni material

Igra je sestavljena iz niza dejavnosti, ki med seboj niso logično povezane (kuhanje, grabljenje trave, nega dojenčkov, telefoniranje). Igralne sekvence so daljše v primerjavi z dolžino sekvenc v igri z nestrukturiranim materialom, otroci določene sekvence tudi velikokrat ponavljajo (npr. nega dojenčkov, dajanje dojenčkov spat ipd.).

Opažene oblike igralnega vedenja kažejo, da dosega igra nekaterih otrok nivo imitacije, pri drugih pa je mogoče opaziti že nekatere elemente igre vlog, a le v rudimentarni obliki. Gre za zametke igre vlog, o pojavu pravih vlog pa še ne moremo govoriti, saj vloge iz samega igralnega konteksta niso eksplicitno prepoznavne, posredno pa nanje lahko sklepamo iz dogajanja ter govora in gest, ki spremljajo in dopolnjujejo igro. Takšne igralne sekvence so tudi krajše, pri čemer je zanimiv njihov potek: ko jih otroci odigrajo, se igra za nekaj trenutkov prekine, otroci se razidejo in pričnejo z drugimi aktivnostmi in šele po določenem času z njimi spet nadaljujejo.

Za razliko od igre z nestrukturiranim materialom preizkušanja oz. manipulacije igrač ni bilo.

Skupina otrok, starih 4-5 let

a) nestrukturiran igralni material

V igri so prisotne kratke igralne sekvence, ki trajajo le nekaj minut. Pojavlja se večje število igralnih tem, pri čemer ne pride do oblikovanja celovitejše igralne teme.

Največkrat igra poteka tako, da dobijo otroci ob določenem materialu idejo oz. asociacijo, kaj bi z njim lahko počeli. Ko se ideja pri določenem otroku porodi, jo verbalizira (pove ostalim), največkrat tako, da pove, kako bi predmet v igri uporabili. Tako se igralne sekvence navadno tudi pričnejo.

Tudi v tej skupini se med igralnimi sekvencami pojavlja raziskovanje oz. manipulacija igralnih materialov.

Zanimivo je, da se v igralne teme občasno vključujejo vsi otroci v kotičku. Tisti, ki določeno temo razvijajo oz. oblikujejo, in tisti, ki se jim v igri pridružijo kasneje, ko igra že teče.

Za primer navajamo naslednjo igralno sekvenco iz analize posnetkov:

Tema: Povijanje noge

Material: trakovi iz blaga

Število otrok: tri dekllice: Nika, Karin, Tija in dva dečka, Nathan in Tine

Nika vzame trak iz blaga in reče: "Daj, da enemu povijem nogo. Kdo je bolan za nogo povit?"

Oglasi se Karin: "Mene, mene." (Dvigne roko, da jo Nika vidi.)

Nika jo opazi: "Dobro. Pridi sem. Karin, nogo povit."

Karin pride k Niki. Nika ji reče: "Daj nogico," in ji prične s trakom povijati nogo.

Pridruži se jima Tija, rekoč: "Še meni nogi, še meni nogi."

Nika povija Karino nogo, ta pa pravi: "Potem bom pa jaz zdravnica. A prav?"

Nika: "Ne moreš biti."

Tija ju opazuje.

Pride Nathan in vpraša: "Kaj pa imate za nogo povit? Kje imate za nogo povit?"

Sede na stol in opazuje, kaj delajo dekllice (v igro se ne vključi, je le opazovalec). Čez nekaj trenutkov gre.

K skupini deklic pride Tine in vpraša: "A imate kaj kavice?" Prime stekleničko in se pretvarja, da pretaka tekočino iz stekleničke: "Psssss, psssss."

Karin začne povijati Tiji nogo, Nika jo prekine: "Ne, bom jaz."

Nika začne povijati Tiji nogo, Karin gre.

b) strukturiran igralni material

Ves čas opazovanja poteka v skupini igra z eno samo tematiko, ki smo jo poimenovali skrb in nega dojenčkov. Zelo široka igralna tema, ki vključuje

množico krajših podtem kot npr. hranjenje, previjanje oz. nega dojenčkov, dajanje spat, peljati dojenčka na sprehod, pozdraviti dojenčka ...

Igra v skupini poteka na ravni igre vlog; otroci v skupini si razdelijo vloge in jih eksplicitno pojasnijo. Njihove igralne dejavnosti praviloma vedno spremlja govor. Veliko je dialogov, igralne dejavnosti mnogokrat potekajo sočasno.

Igra otrok je kompleksna, zanimivo pa je, da se določene dejavnosti večkrat ponavljajo (na primer hranjenje dojenčkov).

Za ilustracijo igre v tej skupini navajamo sekvenco, v kateri pride do delitve vloge.

Tema: hranjenje dojenčka

Materiali: dva dojenčka, steklenička, voziček

Število otrok: deklica Nika, deček Dani

Nika in Dani sta za mizo. Nika reče Daniju, naj da njenemu dojenčku piti. Pri tem Nika sama vzame z mize stekleničko in jo da k dojenčkovim ustom.

Dani reče Niki: "Ti si sestrična, jaz pa oči, to je pa mami." (pokaže na drugo deklico Tijo)

Nika: "Ne, jaz sem mami. Jaz sem mami."

Dani dalje: "To je pa sestra (zopet pokaže na Tijo). Jaz sem pa bratec."

Nika doda: "David je pa oči."

Dani nadaljuje: "A prav, da sem jaz dobil za rojstni dan tega dojenčka, pa voziček?" (Pokaže na svojega dojenčka v vozičku.)

Nika: "Ne, to je živ dojenček."

David: "Ne."

Nika: "Ja, živ je."

David pojasnjuje: "To je dojenček, ki mu je treba malo baterije tukaj zapret (pokaže na svoj hrbet), potem pa hodi." (Drži dojenčka in ga dviguje tako, kot da bi dojenček hodil.)

Pogleda Niko in ji reče: "Mami."

Pride Tija. Nika ji pove: "Tija, ti si sestra, a pravč Tija, ti si sestra, a pravč?"

Skupina otrok, starih 5-6 let

a) nestrukturiran igralni material

Opaženi načini vedenja otrok v igri kažejo, da so v igri prisotne različne stopnje uporabe igrač. V igri se še vedno javlja manipulacija z igralnim

materialom (npr. ko otrok tolče po škatli), ki nemalokrat prehaja v imitacijo (npr. ko dejavnost tolči po škatli reprezentira igranje na boben ipd.).

Iz nestrukturiranih materialov si otroci izdelajo predmete za igro (npr. na palico privežejo vrstico in nanjo gumb), ki jih praviloma uporabljajo v funkciji drugih predmetov (npr. tako izdelano palico uporabijo za ribiško palico, za bič). Opazna je izredna fleksibilnost v uporabi igralnih materialov (npr. poleno postane v igri pištola, naslednji trenutek valjar za valjanje testa - pizze ali pa poleno, s katerim otroci kurijo ogenj). V ospredju igre so dejavnosti, ki jih definirajo predmeti - igralni materiali.

Večji del igra poteka ločeno po spolu. Tako pri dečkih kot pri deklicah dosega raven, na kateri govor in geste pojasnjujejo situacijo ali dogajanje.

b) strukturiran material

Igra je izraziteje kot v situaciji z nestrukturiranim materialom ločena po spolu. Deklice se ves čas opazovanja igrajo isto temo - skrb in nego dojenčkov, ki poteka na nivoju imitacije igre vlog. V igri uprizarjajo igralne sekvence, ki se v logičnem zaporedju navezujejo ena na drugo (pitje kavice za mizo, dajanje pijače dojenčkom, branje časopisa za mizo...). Njihova igra poteka ves čas kontinuirano (strnjeno), za razliko od dečkov, ki pri svojih igralnih aktivnostih niso tako vztrajni. Njihove igralne sekvence so v primerjavi s sekvencami deklic krajše in bolj raznolike. Teme, ki jih uprizarjajo med seboj, niso povezane.

V igri je prisotno pojasnjevanje dejavnosti. Govor in geste dopolnjujejo uporabo igrač, kar je še posebej opazno pri dečkih.

INTERPRETACIJA IN ZAKLJUČKI

Rezultati tako enega kot drugega dela raziskave kažejo, da se s starostjo otrok simbolna igra spreminja, v njej je mogoče zaslediti več predstavnih transformacij, igre vlog, v igri dobivajo vse večjo vlogo geste in govor, posamezne že zelo strukturirane igralne dejavnosti pa potekajo v daljših časovnih enotah.

Otroci v starostno heterogenih skupinah so dosegli višje oblike simbolne transformacije kot njihovi vrstniki v starostno homogenih skupinah. Pri iskanju odgovora na vprašanje, zakaj so v starostno heterogenih skupinah

pogosteje prisotne višje kategorije simbolne igre, npr. pripisovanje vlog, pripisovanje situacije, kar vse sodi v predstavno transformacijo, je treba polje vpliva kognitivnih dejavnikov razširiti na področje socialnega razvoja in razvoja socialne kognicije. Tudi v naši raziskavi se je potrdilo, da definiranje vlog pri simbolnih igrah poteka v starostno heterogenih skupinah na višji ravni kot v starostno homogenih skupinah, kar seveda omogoča razvoj socialno domišljajske igre, v kateri je še kako pomembno, da vsi udeleženci igre (ne glede na starost) "razumejo" svojo vlogo. Strinjamo se lahko z ugotovitvami nekaterih drugih avtorjev (npr. Golomb, 1979; Johnson & Ershler, 1981), ki menijo, da je simbolna igra, ki vključuje veliko pretvarjanja, povezana z zrelejšimi oblikami socialnih interakcij.

Otroci v starostno heterogenih skupinah, ki so se igrali igro vlog (npr. frizer, zdravnik, trgovina), so v tej vrsti igre preživeli relativno dolge časovne enote (15, 20 in več minut) in kar je še posebej zanimivo, otroci so menjavali vloge ne glede na njihovo starost (vsi so npr. lahko bili zdravniki, frizerji itd.).

Zanimivi pa so tudi rezultati, ki prikazujejo spreminjanje domišljajske igre v starostnem obdobju od 3 do 6 let glede na uporabo strukturiranega oz. nestrukturiranega igralnega materiala. Za domišljajsko igro mlajših otrok (starost od 3 do 4 let), ki so uporabljali nestrukturiran material, so značilne kratke, ponavljajoče se simbolne sheme, ki praviloma dosegajo nivo imitacije, vanje pa je praviloma vključen le en otrok. Analiza domišljajske igre enako starih otrok, ki so se igrali s strukturiranim igralnim materialom, pa kaže rahel premik k višjim oblikam domišljajske igre, ki jih je mogoče prepoznati v daljših igralnih sekvencah, javljanju nekaterih elementov igre vlog in v večji raznolikosti igralnih dejavnosti.

Podoben trend (v smeri doseganja višjih razvojnih oblik igre s strukturiranim igralnim materialom) potrjujejo tudi rezultati analize igre otrok starih, od 4 do 5 let. Tako v igri s strukturiranim igralnim materialom otroci dosegajo nivo igre vlog, v kateri so vloge eksplicitno pojasnjene, igralna tema je zaključena in obsega različne (mestoma tudi ponavljajoče) dejavnosti. Domišljajska igra z nestrukturiranim igralnim materialom pa praviloma poteka na nivoju imitacije in vključuje nekatere elemente igre vlog, ki pa iz samega konteksta niso jasno prepoznavne.

Zanimiva je primerjava igre otrok, starih od 5 do 6 let, v obeh igralnih situacijah. Le-ta kaže, da dosega domišljajska igra enako, in sicer najvišjo razvojno raven, ne glede na vrsto igralnega materiala. Otroci se igrajo igro vlog, gre za fleksibilno rabo igrač in igralnih materialov, vedno večjo uporabo

jezika pri definiranju vlog in scene, ki je potrebna za vsebino igre, pogosto "preoblikovanje" igrač in predmetov v tiste igralne materiale, ki jih trenutno potrebujejo v igri.

Rezultati naše raziskave potrjujejo izhodišča Piageta (1962), Vigotskega (1967) in Eljkonina (1966) (po McLoyd, 1986) ter izsledke nekaterih raziskav (npr. Jeffree, McConey, 1976; Johnson, 1983; McLoyd, 1983; Elder, Pederson, 1978; Fein, 1975; Fein, Robertson, 1974; Ivič, Davidović, 1972; po Duran 1995 ter Giddings in Halverson, po McLoyd, 1986), ki ugotavljajo, da potrebujejo mlajši predšolski otroci za domišljjsko igro strukturiran igralni material, saj jim njihove sposobnosti reprezentacije omejujejo možnosti igranja z nestrukturiranim igralnim materialom. Pri starejših predšolskih otrocih, ko je sposobnost mentalne reprezentacije višja, pa je nestrukturiran igralni material tisti, ki nudi odprt in fleksibilen kontekst igre. Analiza in rezultati naše raziskave kažejo, da je starost otrok od 5 do 6 let tisto razvojno obdobje, ko otroci tako s strukturiranim kot nestrukturiranim igralnim materialom zmorejo v igri reflektirati svoj način mišljenja in razumevanja socialnih interakcij. S tem pa ne zanikamo vloge igrač in igralnih materialov v igri. Ravno nasprotno, otroci potrebujejo strukturirane in nestrukturirane igrače, saj jim le-te omogočajo kognitivno fleksibilnost, substitucijo in pretvarjanje.

Raziskava ponuja izsledke, ki so lahko vodilo pri koncipiranju in organizaciji igre v vrtcu (starostno heterogene skupine otrok v vrtcu so lahko zelo ustrezno okolje za razvoj simbolne igre, kombinacija strukturiranih in nestrukturiranih igrač in upoštevanje starosti otrok), ki tako postaja pomemben način učenja predšolskih otrok oziroma daje možnosti za iskanje optimalnega razmerja med že znanim (tisim, kar otrok že zmore) in neznanim, novim (tistim, k čemur teži, kar preizkuša in postopoma vgrajuje v svoje mentalne sheme).

Torej ni presenetljivo, da med principi predšolske vzgoje in učenja v vrtcu, ki jih v knjigi »Poučevanje in učenje v zgodnjih letih« navaja Whitebread (1996), najdemo zapisano »... spodbujati je treba otrokovo naravno težnjo oz. željo po udeleževanju v domišljjski oz. simbolni igri, ki se navezuje na pomembne življenjske izkušnje ...« (str. 61).

LITERATURA

1. Bruner, J.S. (1964). The Course of Cognitive Growth. *American Psychologist*, 19, 1 - 16.
2. Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Duran, M., Plut, D., Mitrović, M. (1988). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Elder, J.L., Pederson, D.R. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 49, 500-504.
5. Eljkonjin, D.B. (1981). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Faulkner, D. (1995). Play, self and the social world. V P. Barnes (Ur.) *Personal, social and emotional development of children*. Oxford and Northampton, Blackwell / The Open University, 232-286.
7. Garvey, C. (1991). *Play* (2nd ed.). London: HarperCollins Publishers.
8. Howes, C. (1985). Sharing Fantasy: Social Pretend Play in Toddlers. *Child Development*, 56, 1253-1258.
9. Howes, C., Unger, O., Matheson, C.C. (1992). *The Collaborative Construction of Pretend: Social Pretend Play Functions*. Albany: State University of New York Press.
10. Howes, C.; Farver, J. (1987). Social pretend play in 2-year-olds: effects of age of partner. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 305-314.
11. Johnson, J.E., Christie, J.F., Yawkey, T.D. (1987). *Play and Early Childhood Development*. Glenview, IL: Scott Foresman.
12. Mann, B.L. (1984). Effects of Realistic and Unrealistic Props on Symbolic Play. V T.D. Yawkey, A.D. Pellegrini (Ur.) *Child's Play: Developmental and Applied*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 359-376.
13. Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P. (1996). Simbolna igra v starostno heterogenih in starostno homogenih skupinah v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 9-10, 420-427.
14. Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P. (1997). Symbolic Play in Mixed-age and same-Age Groups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 5, 2, 47 - 61.
15. McLoyd, V.C. (1980). Verbally expressed modes of transformation in the fantasy play of black preschool children. *Child Development*, 51, 1133-1139.
16. McLoyd, V.C. (1986). Scaffolds or Shackles? The Role of Toys in Preschool Children's Pretend Play. V G. Fein in M. Rivkin (Ur.) *The Young Child at Play*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 63-78.

17. Monighan-Nourot, P., Scales, B., Van Hoorn, J., Almy, M. (1987). *Looking at Children's Play: A Bridge Between Theory and Practice*. New York: Teacher College, Columbia University.
18. Mounts, N.S.; Roopnarine, J.L. (1987). Social-cognitive play patterns in same-age and mixed-age preschool classrooms. *American Educational Research Journal*, 24, 463-476.
19. Moyles, J.R. (1989). *Just Playing? The Role and Status of Play in Early Childhood Education*. Milton Keynes: Open University Press.
20. Moyles, J.R. (Ur.) (1995). *The Excellence of Play*. Buckingham: Open University Press.
21. Overton, W.F., Jackson, J.P. (1973). The representation of imagined objects in action sequence: a developmental study. *Child Development*, 44, 309-314.
22. Pellegrini, A.D. (1980). The Relationship between Kindergartners Play and Achievement in Prereading, Language, and Writing. *Psychology in the School*, 17, 530 - 535.
23. Pellegrini, A.D., Galda, L. (1982). The Effects of Thematic-Fantasy Play Training on the Development of Children's Story Comprehension. *American Educational Research Journal*, 19, 443-452.
24. Pellegrini, A.D. (1987). *Applied child study: A developmental approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
25. Pellegrini, A.D., Jones, I. (1994). Play, toys, and language. V J.H. Goldstein (Ur.), *Toys, play and child development..* Cambridge: Cambridge University Press, 27-45.
26. Roopnarine, J.L.; Johnson, J.E. (1983). Kindergartners' play with preschool-and school-aged children within a mixed-age classroom. *The Elementary School Journal*, 83, 578-585.
27. Rubin, K.H. (1982). Nonsocial Play in Preschoolers: Necessarily Evil? *Child Development*, 53, 651-657.
28. Singer, J.H. (1994). Imaginative play and adaptive development. V J.H. Goldstein (Ur.), *Toys, play and child development..* Cambridge: Cambridge University Press, 6-26.
29. Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
30. Smilansky, S., Shefatya, L. (1990). *Facilitating Play*. Silver Spring: Psychological & Educational Publications.
31. Vygotsky, L.S. (1977). Play and its role in the mental development of the child. V J.S. Bruner, A. Jolly, in K. Sylva (Ur.) *Play: Its Role in Development and Evolution*. Harmondsworth: Penguin, 537-554.
32. Whitebread, D. (1996). *Teaching and learning in the early years*. London: Routledge.

THE MEETING OF TWO SYSTEMS: A SYSTEMIC APPROACH TO SEPARATION ANXIETY IN LITTLE CHILDREN ENTERING THE NURSERY DEPARTMENT OF THE KINDERGARTEN (PART 2)

Bojana Moškrič

KLJUČNE BESEDE: otroško varstvo, separacijska anksioznost, sistemski pristop

KEYWORDS: child - care, separation anxiety, systemic approach

ABSTRACT

With the progressive democratisation of the society the interrelations between the family system and the kindergarten system became more transparent and information can easily cross the boundaries between the two systems so that there are more opportunities for questioning each other about the meeting of the child's needs.

Caretakers in public kindergartens are willing to do their best to fulfil children's developmental needs but they often do not have enough knowledge.

I designed the programme for sensitizing caretakers in nursery care to children's developmental needs. In the school year 1994/95 I ran the programme in one of the kindergartens in Ljubljana. On the basis of the better understanding of the proces of the personality development and child's developmental needs after the programme was finished, the kindergarten initiated some changes to the procedure of introducing children to the nursery care. In the article I represent the results of the introducing procedure as they are reflected through the interviews with the parents and staff.

POVZETEK

Z napredujočo demokratizacijo družbe postajajo tudi odnosi med družino in vrtcem čedalje bolj pregledni in informacije lažje prehajajo preko meja enega in drugega sistema, s tem pa se večajo možnosti za dialog med njima o kvaliteti zadovoljevanja otrokovih potreb.

Varuhinje in vzgojiteljice v jasličnih oddelkih so pripravljene narediti najboljše, kar zmorejo, da bi zadovoljile razvojne potrebe otrok, vendar imajo za to pogosto premalo znanja.

Oblikovala sem program za senzibilizacijo vzgojiteljic v jasličnih oddelkih za boljšo uglasenost na razvojne potrebe otrok. V šolskem letu 1994/95 sem program izpeljala v enem izmed ljubljanskih vrtcev. Po zaključenem programu za vzgojiteljice in varuhinje so na osnovi boljšega razumevanja procesa razvoja osebnosti in otrokovih razvojnih potreb v vrtec uvedli spremembe v postopku uvajanja otrok v jaslične oddelke. V članku predstavljam rezultate postopka uvajanja, kot odsevajo skozi intervjuje s starši in zaposlenimi.

PUBLIC CHILD-CARE PROVISION IN SLOVENIA

Due to the long tradition we have comparatively accessible public system of child care and preschool education. In the public kindergartens there is still enough place for all children in need of care and education for the subsidized price which depends on parents' salaries. Parents can choose between part time and full time programmes.

According to the statistical data from the year 1995 54,4% of all children in preschool age were enrolled in public kindergartens. 28% of all children up to two years of age and 49% of all children at the age of three were enrolled in nursery departments of the kindergartens. In Europe only Denmark and France have greater share of the youngest children in public day-care arrangements (Bela knjiga, 1995).

With the progressive democratization of the society the interrelations between the two systems - the family system on one hand and the kindergarten system on the other - have changed, too. It seems that more information can cross the boundaries and there are more opportunities for questioning each other about the meeting of the child's needs. So maybe now it is the appropriate time to introduce some further changes.

Rather than asking whether early day-care is generally positive or negative for children, we should ask instead what conditions does it have to fulfill to be beneficial to children's development and to entirely family life.

THE PROGRAMME FOR SENSITIZING CARETAKERS IN NURSERY CARE TO CHILDREN'S DEVELOPMENTAL AND EMOTIONAL NEEDS

In the "White book" of care and education in Slovenia which is the main document regulating public child care there is a statement:

"Parents have the right to introduce their child to the kindergarten gradually. It means that they may stay with their child in his/her group in the kindergarten for a while." (Bela knjiga, 1995).

The way how to realize the proposed right is left to inventiveness of parents and nurses. From the evidence I had from my professional collaborating with kindergartens it seems that it was used in a very restricted amount. Parents

were usually invited to spend some time with their toddler in the group but at the same time they were reassured that everything would be fine for their child if they left, too. They were often informed by the staff that every child was crying a bit at the beginning and that crying stopped sooner if parents went out earlier. Parents who wanted to take the advantage of joining their child for more than a couple of days were often labelled as overprotecting to the child, and demanding or overintrusive to the kindergarten.

Invited by the chief of one of the kindergartens in Ljubljana who wanted to prepare the ground for more sensitive environment for the youngest children in the nursery care I ran the group of eight governesses, nurses and their assistants (all the staff of the department at that time) working in the nursery department of the kindergarten in 1994 and 1995.

All the participants agreed about the aims of our meetings: How to make connections between theory and its application in everyday practice.

The group met on wednesdays every third week for 90 minutes. We made an agreement about videotaping our sessions. There were ten meetings designed as workshops which always began with my introduction of the chosen topic, going on with the dialogue and illustrations from their rich experience from everyday practice and concluded with role play focusing on the topic and the interrelations between the two systems.

The theoretical background to the whole project was provided from object relation theory and attachment theory (the work of Margaret Mahler, Heinz Hartmann, John Bowlby, and Donald Winnicott) and systemic approach; particularly the Circular questioning with its opportunity for reflexivity, neutrality, and positive connotation, the Unique outcomes from Michael White and the Structural approach with its understanding of family life cycle, hierarchy, communication and boundaries. (Burnham, 1992; White, 1988) At the beginning of our project the members of the group informed me that they were sure their chief invited me because she was new and she could not bear the fact that the little children were crying a lot in the nursery care. They also told me that they did not like the children's crying either, but there was nothing to do (for they had tried everything yet) and through the years of working they became used to that. In a joke they proposed it would have been better for me to help their chief to accustom herself to such inevitable circumstances, as soon as possible.

I hypothesized that the "no change" position was strong and the symmetrical struggle might have been going on between the chief of the kindergarten and the staff of the nursery department. There was a danger that I would have got the position of the chief and the old pattern could proceed with its life in our project, too. The issue of power and control seemed to be embedded in the story of inevitable children's crying. Instead of searching for underlaid meaning of children's crying they turned the issue to the question of power: who is strong enough to bear it.

My belief was that a systemic approach to the task I had been given should allow me and the staff of the nursery care department to view the possible dialogue between the family system and the kindergarten system more flexibly and to challenge the old story often accepted from the both sides and serving to apportioning blame from one side to another and back. As a consequence a greater flexibility should enter the relationship between all included parties in nursery care.

The programme did not focus just on individual children, but on the social network which a child was part of. The aim of the programme was to give the caregivers a new understanding of the adult/infant relationship and the family/kindergarten relationship.

The programme also focused on the positive resources of caregivers, children and their families. The aim was to strengthen the caregivers' self-confidence and motivation by pointing out positive aspects and qualities in the way they cared for and interacted with the children.

At the beginning of our project they rejected to play their own roles and I had to accept role-playing of nurse or governess while they enjoyed very much playing the roles of demanding and overintrusive mothers.

My understanding of their position and their understanding of the position of the parents have grown step by step and slight differences began to occur. That was an entry for a new story through the connection with the old one. The balance between "no change" position and the orientation towards the change which no more seemed so dangerous oscillated.

Some months after the programme had finished we met again to evaluate it. They explained to me that their experiences with the project helped them to accept the next project prepared by their chief - the introducing of new children in nursery care gradually and with the presence of their parents.

They told me that they learned from our role-playing that there was no need for an "expert" to know all the answers in advance, but one may be curious and ask. One of the nurses reminded me of one of our dialogues when she role-played a demanding mother. In a role of the nurse I said from the "one down position":

"Oh, now I see, your son was upset because I tried to do that with him in a very different way than he was used to. Please, tell me exactly how do you do that with him." (I persisted in very detailed description and thanked her for trying her best instead of defending myself as nurses often did.)

They informed me that the communication skills we practiced appeared to be helpful and that they used the enactment technique when parents are with their children in the playing room, as well.

Several authors (WHO, 1993) pointed out that programmes aimed to sensitize caregivers to basic principles of care and communication had a stronger impact on the whole caregiving system and all children in it than the programmes that were organized around appropriate activities and toys and around various developmental stages.

THE PROCEDURE OF GRADUALLY INTRODUCING CHILDREN TO THE NURSERY CARE - AN ATTEMPT TO EVALUATE

In september 1995 in the beginning of a new school year for all children who entered the nursery department the chief of the kindergarten arranged with their parents that one of the parents should have to stay with his/her child for at least first fortnight or three weeks in the kindergarten.

The aim of the procedure was to widen the secure base for the children from their parents to the new caregivers and thus lessen the feelings of insecurity and danger in the new environment as much as possible.

There was an assumption that not only a new and at the beginning strange caregiver but also the new and strange environment could alleviate the child's anxiety.

No matter how experienced the new caregivers are they cannot understand completely the subtleties of a new child's gestures, language, needs and anxieties in the beginning. It can be a great burden for the child to be fitted

into the nursery-care routine in matters of eating, sleeping and toileting. More or less the child is offered strange foods to eat, strange implements with which to eat and very different organization of the mealtime than he/she was used to at home. The same is true for the sleeping and toileting arrangements.

Opening the door of the playing room for the parents serves to the idea of making connections between the family system and the kindergarten system. The mother or father who accompanies her/his child can help to mediate the environment, to keep it within the child's limits of tolerance. With the help of parents nurses can try to achieve an adjustment to children instead of vice versa. So children can at the beginning use their usual methods of communication and demand and are answered in ways which approximated the responses they are accustomed to.

My main hypothesis was that gradually introducing of children in the nursery care in the presence of one of their parents can make connections between the family system and the nursery-care system in a way that enables the children to accept the nursery care as a kind of their secure base, similar to that at home. If that happens it will be shown through the easier adjustment and lessening at their age developmentally obvious separation anxiety to a tolerable measure (for the child!).

I was interested in experiences of both - the parents and the nursery department staff - whether the old story of children's crying was changed and in what direction.

METHOD

Subjects

a) Kindergarten staff

The kindergarten where the study took place has the nursery department with three groups of children ranged in age from 11 months to three years. In each group there are twelve to fifteen children with two members of staff - a governess or a child nurse and her assistant.

All six members of the staff were the participants of the sensitizing program described in previous chapter and they all accepted the invitation to cooperate in the study.

There are two nurses working in the nursery care of the kindergarten for more than 25 years and one governess working in the kindergarten for 15 years but only for the last five years in the nursery department.

All their three assistants have secondary education but not from the area of child - care and education (one with commercial education, one administrator and one with completed grammar school). They have been working as child-care assistants from three (one of them) to ten years (two of them).

b) Children and their parents

The sample for this little study included seven children that were enrolled in nursery department of the kindergarten in the period from January 1996 to April 1996 and were at that time younger than two years of age (they ranged in age from 11 to 21 months at the time of entering the kindergarten and 13 to 23 months at the time of data collecting). There were eight such children in the nursery care (four boys and four girls) but the parents of one girl did not answer my invitation.

All families were Slovene, middle class, with both parents. One girl was the third child in her family, two girls and one boy were the second of two children in their families and two boys were the only children in their families.

Among all seven children three experienced longer separations before they entered the kindergarten. The mother of one girl was hospitalized for a fortnight a month before the girl entered the nursery care. One girl was hospitalized for a week just before the beginning of the nursery care. For the oldest boy in my sample the beginning of the nursery care was delayed for two months because he had to undergo an abdominal surgery.

The interview was done with the parent who accompanied the child in the kindergarten during the introducing period. For six children it was the mother and for one girl it was her father.

Procedures

I prepared two kinds of semistructured interviews - one of them for the governesses, nurses and their assistants in nursery department and the other for parents of children which have entered the nursery care in the period from the beginning of January 1996 to the end of April 1996.

All interviews were done by myself in the last week of May and in the first two weeks of June 1996. The interviews lasted for an average about thirty to forty minutes and all of them were audiotaped with the permission of participants.

To test the hypothesis the interviews were structured:

- to find out if the procedure of gradually introducing children in nursery care came into staff's perception as being a change at all. (a/2)
- to reveal parental beliefs about the advantages of the public child-care in comparison with other possibilities and to learn about the factors which enter the parents' decision in determining their child-care arrangements. (b/2)
- to check the beliefs about the appropriate age of children for entering the kindergarten (are these beliefs and to what extent informed by developmental psychology findings about separation anxiety?) (a/3,4 and b/3,4)
- to get insight into concerns and expectations before entering the kindergarten (experiences and beliefs about how it might be) (a/5, b/5)
- to learn about helping strategies used by the parents and nurses in an introductory phase (a/6,7; b/6,7)
- to reveal both sides' experiences of advantages and disadvantages of the introduction procedure and their reflexiveness to each other's experiences (a/8, b/8)
- to reflect on the signs of child's well-being important for parents and kindergarten staff (a/9, b/9)
- to discover beliefs and conceptions about good child-care practice (a/10)

- to check whether the gender issue of mothers being responsible for child-care arrangements is still prevailing (b/10)
 - to find out to what extent the parents' and caretakers' stories of successful adjustment of each child to the nursery care are coherent.
- a) Interview for governesses, nurses, and their assistants in the nursery department of the kindergarten:
01. You know I am interested in life in nursery care. Please introduce yourself and tell me all you think could be important about your experience in nursery care before I ask my further questions (education, training, working experiences)
 02. Could you mention the changes you remember have happened in the period you have been working in the kindergarten? Which of the listed changes comes to your mind as the greatest or the most influential one?
 03. In accordance with your experience, what would be the most appropriate age for the child to enter the kindergarten? Why?
 04. What do you suppose the parents think to be the most appropriate age? Why?
 05. What are you most concerned about in the beginning of September when the new school year starts again?
 06. According to your experience what could help the child best to adapt to kindergarten successfully?
 07. What do you need to know about the children and their families to be able to help them best in the beginning?
 08. What are the advantages and disadvantages of the gradual introduction of a child into the kindergarten in the presence of his/her mother or father?
 - in relation to the child
 - in relation to the parents
 - in relation to the kindergarten staff
 09. How would you know that the particular child is happy in the kindergarten?

- What would be the most important signs of that for you?
- What signs do you think would be important for parents?

10. I suppose you have your own idea of what a good kindergarten should be like. What would be of the greatest importance for you to realize your idea? The conditions as they are now - how close are they to your idea (in %)?

11. After all interviews with them and with parents were done, the governesses, nurses, and their assistants were asked to mark from 0 to 10 each child included in my study according to the quality of the adaptation in the kindergarten.

b) Interview for parents who accompanied their children in introductory phase:

01. I am interested in how you and your child were able to deal with entering the kindergarten. Would you be so kind to tell me anything about your child that is important for you that I know about him/her before I ask further questions. (information about the child and his/her family and eventually history of previous separations)

02. What were your arguments for and against enrolling your child in the kindergarten? How did you choose the kindergarten among different possibilities?

03. What is your opinion what the most appropriate age for the child to enter the kindergarten is? Why?

04. What do you suppose the governesses think to be the most appropriate age? Why?

05. As you know your child how did you expect would he/she react to this new experience? What have you been most concerned about before your child entered the kindergarten?

06. For how long did your child need your presence in the kindergarten?

07. What did help you to reduce your presence in the kindergarten step by step?

08. What are the advantages and disadvantages of the gradually introducing children to nursery in a presence of one of the parents?

- in relation to the child
- in relation to you
- in relation to the kindergarten staff

09. How would you know that your child is happy in the kindergarten? What would be the most important signs of that for you?

10. Who else in your family cooperated? What did your spouse think about the procedure of gradually introducing children to nursery? What were the differences in opinions about the procedure?

11. After you finished with the introducing procedure how do you feel about your child's adaptation in the kindergarten? Please rate this on a scale from 0 to 10!

RESULTS

The sample was too small and represented only itself therefore any kind of statistical analysis was impossible.

The first question of the interview was designed to join and provide some basic information: for parents about the child and his/her family and eventually previous history of separations, and for the kindergarten staff about their education, training, and experience in child-care (a/1 and b/1).

Answers to the questions from the second to the tenth are grouped according to similarities and differences and represented in a following Table No 1.

Answers to the question No 11 are represented separately in the Table No 2.

TABLE No 1

Question No	KINDERGARTEN STAFF
02	With the prolonged maternity leave children come older to the kindergarten; groups smaller; everyday routine less rigid; Gradually introducing is the main change (all 6)
03	9 to 10 months: Child does not feel the fear of strangers yet. (1); 11 to 12 months: According to maternity leave (2); 18 months: independent walking, can understand a bit that parents will return. (1); 2 to 3 years: Child is more independent; understands better; can communicate needs; shows interest for peers. (2)
04	11 to 12 months: fits the parents best because of the end of the maternity leave. (2); 2 to 3 years: Older child is more resistant to illness; is more independent; can understand better. (4)
05	How many new children will come at the same time.(5); How will the parents cooperate with the nurse.(1)
06	Gradual introduction with child's own rhythm; child's habits considered; good cooperation with parents and warm welcome.
07	All about child's habits in feeding, toileting and sleeping; any special needs; possession of transitional object; how to comfort the child in distress.
08	<p>Advantages - child: shock with separation prevented; Gradually forms safe trusting relationship with the nurse; Becomes familiar and relaxed in new environment (all 6)</p> <p>Disadvantages - child: absolutely none (3);None, if only does not get an impression that mother will be always there(2);Only when mother goes out but another child still has his mother in the group (1);</p> <p>Advantages - parents: become familiar to the life and routine in kindergarten; establish trustful relationships with new carers and better communication (6)</p> <p>Disadvantages - parents: for some troubles to ensure enough time (6); some cannot decide without nurse's help when to leave (1)</p>

	Advantages - kindergarten staff: can get a lot of important information about the child's habits (6); Can make good contact with parents, trusting relationship and better communication for future, too (6); Disadvantages - kindergarten staff: Discomfort at the beginning being under control (6); Only if more than 2 new children with mothers at same time (1); if mother overintrusive (1)
09	Signs for nurses: does not refuse feeding; greets adults spontaneously; physical contact with caretaker; curious, active, exploring; shows interest for peers' activities. Signs for parents: predominant mood is happy; willing to go to the nursery; greets his nurse gently; does not cry at separation.
10	smaller groups with the same staff; greater financial support for better comfort for the children (all 6); Closeness to the ideal: 50% (2); 60% (1); 70% (2); 80% (1);

TABLE No 1

Question No	PARENTS
02	High investment in the professional care which is also transparent in comparison with private care where one does not know what is going on as the child is too little to tell (4); unavailability of grandparents (2); good experience with the older child (5); child enjoys being with peers (4)
03	12 to 18 months: according to maternity leave; younger child is more likely to accept the everyday routine; (2) 2 to 3 years: child can better understand and is able to tell about the experiences; can tolerate the absence of parents easier; (5)
04	18 to 24 months: best that the child is walking yet and can use at least few words; (2) 2 to 3 years: The child is more independent in walking, eating and toileting, less fatiguing to nurses; (5)
05	No problems expected (4); problems with separation anxiety, feeding, and sleeping expected (3); Concerned about possible infectious diseases (4);
06	one week (2); two weeks (2), three weeks (3);

07	Monitoring child's behaviour - when interested in playing and making contact with nurses and peers (5); nurse's suggestion according to her monitoring of the situation (2);
08	<p>Advantages - child: Shock with separation prevented; feeling safe; gradually becomes familiar to nurses and environment (7);</p> <p>Disadvantages - child: absolutely none (5); None, if only does not get an impression that mother will be always there (2);</p> <p>Advantages - parents: Being better acquainted with life in kindergarten and with nurses the confidence is greater (7); Making trustful relationship with staff and good communication, also for future (7); opportunity to share information about child's needs and habits with child's new carer (2);</p> <p>Disadvantages - parents: None, if known in advance that a lot of time has to be reserved (7); Sometimes it is still hard to make a decision when to leave (2);</p> <p>Advantages - kindergarten staff: Gradually become closer to the child; Can learn from parents how to comfort the child, get all necessary information about the child to deal with him easier (6); None special advantages (1); Better communication is useful for both parts (6);</p> <p>Disadvantages - kindergarten staff: possibly felt less relaxed being under parent's control but did not become apparent (6); None (1)</p>
09	In the morning going to the kindergarten with pleasure (5); Gets to nurse's laps spontaneously at the arrival and does not cry when parents leaving (7); Being in a good mood at the end of the day-care (2);
10	Everything about child-care is the mother's job, father thought the procedure being a waste of time (2); Both parents planned about child-care and were engaged in introduction in turns (1); Both parents planned and made decisions, but mother reserved time for the introduction procedure (3); Both parents made decisions, father introduced (1);

All members of the staff labelled the procedure of gradually introducing children to be the change in process. They mentioned that all kindergartens had it in their programmes but only few of them realized it.

Through the answers in the interview the procedure of gradual introduction might be understood as a change in the process in comparison with the age and number of children which represented the change in structure (Burchinal, et al., 1996). It seems to be such a great change that members of the staff when talking about their ideal kindergarten do not mention any other change to be necessary in the process apart from the changes in the structure which have to be realized by the state.

As public child-care has long tradition it seems that parents place greater confidence in it than in other child-care possibilities. The more the process of child-care is transparent for the parents the less uncertain they are.

From the judgements about the appropriate age for entering the kindergarten two kinds of beliefs could be traced:

First: The younger child is more likely to accept the everyday child-care routine with less problems and protest.

Second: The child closer to three years of age is more independent and has greater possibility to communicate his/her needs and so tolerates the separation easier.

None of those beliefs seems to be informed by the theory of separation anxiety although the second one supports it.

As the signs of a child's well-being parents and members of the kindergarten staff mainly counted the behaviours that the researches on resiliency in children found out to be the features of the resilient children (Benard, 1992; Howes, Matheson, Hamilton, 1994).

TABLE No 2

Gender (m/f)	Age (months)	Siblings	Previous separations	Quality of adjustment parent nurse/assist.	
f	13	second/2	none	10	9/8
f	14	third/3	yes	9	9/9
m	14	second/2	none	10	9/9
m	17	none	none	9	7/9
f	19	second/2	yes	10	10/10
m	20	second/2	none	10	10/10
m	23	none	yes	8	8/9

The Table No2 might be understood as the summary and the evaluation of the procedure for gradually introducing children to the kindergarten.

I offered the rating scale from 0 to 10 to prepare a wide range for differentiation of parents' and staff's level of satisfaction in their perceptions of children's adjustment and well-being in the kindergarten. The results of ratings surprised me with the optimistic feature they showed.

The participants did not know about each others ratings, but they appeared to be very coherent. Maybe it was a sign that their creations of reality gained through the communication in a co-creative dialogue came close together.

In such a small sample it is inadvisable to make any generalizations but it appears to me that two possible patterns are indicated:

First: The ratings of the adjustment of the children younger than 18 months of age tended to be lower than from the older children, with the exception of the oldest boy - but he was the one with the hardest experience of previous separation.

Second: Previous experience of separation because of hospitalization of the child (but not of the mother, which was the case of the nineteen months old girl) may be connected with some problems in adjustment (although the differences are minimal).

Both patterns support the object relation theory and its teaching of the separation anxiety to some extent. It seems that separation anxiety is greater

in younger children but according to the marks it remains inside the measures of "tolerable frustration".

DISCUSSION

When I began with the sensitizing programme it seemed to me that there was only one description and understanding of the problem embedded in the story of "inevitable children's crying" which was shared by kindergarten staff and parents.

The perpetual story was supported by behaviours of both sides. Since the nurses were so sure that nothing could be done they did not search very much for possible other meanings and reasons for child's distress and the opportunities for different reactions were missed. On the other hand parents felt that they could not help. The only two possible resolutions were either to wait that the child would have become accustomed to the kindergarten or to look for another child-care arrangement. The more the parents felt helpless the more the child felt insecure.

Not only in children but also in parents and in kindergarten staff the anxiety which was generated by sharing child-care existed as it became apparent through the interviews.

Assuming that the causality in a system is circular, an attempt to lessen the staff's or the parents' anxiety may serve to change the situation for the child.

I suppose one of the by-products of the sensitizing programme was lessening of the anxiety in the staff. Similar, one of the by-products of the procedure for gradually introducing children to the kindergarten was lessening the anxiety in parents as it could be seen through the answers in the interview when they reflected on advantages.

Through opening the door of the playing room for the parents to enter for a while - the opportunity for the creation of a space for dialogical communication was prepared. It appears to me that similar as Anderson and Goolishian said for the therapy context (Anderson and Goolishian, 1988), the problem-organizing system was engaged in the process of developing new meanings and understandings - exploring the unsaid and at the same time the enactments were going on to test the evolving hypotheses.

In all three observed groups in nursery care the old story seemed to disappear. In occasions of distress that occurred (by little accidents, situations of pain and fatigue) there was some crying but also the attachment behaviour towards nurses or their assistants. The real need was unlikely to go unanswered.

Sensitive observer could not overlook that step by step an affectional relationship grew up between the children and their new caregivers. Not only the children became attached to their nurse and her assistant - the relationship was mutual. When good relationships were established between parents and nurses, governesses, and their assistants, the danger of children's loyalty conflicts disappeared.

CONCLUSION

I do not have any pretensions to name this little piece of work a research. It is just a tiny vignette that helped me to look at the process which goes on when a new problem-determined system or communicating network consisting of family system and kindergarten system arises from the need of child-care.

The ideas that have developed from my project have to be tested in a larger and more relevant sample. As far as they are evolved now I think them to be useful to help parents and kindergarten staff to create more coherent stories about child-care.

The introduction procedure proved to enhance the quality of the communication between parents and kindergarten staff. As it came out through the interviews the expectation of both parts was that it could have long-lasting effects. Through being the witness of developing trustful relationships between the parents and the new caretakers it seems that the child widens his/her secure base from the family to the new caretakers and the environment of the kindergarten.

I suppose that programmes directed towards sensitizing caregivers and improvement of the communication are much more feasible on a large scale than programmes using professionals in direct clinical work with children.

According to my experience the systemic consultation offered to parents and both future child's caregivers together before the introducing procedure starts

can widen the parents' understanding of the process that is to begin on one hand and on the other hand lessen the staff's tension before the first meeting in the playing room. As in the kindergartens they have already begun the process of new employment of psychologists the mentioned consultation work should become one of their future tasks. So the systems theory and the systemic approach to problem determined systems could pass the boundaries of clinicians' offices.

REFERENCES

1. Anderson, H., Goolishian, H.A. (1988) Human Systems as Linguistic Systems: Preliminary and Evolving Ideas about the Implications for Clinical Theory. *Family Process* (1988) 27: 371 - 393.
2. Benard, B. (1992) Extract from: Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community. *Prevention Forum*, Vol.12 Issue 3 Summer 1992: 81 - 87, Illinois Prevention Resource Centre.
3. Benoit, D., Parker, K.C.H. (1994) Stability And Transmission of Attachment across Three Generations. *Child Development* (1994), 65: 1444 - 1456, The society for Research in Child Development.
4. Bowlby, J. (1991) Attachment and Loss, Vol. 1, Attachment. (first published 1969), London, Penguin Books.
5. Bowlby, J. (1991) Attachment and Loss, Vol. 2, Separation: Anxiety and Anger. (first published 1973), London, Penguin Books.
6. Bowlby, J. (1991) Attachment and Loss, Vol. 3, Loss: Sadness and Depression. (first published 1980), London, Penguin Books.
7. Bowlby, J. (1993) A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory. (first published 1988), London, Routledge.
8. Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Nabors, L.A. and Bryant, D.M. (1996) Quality of Center Child Care and Infant Cognitive and Language Development. *Child Development*, (1996) 67: 606 - 620. Society for Research in Child Development.
9. Burman, E. (1995) Bonds of Love - Dilemmas of Attachment. *Deconstructing Developmental Psychology*. 76 - 104.
10. Burnham, J. (1992) Approach - Metod - Technique: Making Distinctions and Creating Connections. *Human Systems: The Journal of Systemic Consultation & Management*, Vol. 3/1992: 3 - 26.
11. Division of Mental Health, World Health Organization (1993) Improving the Psychosocial Development of the Children. WHO, Geneva

12. Furman, E. (1992) *Toddlers and Their Mothers - A Study in Early Personality Development*. Madison/Connecticut, International Universities Press.
13. Greenspan, S.I. (1992) *Infancy and Early Childhood: the Practice of Clinical Assessment and Intervention with Emotional and Developmental Challenges*. Madison/Connecticut, International Universities Press.
14. Hennessy, E., Martin, S., Moss, P., and Melhuish, E. (1992) *Children and Day Care*. Paul Chapman Publishing Ltd., London.
15. Huffington, C., Brunning, H.-eds. (1994) *Internal Consultancy: Theoretical Issues*. *Internal Consultancy in the public sector*, 13 - 33. London, Karnac.
16. Roberson, J. and Robertson, J. (1972) *Young Children in Brief Separation: A Fresh Look*. In Eissler, R. S., Freud, A., Kriss, M. Lutsman, S. L. and Solnit, A. J. (eds). *The Psychoanalytic Study of the Child*, 26: 264 - 315. New York/ Chicago, Quadrangle Books.
17. Skupnost otroškega varstva Slovenije (1982) *Standardi in normativi za družbeno vzgojo in varstvo predšolskih otrok*. Ljubljana, Skupnost otroškega varstva Slovenije.
18. Toplin, M. (1972) *On the Beginnings of a Cohesive Self: An Application of the Concept of Transmuting Internalization to the Study of the Transitional Object and Signal Anxiety*. In Eissler, R.S., Freud, A., Kriss, M., Lutsman, S.L. and Solnit, A.J. (eds). (1972) *The Psychoanalytic Study of the Child*, 26: 316 - 352. New York / Chicago, Quadrangle Books.
19. White, M. (1988) *The Process of Questioning: A Therapy of Literary Merit?* *Dulwich Centre Newsletter*, 8 - 14.
20. Winnicot, D.W. (1993) *Playing and Reality*. (first published 1971), London, A Tavistock/Routledge Publication.
21. Zavod RS Slovenije za šolstvo (1979) *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok*. Ljubljana, Zavod SR Slovenije za šolstvo.

ZNAČILNOSTI OBJEKTNEGA ODNOSA PRI BOLNICAH Z MOTNJAMI HRANJENJA

Anica Prosnik

KLJUČNE BESEDE: motnje hranjenja, anorexia nervosa, bulimia nervosa, objektni odnosi, psihoanaliza

KEYWORDS: eating disorder, anorexia nervosa, bulimia nervosa, object relations, psychoanalysis

POVZETEK

V pričujoči raziskavi preučuje avtorica razlike v značilnostih objektnega odnosa med bolnicami z anorexia nervosa, bulimia nervosa in nespecifično motnjo hranjenja ter med zdravimi dekleti brez teh motenj. V eksperimentalno skupino je bilo zajetih dvajset deklet z motnjami hranjenja, v kontrolno pa dvajset zdravih deklet iste starosti. Preizkušanke so izpolnile dva vprašalnika: Garnerjev Vprašalnik o motnjah hranjenja in Bellov vprašalnik o objektnih odnosih in zaznavanju realnosti. Avtorica s pomočjo statističnih postopkov ugotavlja, da prihaja do pomembnih razlik med zdravimi dekleti in dekleti z motnjami hranjenja na naslednjih področjih merjenja: težnja do vitkosti, bulimija, občutki neuspešnosti, negotovost pri prepoznavanju emocionalnih stanj in določenih visceralnih občutkov v zvezi z lakoto in sitostjo, socialna negotovost. Bolnice z motnjami hranjenja imajo pomembno več deficitov na področju objektnih odnosov kot dekleta brez teh

motenj. Glede na statistično pomembne korelacije med mnogimi subskalami testa EDI-2 in sumarnim skorom EDI-2 ter testom BORRTI avtorica sklepa, da so motnje hranjenja povezane z deficiti na področju objektivnih odnosov in motnjami pri zaznavanju realnosti. To pomeni, da nastanek motenj hranjenja pogojujejo internalizirani konflikti iz obdobja prvega leta življenja, ko je otrok v fazi simbiotičnega objektivnega odnosa.

ABSTRACT

The article presents differences of characteristics of object relations between female patients with anorexia nervosa, bulimia nervosa, unspecified eating disorder and healthy girls without these disorders. Experimental group included twenty girls with eating disorders, the control group on the other hand twenty healthy girls of the same age. These subjects completed two inventories: the Eating Disorder Inventory-2 by David M. Garner and the Bell Object Relations and Reality Testing Inventory by Morris D. Bell. Based on the obtained data the author found out the eating disordered girls differed from controls in following personal traits which are significantly higher in eating disordered group: drive for thinness, bulimia, ineffectiveness, confusion in recognizing and accurately responding to emotional states, uncertainty in identification of certain visceral sensations related to hunger and satiety, social insecurity. Eating disordered female patients have significantly more deficits in the area of object relations than individuals without eating disorders. According to statistically significant correlation between several subscales of EDI-2, global score of EDI-2 and BORRTI the author has concluded the eating disorders are related to deficits in the area of object relations and distortions of reality. This supports the assumption of eating disorders being the consequence of internalized conflicts from the first year of life, when the baby is in the phase of symbiotic object relation.

UVOD

Anorexia nervosa je sindrom, pri katerem je količina zaužitih kalorij premajhna za ohranitev trenutne telesne teže. Bolniki, ki se še telesno razvijajo, zaznavajo normalno rast kot rejenje in so obsedeni z vitkostjo. Neprestano hujšanje in zgubljanje telesne teže pa ne odpravi napačnega zaznavanja telesa kot predebelega in obsedenosti s tem početjem. Z drugimi besedami, kljub mnogo prenizki telesni teži bolniki še zmeraj menijo, da so predebeli, in zato še naprej stradajo. V to stradanje jih žene vrsta kompulzij, del teh sta tudi dieta in namerno povečana poraba kalorij. Več kot 75% bolnikov se poslužuje športa in telesne vadbe, manj pa bruhanja in odvajal.

Kaj loči navadno dieto od anorexie nervose? Gre za vprašanje, kako težko posameznik prepozna svojo idealno telesno težo oz. je z njo zadovoljen, da neha zavračati hrano. Kadar začetna željena telesna teža 50 kg zdrkne na 48 kg, potem na 45 kg, nato na 43 in tako naprej, je očitno, da je posameznik v resni nevarnosti, da zbolí za anoreksijo. Le-ta se v smislu resnične izgube apetita ne pojavi, dokler izguba teže ni ekstremna (Kreipe, 1995).

Definicija anorexie nervose se po mednarodni klasifikaciji bolezni WHO (ICD 9 = International Classification of Diseases) glasi tako:

"Anorexia nervosa je motnja, katere glavni znaki so persistentno aktivno zavračanje hrane in opazno zgubljanje teže. Nivo aktivnosti je značilno visok glede na stopnjo zgubljanja teže. Tipičen je začetek pri pubertetnicah, včasih tudi pred puberteto. Redko se pojavlja pri osebah moškega spola. Navadno pride do amenoreje, možne so različne druge fiziološke spremembe, kot so upočasnjena pulz in upočasnjena frekvenca dihanja, znižana telesna temperatura in edemi na določenih področjih. Tipične so nenavadne prehrabene navade in nenavadna naravnost do prehranjevanja. Včasih sledi periodi stradanja čezmerno uživanje hrane ali pa se obdobja izmenjujejo. Spremljajoči psihiatrični simptomi so različni." (Degkwitz in dr., 1980)

Ključni klinični znak bulimie nervose ni bruhanje, kot se pogosto pojmuje. Pač pa je za bulimijo sine qua non znak požrešnost pri hrani. Abnormalen vzorec prehranjevanja pri določeni osebi je povezan z depresivnim razpoloženjem in mislimi zavračanja samega sebe. Začasno olajšanje od tega stresa se doseže z metodami, katerih namen je ubraniti telo pred učinki, ki jih imajo kalorije. Več kot osemdeset odstotkov pacientov z bulimio nervoso se s tem namenom preda samoinduciranemu bruhanju ali zlorabi laksativov ali diuretikov. Vsekakor sta glavni sredstvi hujšanja stradanje in telovadba, ki pa

se pri teh pacientih pogosto izkažeta kot neuspešni. Mnogo pacientov z bulimio nervoso ima namreč rahlo prekomerno telesno težo. V primerjavi z anoreksiki so bolj impulzivni, ne le pri prehranjevalnem obnašanju, ampak tudi pri uživanju drog in alkohola, avtomutilaciji ali ogrožanju samega sebe, seksualni promiskuiteti, laganju, kraji in drugih manifestacijah osebnostne motenosti.

Teorija objektivnih odnosov ima svoje zametke v premiku od preučevanja energije vrojenih gonov k pripisovanju pomena drugi osebi, h kateri se usmerjajo nagoni. V zgodnjem obdobju psihoanalitične psihologije je bila ta druga oseba objekt nagonov. Fraza objekta je postala antonim selfa. Ideja, da na psihologijo posameznika bistveno vpliva način, kako je self povezan s pomembnimi soljudmi, je postala znana kot teorija objektivnih odnosov. V sodobnih psihoanalitičnih delih se pojmuje motnje hranjenja v smislu motenj v medosebnih odnosih in organizaciji selfa.

Nicolle (1938) je 'prepsihotično anoreksijo' razlagala kot pojav, ki bi ga danes imenovali 'borderline osebna struktura'. Avtorica posebej obravnava diferenciacijo med anorexio nervoso in histerijo, omenja pa tudi primere, pri katerih se je razvila shizofrenija. To lahko imamo za začetek razvoja psihodinamskega pogleda na anorexio nervoso kot močno nevrotično motnjo.

Kasneje sta Winnicott (1949/1975) in McDougall (1974) postavila ogrodje za razumevanje motenj hranjenja z vidika objektivnih odnosov. Psihosomatske bolezni naj bi bile somatski izraz nečesa, česar posameznik ne more izkusiti psihološko, zato ker ni simbolično reprezentirano (McDougall, 1974).

V psihoanalitični teoriji osebnostnih motenj so osrednjega pomena mentalni mehanizmi, ki izkrivljajo medosebne odnose. Predpostavlja se, da v zgodnjem življenjskem obdobju tečeta dva usodna, med seboj povezana procesa. Prvi ima opraviti z občutkom diferenciranja med eksistenco in separacijo v zvezi z drugimi ljudmi in s spoznanjem, da se je treba soočiti s separacijo. To, s čimer se morda ne bi bilo mogoče spoprijeti, predstavlja intenziteto strahu pred posledicami separacije, ki ga čuti razvijajoči se otrok. Gre za tveganje boleče zavisti in obupa, ko otrok spozna, da so drugi ljudje vir podpore, ugodja in oskrbe. To daje drugim oblast nad njegovim selfom. Da bi akceptiral in z veseljem sprejel separacijo od druge osebe, mora otrok meniti, da je le-ta zanesljiva. Drugi proces je lahko povezan s problemi osebnostnega razvoja, ki imajo opraviti z mero, v kateri so drugi ljudje in self zaznamovani in sprejeti kot mešanica dobrih in slabih strani. Oseba, ki je nezmožna tolerirati tovrstne mešanice, je pod vplivom psiholoških procesov splittinga (razcepa). Pokaže se,

da so pacientke z motnjami hranjenja nagnjene k temu, da imajo šibko zmožnost za zaznavanje in nadziranje lastnega dobrega počutja in varnosti. Občutek imajo, da imajo drugi ljudje premočno nadvlado nad njimi in da se morajo gnati, da bi bile popolne, saj bodo sicer povsem slabe. Tako so osebni problemi mnogih pacientk z motnjami hranjenja podobni problemom ljudi, ki trpijo za borderline osebnostno motnjo (Swift in Wonderlich, 1988).

Pacientke z motnjami hranjenja navadno kažejo močne in značilne težave pri tem, da verjamejo v integriteto svojega selfa. Self ima eksperimentalne in strukturalne implikacije. Izkustveni self ima opraviti z močjo ali šibkostjo kot tudi s 'pojavo', edinstvenostjo osebnosti ('biti jaz sam'). Strukturalni self ('reprezentacija selfa') je analogen telesni shemi. Je psihološki zemljevid. Pri tem so pomembne značilnosti selfa, ki jih determinira spol.

Po Winnicottu (1949/1975) so vplivi okolja iz preteklosti predelani s pomočjo občutkov, kar se razvije v izkustvo umrljivosti in motnjo v razvoju kontinuiranosti bivanja. Patologija se razvije, ko se prvoten odnos psiha - soma nadomesti z odnosom psiha - razum. Z vidika objektivnih odnosov je senzorni aspekt motenj hranjenja posebej pomemben za razumevanje njihovega funkcioniranja.

Winnicottov (1951) opis razvoja otrokovih najzgodnejših odnosov je zelo uporaben. Opisuje, kakšen pomen ima za otroka tranzitorni objekt, ki premesti vrzel med stanjem nediferenciranosti med otrokom in materjo in stanjem, ko otrok doseže zadovoljivo internalizirano mater, s katero se identificira, kar vodi v občutek, da zanj dobro skrbi. Tranzitorni objekt opisuje kot objekt, od katerega je dovoljeno biti odvisen. Ustvarja ga otrok, in sicer kot olajševalno tranzicijo med internalno in eksternalno materjo.

Opazovanja anoreksičnih adolescentov in adolescentk pa so pokazala, da so le-ti imeli težave tako pri absorbiranju občutka, da zanje dobro skrbijo, kot tudi pri odpovedovanju prvotni simbiozi z materjo. Želja anoreksičnega dekleta, da bi vzdrževala to tesno zvezo, jo lahko v resnici vgne v kompulzivni odnos, v katerem doživlja mater kot edino zmožno, da jo nahrani, in hkrati nezmožno, da jo nahrani s čimerkoli drugim kot s trupom. Gre za konstantno iskanje tega zgodnjega prehranjevalnega odnosa. Istočasno pa se pojavlja strah pred tem odnosom, češ da je nevaren in ogrožujoč, kakor je tudi samo sicer željeno hranjenje doživeto kot ogrožujoče in zastrupljajoče. Mati lahko to doživlja kot svojo samopotrditve, vendar se tudi čuti zelo

ogroženo: spominja jo na užitek in tiranijo skrbi za majhnega otroka (Colahan, Senior, 1995).

Naj bo narava in kvaliteta zgodnjega odnosa mati - otrok takšna ali drugačna, način doživljanja le-tega anoreksiku ne lajša truda, da bi naredil ta odnos trajno kvaliteten in učinkovit. Takšni posameznici ne ostane mnogo oporišč, na katere bi se lahko zanesla in s pomočjo katerih bi lahko predelovala boleča in konfliktna čustva. Daje videz, kot da neprestano išče nadomestilo za skrbno (v smislu hranjenja) mater iz otroštva, in sicer tako, da išče zunaj sebe simbiotične nadomestke, ki naj bi jo prerodili in izboljšali njeno počutje. Poslučuje se 'patoloških tranzitornih objektov odvisnosti' (McDougall, 1989), ki jo zadovoljijo le začasno. Obnaša se kot odvisnik, ki močno hlepi po objektu odvisnosti. Kakor hitro pa ga absorbira, postane zastrupljajoč. Podobno se počuti mati, kot da v celoti zapolnjuje prostor znotraj svoje hčere, kljub temu, da ona to, kar ji ponuja, zavrača, češ da je nevarno.

Opazimo lahko potrebo anoreksičnega dekleta po materini bližini, njene obupane poskuse, da bi se osvobodila, in kako se kompulzivno obdaja s hrano, vendar jo je groza tega, da bi jo použila. Prepričana je o svoji kontroli nad hrano in da jo bo ta kontrola osvobodila. Hkrati je ta odnos do hrane bolj omejujoč, zahteven in intimen kot katerakoli aliansa s sočlovekom. To obnašanje jo obvladuje in dobi zanjo življenjski pomen, od njega je odvisna. Znajde se v odvisnem stanju zaslužjenosti, ki je zelo podobno ekstremno odvisnemu odnosu otroka do matere. Anoreksik lahko v svojo 'igro odvisnosti' pritegne še ostale družinske člane (McDougall, 1989). Vzpodbuja jih, da igrajo vloge igralcev, ki se nahajajo v pacientovem notranjem svetu. Vendar morajo te vloge ustrezati njihovim lastnim psihičnim konfliktom, tako da se lahko z njimi identificirajo. Ko so enkrat vpleteni v igro, se od njih pričakuje, da bodo izpolnjevali vlogo tranzitornega objekta iz otroštva in tako vzdrževali narcisistično homeostazo anoreksika. Vsekakor lahko nudijo zgolj začasno olajšanje, anoreksiku pa grozijo frustracije in razočaranja.

Ogdenova (1989) avtistično-kontigvitentna pozicija je dimenzija izkustva, ki naj bi imelo poseben pomen za razumevanje motenj hranjenja. Temelji na njejovi reinterpetaciji in elaboraciji dela Kleinove (1958 / 1975), ki je podala razlago psihološkega razvoja kot bifaznega napredovanja od biološkega proti neosebno psihološkemu ter od neosebno psihološkega proti subjektivnemu. Kleinova navaja dve psihološki poziciji (paranoidno-shizoidno in depresivno), od katerih se vsaka povezuje z določeno kvaliteto anksioznosti, oblike objektnih odnosov in obramb (Ogden, 1989).

Ves čas se je potrebno zavedati, da se avtistično-kontigvitentna pozicija kakor tudi paranoidno-shizoidna in depresivna pozicija ne pojavljajo neodvisno in same zase. O njih govorimo ločeno zato, ker ne moremo govoriti o vseh hkrati. Vsaka pozicija ima kohezivnost, vendar nikoli ne tvori celote določenega iskustva.

Pacientke z motnjami hranjenja uporabljajo za organizacijo izkušenj verbalne simbole, kar jim narekuje depresivna pozicija, pri njih pa se pojavljajo tudi projekcije, introjekcije, razcep, projektivne identifikacije, kar izhaja iz paranoidno-shizoidne pozicije.

Pred obdobjem, ko prevladuje paranoidno-shizoidna pozicija, je bolj primitivno obdobje (Ogdenova avtistično-kontigvitentna pozicija), ki ima opraviti s pripisovanjem pomena izkušnji, ko se surove senzorne informacije urejajo tako, da tvorijo presimbolične zveze med senzornimi vtisi in izkušnjo površin. Ogden (1989) meni, da ima izkustvo selfa zametke v teh površinah. To izkustvo se pojavi, preden otrok internalizira objekte. Otrokov občutek kontinuitete biti v tem izkustvenem stanju se organizira okoli senzornih izkušenj, delno občutenja površine kože kot tudi ritmičnosti. Te senzorne izkušnje oblikujejo najzgodnejše in najbolj temeljne objektne odnose, ki so povezani z otrokovimi izkušnjami, ko ga mati neguje, skrbi zanj in se z njim pogovarja.

Otrok v tem avtistično-kontigvitentnem stanju objektov ne izkusi kot objektov, temveč jih zaznava v obliki odnosa do avtosenzualnih oblik in avtosenzualnih objektov (Tustin, 1984). Avtistične oblike so 'občutene' oblike, ki se pojavijo, ko se koža dotakne mehke površine. Tustin (1980) je definiral avtistične objekte kot kontrast avtističnih oblik. Značilna lastnost avtističnih objektov je izkustvo 'trdote', ko se objekt dotakne površine kože. Tustin domneva, da ta občutek ni lociran na kraj dotika, temveč ga otrok izkusi kot zaščitni oklep za vse mehke dele telesa, potreben za preživetje in zaščito pred izničenjem. Ta psevdozaščita postane nadomestek za povezavo s človeškimi bitji in se pojavi, ko pride koža v stik s trdo površino, ter ustvari notranji prostor, kamor skrb drugih ne seže in od koder posameznikove potrebe po drugih ne morejo ulti. Ogden (1986) domneva, da otrok izkusi avtistični objekt kot senzorni vtis, ki generira varnost in je meja, ki določa, razmejuje in ščiti njegove sicer izpostavljene in ranljive površine.

Otroci imajo nezavedna fantazijska prizadevanja, da bi dosegli popolnost s privzemanjem avtističnih oblik. Dobesedno in v prenesenem pomenu kompulzivno 'popravljajo' vrzeli v njihovem senzornem selfu. Pri pacientkah z

motnjami hranjenja vodi občutek, da je njihovo življenje odvisno od uresničitve tega nemogočega prizadevanja, v kompulzivno in ponavljajočo se naravo izkustva. Kompulzivna in ritmična narava rituala žretja in bruhanja postane zunanje 'lepilo', ki naj bi vzdrževalo in ohranjalo te osebe.

Ogdenov (1989) in Tustinov (1980, 1984) model, ki temeljita na občutkih, dopolnjujeta Fairbairnovo (1944 / 1952) teorijo notranjih objektnih odnosov. Fairbairnova teorija govori o objektnih reprezentacijah v notranjem svetu, kar pomaga Ogdenovi in Tustinovi teoriji razložiti najbolj primitivne aspekte shizoidne osebnosti.

Fairbairnova teorija objektnih odnosov, še posebej koncept vnašanja slabega objekta z namenom kontrolirati ga in ga izboljšati, pomaga razložiti odvisno naravo motenj hranjenja. Fairbairn (1944 / 1952) je predpostavil, da se otrok rodi s hipotetično celim egom (oz. selfom) v odnosu do teoretično celega objekta. Takoj po rojstvu se otrok sooči z zunanjo realnostjo matere in s spoznanjem, da mu mati ne more nadomestiti prijetnega in preferirajočega intrauterinega stanja. Ta situacija vodi v razcep ega na dobre in slabe komponente. Od tod naprej mora otrok upoštevati oba, tako zadovoljujoč kot nezadovoljujoč objekt. Po Fairbairnu ni razloga za internalizacijo dobrega objekta. Samo če ima otrok občutek, da je materi spodletelo zagotoviti zadovoljitev, je nujno internalizirati slabi objekt matere.

Smisel internalizacije slabega objekta je v tem, da ga otrok lahko kontrolira in tako spremeni v dober objekt. Na ta način je slab objekt internaliziran iz zunanje realnosti in odnos do slabega objekta je boleče potlačen.

Fairbairn je domneval, da smo ljudje najbolj prvinsko povezani v objektnih odnosih in da je potreba po sočloveku globlja kot potreba po vodi, hrani ali seksu. Tako nobeno človeško bitje, ne glede na to, kako dobro ali slabo je, ne bo zavrženo. Če mater izkusi kot slabo, se je otrok drži in jo neprestano poskuša poboljšati, tako da jo vnaša vase in jo potem zavrže po neuspehlih poskusih izboljšati jo. Posameznik se ves čas obrača k osovraženemu ali zavračajočemu objektu, ker so slabi objekti boljši od nobenih. Otrok goji do slabe, osovražene matere močno čustvo, ki podžiga odvisnost. Bulimiki, ki izgubijo nadzor nad samim sabo, škodoželjno pitajo osovraženi self znotraj sebe, ki naj bi imel nenasiten apetit. Je namreč osovražena različica njih samih, identificirana z materjo, ki jih pita. Hrana postane samoinducirano 'oralno posilstvo'. Tako kot posilstvo ni seks, ampak seksualna oblika ali sredstvo nasilja, ima v nekaterih primerih žretje opraviti več z agresijo kot s hrano ali lakoto.

V primeru motnje hranjenja postane odnos do slabega objekta odvisen, vztrajen poskus pridobiti ljubezen, za katero je jasno, da je nedosegljiva. Simptomi postanejo posameznikovi ponavljajoči se poskusi sprejeti vase slab objekt, da bi ga lahko kontroliral in se ga potem znebil z žretjem in bruhanjem.

Odvisni značaj motenj hranjenja je povezan s fantazijo, da je posameznikovo življenje odvisno od izpolnitve določenega nezavednega dejanja ali težnje. Ta nezavedna težnja se lahko manifestira v različnih oblikah vedenja, kot npr., ko oseba kompulzivno poskuša pridobiti materino ljubezen s ponavljajočo se inducirano drogiranostjo, s služenjem takšne in drugačne vsote denarja ali z doseganjem kakšnih drugačnih ciljev. Odvisno obnašanje se kompulzivno ponavlja v realnosti in v objektnih odnosih posameznika.

Za pacientko z motnjami hranjenja je nezavedna, fantazijska težnja transformacija notranje slabe objektne matere v dober objekt. Ta nezavedna težnja, od katere je posameznikovo življenje popolnoma odvisno, je po definiciji neizpolnjiva, ker slednji ne more spremeniti preteklosti. Matere ne more narediti ljubeče, kot si jo pacientka želi. Lahko pa se začne kosati z materjo, kakršna je bila, in s tem, česar pri njej ni mogla sprejeti - ne more pa je spremeniti ali popraviti. Preteklost se ne bo spremenila. Težnja se ne bo nikoli izpolnila, pač pa lahko pacientka spremeni svoj odnos do te težnje.

PROBLEM

Problem raziskave je ugotoviti, kako se značilnosti objektnih odnosov pri bolnicah z motnjami hranjenja razlikujejo od značilnosti objektnih odnosov pri ljudeh, ki teh motenj nimajo, oz. ali sploh prihaja do kakšnih razlik med omenjenima skupinama.

Problem se tako osredotoča na ugotavljanje in opisovanje specifičnih značilnosti objektnih odnosov pri bolnicah z motnjami hranjenja, in sicer pri anoreksikih, bulimikih in dekletih z nespecifično motnjo hranjenja. Obenem gre za poskus pojasniti vzroke za pojav motenj hranjenja s pomočjo teorije objektnih odnosov.

METODA

Subjekti

V vzorec eksperimentalne skupine je bilo zajetih dvajset deklet z motnjami hranjenja, to je z anorexio nervoso, bulimio nervoso ali z nespecifično motnjo hranjenja. Njihova povprečna starost je znašala 22,7 let in se je gibala v razponu med 19 in 33 let. Z izjemo ene obiskujejo vse različne skupine za samopomoč pri motnjah hranjenja.

V vzorec kontrolne skupine so bile zajete osebe brez motenj hranjenja, ki so se po starosti in spolu ujemale s subjekti iz eksperimentalne skupine.

Pripomočki

EDI-2 (Eating Disorder Inventory - Vprašalnik o motnjah hranjenja)

avtor: David M. Garner

Vprašalnik o motnjah hranjenja s pomočjo samoocenjevanja meri simptome, ki so povezani z anorexio nervoso in bulimio nervoso. Rezultat predstavljajo standardizirani skori na subskalah, ki merijo enajst dimenzij (osem iz prvotne oblike EDI, avtorjev Garnerja in Olmsteda, 1984, in sicer težnjo po vitkosti, bulimijo, nezadovoljstvo s svojim telesom, občutke neuspešnosti, perfekcionizem, nezaupanje v ljudi, notranje doživljanje, strah pred zrelostjo in tri nove, dodatne dimenzije: asketizem, reguliranje impulzov, socialno negotovost). Le-te so klinično relevantne pri osebah z motnjami hranjenja. Vprašalnik vsebuje 91 postavk, na katere preizkušanci odgovarjajo s pomočjo šeststopenjske lestvice (možni odgovori so: vedno, navadno, pogosto, včasih, redko ali nikoli).

EDI-2 so razvili na podlagi predpostavke, s katero soglaša vse več klinikov in raziskovalcev, da so motnje hranjenja multidimenzionalne in da jih determinira več faktorjev.

BORRTI (Bell Object Relations and Reality Testing Inventory - Bellov vprašalnik o objektnih odnosih in zaznavanju realnosti)

avtor: Morris D. Bell

Ta vprašalnik temelji na samoocenjevanju in vsebuje devetdeset deskriptivnih trditev. Preizkušanci za vsako trditev ocenijo, ali zanje drži ali ne drži glede na njihove izkušnje v zadnjem času.

Odgovori se točkujejo na štirih subskalah objektnih odnosov (odtujenost, negotovost pri medosebnih odnosih, egocentričnost in socialna nekompetenca) in treh subskalah zaznavanja realnosti (distorzija realnosti, negotovost pri zaznavanju in halucinacije in blodnje). Subskale objektnih odnosov predstavlja petinštirideset postavk, subskale zaznavanja realnosti pa prav tako petinširideset postavk. Postavke se nanašajo na različne stopnje funkcioniranja tega na področju objektnih odnosov in zaznavanja realnosti. Možno je tudi uporabiti zgolj del vprašalnika, ki zajema objektivne odnose.

BORRTI je namenjen preizkušancem, starim osemnajst let in več.

REZULTATI

Tabela 1: Aritmetične sredine rezultatov kontrolne in eksperimentalne skupine na subskalah vprašalnika EDI-2, sumarnega skora EDI-2 in rezultatov BORRTI, t-vrednosti razlik med aritmetičnimi sredinami kontrolne in eksperimentalne skupine ter statistična pomembnost teh razlik

variabla	M - KS	M - ES	t	p
<i>subskale EDI-2</i>				
težnja po vitkosti	4,05	12,00	4,40	0,000
bulimija	1,58	4,72	2,05	0,024
nezadovoljstvo s svojim telesom	9,58	13,83	1,55	0,065
občutki neuspešnosti	1,84	5,28	2,26	0,015
perfekcionizem	4,89	5,89	0,67	0,255
nezaupanje v ljudi	2,79	3,50	0,54	0,297
notranje doživljanje	3,26	6,06	1,82	0,039
strah pred zrelostjo	6,05	5,50	0,32	0,376
asketizem	5,57	6,00	0,37	0,358
reguliranje impulzov	2,74	3,78	0,82	0,208
socialna negotovost	2,68	4,83	1,77	0,043
sumarni skor EDI-2	45,05	71,39	2,38	0,011
<i>BORRTI</i>				
objektni odnosi	9,74	14,28	1,95	0,029
zaznavanje realnosti	9,84	10,89	0,57	0,287

Legenda:

M - KS : aritmetična sredina rezultatov, dobljenih pri kontrolni skupini dvajsetih deklet brez motenj hranjenja

M - ES : aritmetična sredina rezultatov, dobljenih pri kontrolni skupini dvajsetih deklet z motnjami hranjenja (bodisi z anorexio nervoso, bulimio nervoso ali z nespecificirano motnjo hranjenja)

t : rezultat t-testa za preizkušanje razlike aritmetičnih sredin med malimi neodvisnimi vzorci, v tem primeru med kontrolno in eksperimentalno skupino

p : statistična pomembnost razlike aritmetičnih sredin, dobljena na podlagi enosmerne t-testa

Iz tabele 1 je razvidno, da je prišlo do statistično pomembnih razlik med kontrolno skupino deklet brez motenj hranjenja in eksperimentalno skupino anoreksičnih in bulimičnih deklet na naslednjih področjih merjenja: težnja po vitkosti, bulimija, občutki neuspešnosti, notranje doživljanje, socialna negotovost, sumarni skor EDI-2 ter objektni odnosi. Na teh variablah so dekleta z motnjami hranjenja dosegala statistično pomembno višje rezultate kot njihove vrstnice brez motenj hranjenja.

Tabela 2: Pearsonovi r-korelacijski koeficienti med subskalami EDI-2 in sumarnim skorom EDI-2 ter obema področjema BORRTI (objektni odnosi in zaznavanje realnosti), statistična pomembnost teh korelacij pri kontrolni skupini deklet brez motenj hranjenja

	BORRTI			
	objektni odnosi		zaznavanje realnosti	
Subskala EDI-2	r	p	r	p
težnja po vitkosti	0,38	0,107	0,26	0,278
bulimija	0,48	0,038	0,10	0,694
nezadovoljstvo s svojim telesom	0,24	0,322	0,23	0,341
občutki neuspešnosti	0,52	0,024	0,45	0,054
perfekcionizem	0,18	0,464	0,20	0,413
nezaupanje v ljudi	0,63	0,004	0,59	0,008
notranje doživljanje	0,58	0,009	0,74	0,000
strah pred zrelostjo	0,49	0,033	0,48	0,039
asketizem	0,77	0,000	0,63	0,004
reguliranje impulzov	0,65	0,003	0,84	0,000
socialna negotovost	0,53	0,020	0,38	0,113
sumarni skor EDI-2	0,70	0,001	0,63	0,004

$n=20$ $ss=18$

Tabela 3: Pearsonovi r-korelacijski koeficienti med subskalami EDI-2 in sumarnim skorom EDI-2 ter obema področjema BORRTI (objektni odnosi in zaznavanje realnosti), statistična pomembnost teh korelacij pri eksperimentalni skupini anoreksičnih in bulimičnih deklet

Subskala EDI-2	BORRTI			
	objektni odnosi		zaznavanje realnosti	
	r	p	r	p
težnja po vitkosti	0,50	0,036	0,50	0,036
bulimija	0,15	0,550	0,54	0,021
nezadovoljstvo s svojim telesom	0,03	0,906	0,14	0,577
občutki neuspešnosti	0,90	0,000	0,53	0,024
perfekcionizem	0,54	0,021	0,66	0,003
nezaupanje v ljudi	0,76	0,000	0,14	0,577
notranje doživljanje	0,62	0,006	0,55	0,019
strah pred zrelostjo	0,47	0,049	0,29	0,251
asketizem	0,77	0,000	0,72	0,001
reguliranje impulzov	0,38	0,118	0,83	0,000
socialna negotovost	0,92	0,000	0,57	0,013
sumarni skor EDI-2	0,80	0,000	0,73	0,001

$n=20$ $ss=18$

Iz tabele 2 in tabele 3 je razvidno, da je prišlo tako v kontrolni kot v eksperimentalni skupini do statistično pomembnih korelacij med naslednjimi variablami:

- občutki neuspešnosti in objektni odnosi;
- nezaupanje v ljudi in objektni odnosi;
- notranje doživljanje in objektni odnosi;
- notranje doživljanje in zaznavanje realnosti;
- strah pred zrelostjo in objektni odnosi;
- asketizem in objektni odnosi;
- asketizem in zaznavanje realnosti;
- reguliranje impulzov in zaznavanje realnosti;
- socialna negotovost in objektni odnosi;
- sumarni skor EDI-2 in objektni odnosi;
- sumarni skor EDI-2 in zaznavanje realnosti;

RAZPRAVA

Do najizrazitejše razlike med skupino anoreksičnih in bulimičnih deklet in skupino deklet brez motenj hranjenja je prišlo na subskali Težnja po vitkosti. Gre za področje merjenja, ki zajema kardinalno potezo motenj hranjenja. Leta se kaže kot strah pred debelostjo, preokupiranost z dieto in s telesno težo ter močen strah pred pridobivanjem teže. Postavke te subskale se nanašajo na razmišljanje o dieti, na občutke krivde v primeru uživanja prevelikih količin hrane, na strah pred pridobivanjem teže, na poudarjanje pomena telesne teže in na močno željo po vitkosti.

Povsem razumljivo je, da so dekleta z motnjami hranjenja dosegala statistično pomembno višje rezultate kot njihove vrstnice brez teh motenj na subskali Bulimija.

Pri osebah z motnjami hranjenja so občutki neuspešnosti bistveno močnejše izraženi kot pri osebah brez motenj hranjenja. Pri njih se često pojavljajo občutki splošne neustreznosti, negotovosti, praznine, podcenjevanja samega sebe in pomanjkanja nadzora nad lastnim življenjem. Gre za izstopajočo nizko samopodobo.

Dekleta z motnjami hranjenja so pogosto zmedena in negotova pri prepoznavanju in ustreznem reagiranju tako na emocionalna stanja kot na visceralne občutke v zvezi z lakoto in sitostjo. Pri njih se pogosto pojavlja zbežanost zaradi lastnih občutij in čustev, nezmožnost prepoznavanja čustev ter občutkov lakote in sitosti, občutek napihnjenosti po zaužitju normalne količine hrane.

Dekleta z motnjami hranjenja so izrazito socialno negotova. Večina jih meni, da so njihova socialna razmerja negotova, napeta, polna razočaranj, enostranska in imajo nasploh negativne značilnosti. Pogosto dvomijo vase in so nezadovoljne na socialnem področju.

Dekleta z anoreksijo in bulimijo imajo bistveno več motenj funkcioniranja ega na področju objektivnih odnosov kot dekleta brez motenj hranjenja. To pomeni, da se pri posameznicah z motnjami hranjenja pojavljajo naslednje motnje:

- bazično pomanjkanje zaupanja v medosebnih odnosih (nestabilna, nezadovoljujoča in površinska medosebna razmerja);
- omejena zmožnost empatije;

- pretirana občutljivost na zavrnitev, kritiko, ločevanje in izgube pomembnih soljudi;
- egocentričnost in v zvezi s tem manipuliranje z drugimi, samoprotektivno in izkoriščevalsko ravnanje;
- težave pri navezovanju stikov z osebami nasprotnega spola ter pri ohranjanju razmerij z njimi;
- izogibanje socialnim stikom.

Te poteze utegnejo v nekaterih primerih pomeniti prisotnost katere od naslednjih osebnostnih motenj: narcisistična motnja, shizoidna motnja, borderline osebna motnja, psihotična motnja in konfuzna spolna identiteta.

Na podlagi dobljenih rezultatov seveda ne bi bilo upravičeno trditi, da imajo preizkušanke z motnjami hranjenja prej omenjene osebnostne motnje, vsaj ne v strogem pomenu klinično psihološke diagnoze. Pač pa lahko sklepamo, da so dekleta iz eksperimentalne skupine nedvomno znatno bolj nagnjena k tem motnjam kot pa dekleta iz kontrolne skupine.

Do zelo pomembne zveze je prišlo med vsoto vseh enajstih subskal testa EDI-2, ki meri motnje hranjenja in delom testa BORRTI, ki meri deficite na področju objektivnih odnosov. To pomeni, da imajo osebe z motnjami hranjenja tudi motnje na področju objektivnih odnosov. Hkrati je iz tega mogoče sklepati, da je eden od temeljnih vzrokov motenj hranjenja v najzgodnejšem diadnem odnosu med materjo in otrokom, oz. da motnje v tem odnosu pogojujejo kasnejši pojav motenj hranjenja.

Pokazalo se je, da vsota vseh subskal EDI-2 pomembno korelira tudi z drugim delom BORRTI, to je z zaznavanjem realnosti, kar pomeni, da se pri osebah z motnjami hranjenja pojavljajo tudi motnje zaznavanja zunanje in notranje realnosti. Tako je mogoče vzrok motenj hranjenja razložiti tudi z motnjami v zaznavanju realnosti, kar bi utegnilo pomeniti, da osebe z motnjami hranjenja zaznavajo svoje telo in telesne dimenzije izkrivljeno, kakor tudi svoje telesne občutke in potrebe.

ZAKLJUČEK

Motnje hranjenja so povezane z deficiti na področju objektivnih odnosov in z motnjami pri zaznavanju realnosti. Vse subskale Vprašalnika o motnjah hranjenja sicer ne korelirajo pomembno z značilnostmi objektivnih odnosov, prišlo je tudi do razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino kar zadeva pomembnost korelacijskih koeficientov. Kot statistično pomembno povezane so se z deficiti na področju objektivnih odnosov v obeh skupinah pokazale naslednje subskale EDI-2: občutki neuspešnosti, nezaupanje v ljudi, notranje doživljanje, strah pred zrelostjo, asketizem in socialna negotovost. V obeh skupinah je bila visoko statistično pomembna tudi zveza med sumarnim skorom EDI-2 (seštevek vseh subskal tega testa) in skorom objektivnih odnosov. To pomeni, da imajo pacienti z motnjami hranjenja tudi deficite na področju objektivnih odnosov. Iz tega je mogoče sklepati, da ležijo vzroki za pojav motenj hranjenja v internaliziranih konfliktih iz obdobja prvega leta življenja, še zlasti iz prvih šestih mesecev, ko je simbiotični odnos resnično biološko-fiziološko in psihološko zlivanje z objektom. Gre za travmo prekinjanja simbiotičnega objektivnega odnosa (Praper, 1996).

Motnje hranjenja štejem med psihosomatske motnje, kar pričujoče delo nazorno ilustrira. Menim, da raziskava tudi ni brez pomena za terapevtsko delo z osebami z motnjami hranjenja, saj kaže na nekatere osebne poteze, specifične za skupino pacientov s temi motnjami.

Ob koncu bi želela omeniti odprte probleme in možnost njihovega nadaljnega raziskovanja:

- Raziskavo bi veljalo ponoviti z večjim in bolj reprezentativnim vzorcem.
- V raziskavo bi bilo treba vključiti tudi paciente z motnjami hranjenja moškega spola in preučiti razlike med spoloma na področju motenj hranjenja.
- Značilnosti objektivnega odnosa pri pacientih z motnjami hranjenja bi morali podrobneje preučiti. V ta namen bi bilo koristno uporabiti tudi kakšen drug merski instrument, npr. kakšno projektivno tehniko.
- Zelo koristno bi bilo prirediti za naše razmere tako EDI-2 kot BORRTI, saj trenutno pri nas ni na razpolago ne vprašalnika, ki bi meril motnje hranjenja, ne vprašalnika, ki bi meril objektivne odnose.

LITERATURA

1. Fairbairn, W.R.D. (1952). Endopsychic structure considered in terms of object relationships. V: *Psychoanalytic studies of the personality* (1944), 82-136, London: Routledge & Kegan Paul.
2. Kreipe, R. E. (1995). Eating Disorders Among Children and Adolescents, *Pediatrics in Review*, 10, 370-379.
3. Klein, M. (1975). On development of mental functioning. V: *Envy and gratitude and other works: 1946-1963* (236-246). New York: Free Press.
4. McDougall, J. (1974). The psycho-soma and the psychoanalytic process, *International Review of Psychoanalysis*, 1, 437 - 459.
5. McDougall, J. (1989). *Theaters of The mind: illusion and truth on the Psychoanalytic Stage*, London: Free Association Books.
6. Nicolle, G. (1938). Prepsychotic anorexia, *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 32, 153 - 161. V: Meermann, R. (1981). *Anorexia nervosa*, Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
7. Ogden, T.H. (1986). The matrix of the mind: Object relations and the psychoanalytic dialogue. Northvale, NJ: Aronson. V: Schneider, J.A. (1995), *Eating disorders, addictions, and unconscious fantasy*. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 177-185.
8. Ogden, T.H. (1989). The primitive edge of experience. Northvale, NJ: Aronson. V: Schneider, J. A. (1995), *Eating disorders, addictions, and unconscious fantasy*. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 177-185.
9. Praper, P. (1996). *Razvojna analitična psihoterapija*, Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
10. Swift, W. J. in Wonderlich, S. A. (1988). Personality factors and diagnosis in eating disorders: traits, disorders and structures. V: Garner, D., Garfinkel, P. (1988). *Diagnostic issues in anorexia nervosa and bulimia nervosa*, New York: Brunner / Mazel.
11. Tustin, F. (1980). Autistic object. *International Review of Psychoanalysis*, 7, 27-39. V: Schneider, J.A. (1995), *Eating disorders, addictions, and unconscious fantasy*. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 177-185.
12. Tustin, F. (1984). Autistic shapes. *International review of Psychoanalysis*, 11, 279-290. V: Schneider, J. A. (1995), *Eating disorders, addictions, and unconscious fantasy*. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 177-185.
13. Winnicott, D. W. (1975). *Mind and its relation to the psycho - soma*. V: *Collected papers: Through pediatrics to psycho-analysis*, 243 - 254, New York: Basic Books

VZROKI UČNIH NEUSPEHOV KULTURNO PRIKRAJŠANIH NADARJENIH OTROK

Ivan Ferbežer

KLJUČNE BESEDE: Izobraževanje nadarjenih otrok, kulturno prikrajšani nadarjeni otroci.

KEY WORDS: Gifted education, culture deprived gifted children

POVZETEK

Z željo, da bi prispevali k pospešenemu udejanjanju humanizacije v vzgoji in izobraževanju kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev, smo podrobneje preučili kompleksno in medsebojno povezano strukturo dejavnikov kulture, staršev, šole, učenčeve osebnosti kot vzrokov za vzorce vedenja učne neupešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Omenjeni sprožilni dejavniki učnega neuspeha so osvetljeni izključno v luči psiholoških in izobraževalnih potreb kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Standarizirano in statistično pojmovanje učnega neuspeha v naših šolah ne sme več mimo specifičnih, marginalnih populacij talentov, mimo učne neupešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Najbogatejše države na svetu so tako razvite zato, ker so aktivirale največ talentov med revnimi.

ABSTRACT

We have examined closely a complex and interacting structure of factors of culture, parents, school, pupil's personality as possible causes of educational failure patterns. Our intention was to contribute to larger extent to the realisation of humanization in the education of culturally deprived gifted children. The mentioned factors of educational failure are highlighted exclusively in the light of psychological and educational needs of culturally deprived gifted children. Standardised and statistical comprehension of educational failure in our schools has to include the consideration of specific marginal populations of talents and educational failure of culturally deprived gifted children. The richest countries in the world have reached such a state of development also because they have "activated" most talents among the poor.

V strokovno znanstvenem prizadevanju za oblikovanje zaokroženo celostne podobe v Sloveniji najbolj zanemarjenega od zanemarnjenih področij kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok smo doslej obdelali:

- Novejša pojmovanja kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, (Zadravec, 1997).
- Učiteljeva identifikacija kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok (Ferbežer, 1992).
- Teoretične zasnove vzgojnoizobraževalnih programov za kulturno prikrajšane nadarjene otroke (Ferbežer, 1995).
- Dinamično ocenjevanje in kognitivno razvojni vzgojnoizobraževalni programi za kulturno prikrajšane nadarjene otroke (Ferbežer, 1996).
- Testne dileme pri identifikaciji kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok (Ferbežer, 1992).
- Značilnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok (Ferbežer, 1995).

V omenjeni raziskavi ne bomo opredeljevali demografskih, geografskih, socioloških, antropoloških, ekonomskih in političnih teoretičnih argumentov za potrebe razvijanja kulturno prikrajšanih talentov v prihodnosti. Zanima nas ozko strokovno izobraževalno področje, področje pouka in učenja, ki pomembno vpliva na učne uspehe kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev. Fenomen učne neuspešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok je

kompleksen in subjektiven, ima mnoge vzroke, ki interaktivno vplivajo na vsakega otroka drugače. Čeprav so mnoge pojavne karakteristike fenomena kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok skupne, pa je dinamična narava problema determinirana s tremi poglavitnimi faktorji, ki so odločilni pri odkrivanju razlogov za učno neuspešnost kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok (Whitmore, 1980; Butler-Por, 1987):

- Kulturne in roditeljske karakteristike.
- Osebnostne karakteristike.
- Šolsko institucionalne karakteristike.

Glede na to, da sodijo naša raziskovalna prizadevanja v Sloveniji med začetke sistematičnega raziskovanja kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok v splošnem in še posebej učnih neuspehov kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, je tudi metodološko logično, da začnemo z deskriptivno raziskovalno metodo. Šele ko bo po deskriptivni poti dovolj celovito in poglobljeno raziskan predmet raziskave, bo mogoča uporaba kavzalnih raziskovalnih metod z namenom kvalitetnejšega reševanja problematike učne neuspešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Naša raziskava ima torej metodološke karakteristike znanstvene deskripcije. Zanima nas torej prisotnost in kvalitativne značilnosti fenomena učne neuspešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok.

OMEJITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Obseg in vsebina pojma kulturna prikrajšanost je ožji od širšega pojma kulturna drugačnost in različnost. Kulturno prikrajšani nadarjeni otroci so tisti (Culturally disadvantaged gifted children), ki živijo v revščini in imajo omejene vzgojnoizobraževalne možnosti, omejene spodbude za svoj optimalni razvoj. Opredeljevanje odnosa med obema pojmomoma je vsebinsko določeno s politično, ekonomsko in socialno struktuiranostjo posamezne države (Frasier, 1993, stran 685).

Sodobno ameriško nasprotovanje izrazu kulturno prikrajšani nadarjeni otroci, v okviru nasprotovanja vsakemu stigmatiziranju, sem doživel osebno v diskusiji ob referatu s strani profesorice dr. June Makerjeve iz Arizone na letošnji 12. svetovni konferenci o nadarjenih otrocih v Seattlu, ZDA. (Ferbežer, 1997). Za isto vsebino pogosteje in raje uporabljajo termin kulturna različnost. Kljub temu bomo raje ostali na evropskih tleh in uporabljali izraz kulturno prikrajšani nadarjeni otroci.

Iz strokovno teoretičnega in praktičnega vidika bi bilo sporno iskati in opredeljevati vzrok učnega neuspeha le znotraj osebnosti kulturno prikrajšanega nadarjenega otroka. Raziskovalna smer gre danes v definiranje problemov pri učenju (learning problems), ki je širše in omogoča razmišljanje o pojmu učna neuspešnost kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok z več vidikov, od osebnosti učenca, osebnosti učitelja, družinskih, kulturnih, domačih pogojev, do psihološko didaktičnih pogojev znotraj šole, pouka in učnih programov (Sekulić-Majurec, 1988; Jurić-Simunčić, 1981; Brown, Campione, 1989; Šeranović-Božanović, 1976, 1980, 1984; Žnuderl, 1989; Zibar Komarica, 1993; Dogša, 1992; Žerdin, 1991).

Predmet naše raziskave tudi ni vzgojnoizobraževalna intervencija za premagovanje učnih neuspehov kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, ampak razmišljanje o vzrokih učne neuspešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok.

Prav tako se raziskovalno omejujemo izključno na sindrom učne neuspešnosti pri nadarjenih učencih (underachievement syndrom -UAS), kakor ga obravnava sodobna strokovna literatura (Rimm, 1988; Zaljuberšek, Nahtigal, 1993).

KULTURNE IN RODITELJSKE KARAKTERISTIKE

Vrednostna pričakovanja staršev

Vloga starševskih izobraževalnih vrednot in pričakovanj je bila v okviru učno neuspešnih kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok predmet preučevanja številnih raziskovalcev. Tako sta avtorja Rokeach (Rokeach, 1993) in Feather (Feather, 1975) menila, da lahko sistematično preučevanje vrednot, ki so ocenjene kot pomembne v različnih kulturnih okoljih, bistveno prispeva k boljšemu razumevanju učinkov kulture na razvoj sposobnosti. Ali kot je to konkretnije opredelil Getzels (Getzels, 1969, str. 466):

“V dobro delujočem sistemu so kulturne vrednote pri otroku ponotranjene s procesom socializacije in vstopijo v psihično ekonomijo posameznika kot kognitivne in afektivne dispozicije za vrednote in relevantno vedenje. Vloga pričakovanj je definirana v odnosu do vrednot, ki so osvojene s socializacijskim procesom tako, da so zahteve po otrokovih storitvah v šoli skladne z njegovimi dispozicijami za vedenje”. Nepovezanost in oddaljenost

med storitvami vrednostno usmerjenih pričakovanj šole in kulture podskupine je še posebej usodna za učno storilnost kulturno prikrajšanega nadarjenega otroka.

Omenjeni avtor je opazil, da je neujemanje med kulturnimi vrednotami domačega okolja in šolskimi pričakovanji bolj vplivno, prodorno in odločujoče, če je manj vidno. Za to razpravo kaže omeniti še drugo pomembnost, da so v Izraelu v nasprotju s pričakovanji ugotovili, da so podobnosti v vrednostnih sistemih bolj očitne, jasno vidne kakor razlike v vrednostnih sistemih kulturnih podskupin. Šolsko storilnostna pričakovanja tako staršev kot otrok so lahko tudi v kulturno različnem in kulturno prikrajšanem okolju zelo visoka. Toda, ko so v Izraelu intervjuvali starše z namenom, da bi preučili sisteme starševskega domačega nagrajevanja vedenja, so se njihove ugotovitve ujemale z Getzelsovimi in sicer v korist vplivnejše narave razlik. Starši kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok pripisujejo na primer velik pomen doseganju visokih šolskih storitev, a hkrati tolerirajo izostanke iz šole zaradi skrbi za mlajše brate in sestre, za druge domače obveznosti ter podobno. Medtem, ko ga na eni strani oštevajo in kaznujejo, če prinese domov slabo spričevalo, mu po drugi strani niso zmožni pomagati pri izboljšanju učnih uspehov in oblikovanju učnih navad (Butler-Por, 1983, 1985).

Četudi so lahko šolsko storilnostna pričakovanja staršev nadarjenih otrok iz kulturno prikrajšanih okolij visoka, pa otrok z vstopom v šolo kmalu odkrije, da so nerealistična. Zaradi tega se boji razočarati svoje starše. Zaradi strahu pred učnim neuspehom se pričenja izogibati spraševalskega zanimanja in vključevanja v učno razredne aktivnosti, kar bi pospešilo razvoj učnih sposobnosti. In kar je sedaj bistveno, takšno vedenje učitelji pogosto interpretirajo kot slabe in nizke šolske sposobnosti (scholastic ability), kar vodi do nizkih pričakovanj učiteljev, posledično nižjih ponotranjenih pričakovanj učencev in končno do problemov učne neuspešnosti. Frustracijski občutki in bojzani se pričenjajo zrcaliti kot vzorci vedenja učne neuspešnosti.

Identifikacijski modeli staršev

Novejša strokovna literatura glede učne neuspešnosti zelo izpostavlja pomen otrokove identifikacije z modeli staršev (Mussen, Rutherford, 1963). Oblikovalne okoliščine pomanjkanja izobraževalno in učno usmerjenih starševskih modelov in temu ustrezno vzgojo in vedenje, ki bi ju otrok

ponotranjil in se z njima identificiral, povečujejo možnosti za učne probleme kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok.

Jezikovne spodbude staršev

O vlogi jezika in govora v otrokovem kognitivnem razvoju so znane zelo obsežne raziskave (Piaget, 1952; Luria, 1957; Vigotsky, 1962; Otar, 1982).

Specifično udeležbo odnosa med jezikom in kognitivnim razvojem za kulturno prikrajšane nadarjene otroke je zaslediti v Bernsteinovem raziskovanju, ki v tej zvezi dokazuje, da je omejeni jezikovni kod (ključ) nižjih socialnoekonomskih razredov tesno povezan s konkretnim pojmovnim mišljenjem. Četudi je deloma res, da obstajajo dokazi (Robinson, 1965; Ginsburg, 1972), da jezikovne spretnosti in dosežki v domačih okoliščinah ne kažejo nujno nesposobnosti uporabe formalnega jezika v šoli in da učni problemi izvirajo bolj iz motivacijskih razlogov kulturnih razlik in v stališčih do šole, so vendarle pomemben dejavnik, ki oteži identificiranje potencialnih sposobnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok in prispeva k njihovi učni neuspešnosti.

Stimulacije in izzivi

Kljub temu, da večina družinskih razmer oskrbuje razvijajočega se nadarjenega otroka s stimulativnimi in izzivajočimi učno spoznavnimi nalogami ter storitvami, pa je v tem pogledu mogoča večja ali manjša razlika od ene do druge kulture. Še več, oskrbljene učne izkušnje in spodbujeno vedenje znotraj prikrajšane ali različne kulture pogosto niso cenjene in spoštovane kot pomembne za kognitivni razvoj otrok večinske kulture (George, 1983; Butler-Por, Lancer, 1981).

In zdaj k bistvu problema. Starši kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok se v okviru zahodne evroameriške kulture ne čutijo sposobni za zadostno pomoč v ustreznih učnih spretnostih, potrebnih za doseganje učnega uspeha. Zaradi tega se ti otroci počutijo v šolskem okolju frustrirani, malodušno pasivni in nesrečni. Te okoliščine pa pogosto vodijo k učno neuspešnemu vzorcu vedenja. Toliko bolj, če okoliščine niso pravočasno odkrite, remedialno oskrbljene ali pa če so pregloboko zasidrane, da bi jih mogli spremeniti.

Podobno kot v prejšnjem primeru so lahko drugačna in nezainteresirana stališča kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok zaradi nemoči uspešno se soočiti z zahtevami šole pri učiteljih interpretirana kot izrazi nižjih otrokovih sposobnosti.

GARDNER (GARDNER, 1995) omenjeni socialnopsihološki fenomen imenuje kot polje. Polje vključuje ljudi, starše, ustanove, mehanizme nagrajevanja, ki oblikujejo sodbe o kvaliteti storitev. Če za posameznika polje sodi, da je sposoben, bo verjetno postal storilnostno uspešen, če pa polje ni sposobno oceniti njegovega dela ali ga ovrednoti kot pomanjkljivo, je ta možnost temeljito okrnjena.

Družinska klima

Kognitivno funkcioniranje vsakega učenca je zelo odvisno tudi od njegovega emocionalnega počutja. Objektivni in subjektivni občutki deprivacije kulturno prikrajšanih staršev pogosto vodijo do napetosti v družini, ki se lahko navzven izraža kot agresivno, depresivno ali nevrotsko vedenje. Negativno obremenjena družinska emocionalna klima ima lahko resne negativne učinke na otrokov zdravstveni razvoj in šolsko prilagoditev. Posebej še v naših razmerah, saj vedno hujše socialne in ekonomske težave kulturno prikrajšanih populacij preprečujejo oziroma ovirajo, da bi se starši intenzivno zanimali za otrokovo šolsko aktivnost in uspešno učno napredovanje. Vse to pa zaviralno deluje na višjo učno aktivnost in šolske interese ter predvsem na šolsko funkcioniranje v skladu s svojimi sposobnostmi (Butler-Por, 1987).

OSEBNOSTNE KARAKTERISTIKE

Lokus kontrole

Kulturno različni in kulturno prikrajšani nadarjeni otroci so v strokovni literaturi pogosto opisani kot socializirani v kulturi, ki pripisuje "vse, kar se jim dogodi", celotno življenjsko dogajanje naključnim, zunanjim dejavnikom. Poleg tega so prepričani, da teh dejavnikov ne morejo kontrolirati. To specifično osebnostno spremenljivko, ki opisuje te pogoje, je razumel avtor Rotter (Rotter, 1954) kot lokus kontrole. Gre za motivacijski dejavnik, ki je še posebej pomemben za razumevanje vedenja kulturno prikrajšanega učno

neuspešnega nadarjenega otroka. Kadar otrok krivi druge za svoje probleme in težave, ga v skladu s tem opredelimo kot zunanji lokus kontrole (External locus of control). Kadar pa je otrok prepričan o moči samousmerjenega vedenja, da stvari potekajo po njegovi volji in so samo nadzorovane in samo upravljane, ga opredelimo kot notranji lokus kontrole (Internal locus of control).

Odnos med učno neuspešnostjo in lokusom kontrole je pokazal, da pri kulturno prikrajšani populaciji nadarjenih otrok prevladuje zunanji lokus kontrole in da le-tega spremljajo praviloma nizki učni dosežki (Coleman, 1966).

Nekatera novejša raziskovanja so pokazala, da lahko ustrezne šolske okoliščine izpeljejo spremembe od zunanjega k notranjemu lokusu kontrole učno neuspešnih nadarjenih učencev v splošnem (Whitmore, 1980) in kulturno prikrajšanih ter kulturno različnih nadarjenih otrok še posebej (Bar-Tal, Bar-Zohar, 1977).

Omenjene ugotovitve imajo pomembne implikacije za razumevanje vloge posredovalne funkcije lokusa kontrole. Gre za spremenljivko, ki pomaga kulturno prikrajšanemu učno neuspešnemu nadarjenemu otroku pravilno in realistično razumevati odnos med vloženimi naporji za šolsko uspešnost in izbiro ustreznih zahtevanih učno storilnostnih nalog, ki so jih sposobni uspešno opraviti. S pomočjo in v sodelovanju z učitelji se lahko postopoma naučijo prevzemati odgovornost za svojo učno aktivnost in učne rezultate.

Samopodoba

Problematika vpliva posameznikove samopodobe na šolske dosežke kulturno prikrajšanih učno neuspešnih nadarjenih otrok je bila zelo široko raziskovana (Shaw, Alves, 1963; Fink, 1962; Raph, Goldberg, Passow, 1966; ZIV et al., 1977).

Med tem ko večina raziskav preučuje odnos med otrokovo samopodobo in šolskim položajem učno neuspešnih nadarjenih otrok, so lahko nekatere ugotovitve v koristno pomoč pri razlagi in razumevanju samopodobe kulturno prikrajšanih in kulturno drugačnih nadarjenih otrok v šoli. Pozitivna ali negativna samopodoba se oblikuje kot pozitivni ali negativni odsev vedenja pomembnih drugih v otrokovem okolju (Cooleyeva teorija v ZIV et al., 1977).

Otrok ponotrani vse refleksije od pomembnih ljudi v družini in v ožjem okolju ter prenese to podobo samega sebe v šolo. Kulturno prikrajšan in kulturno drugačen nadarjen otrok lahko vstopi v šolo z visokimi učnovzgojnimi aspiracijami in pričakovanji. Po začetnih, morebiti emocionalno obremenjenih komunikacijah z vrstniki večinske kulture in nizkimi pričakovanji učiteljev je neizbežno, da prilagodi podobo o sebi refleksijam v šolskem okolju. Četudi je mogoče, da ostajajo aspiracije kulturno prikrajšanega nadarjenega otroka še vedno visoke, je razumljivo, da pričanja zaznavati samega sebe kot ne dovolj sposobnega in učinkovitega za izpolnjevanje šolskih obveznosti. Vzorci vedenja učne neuspešnosti se zlasti zasidrajo tedaj, ko zaznava velik razkorak med svojimi učnimi storitvami in storitvami vrstnikov. To doživljanje lahko spremlja še domneva o prevelikih naporih, potrebnih za doseganje enakih učnih uspehov.

S tem je koristno omeniti izraelske raziskave o vplivu integriranih razredov na izboljšanje šolskih storitev kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Praktični empirični rezultati so pokazali, da je intelektualno odprta in fleksibilna razredna šolska klima, z različnimi intelektualnimi spodbudami, z naravnim izkušenskim učenjem in individualiziranim učnim pristopom izboljšala šolske storitve kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. S tem pa je bila dokazana možnost vpliva učinka vzgoje samopodobe na izboljšanje šolskih storitev in socialne prilagojenosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok.

Potreba po učni storilnosti, strah pred učnim neuspehom in potreba po druženju

Učno neuspešnega učenca se najpogosteje opredeljuje kot "učenca, ki lahko dela bolje, če samo poskusi", ali kot učenca, ki je pomanjkljivo motiviran za učenje. Omenjena opredelitev pa ni vzročne narave, ne uspe razložiti, zakaj so nekateri nadarjeni otroci motivirani za šolo, medtem ko se drugi ne odzovejo na motivacijsko spodbujevalne napore staršev in učiteljev. Sicer pa so bili opravljeni številni raziskovalni napor, kako razložiti učno neuspešnost pri nadarjenih učencih z motivacijskimi spremenljivkami (McClelland, 1958). Vsekakor več kot s kognitivnimi. V ožjem pomenu našega predmeta raziskave je zanimiv odnos med dosežki in potrebami otrokove osebnosti v prizadevanju po znanju visokih nivojev zahtevnosti. Avtor McClelland je teoretično utemeljeval, da se motivacijski vzorci storitev prenašajo na otroka preko vzorčnih modelov vzgoje in socializacije.

Ugotovitev bistvenega spoznanja, da se otrokova storilnostna motivacija razvija v kulturah in družinah, kjer je poudarek na vzgoji samostojnosti, šele lahko razloži problematične interaktivne učinke motivacijskih spremenljivk na začetek procesa učnega neuspevanja kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev. Socializacijski vzorci kulturno prikrajšanih družin že zelo zgodaj v otroštvu razvijajo samostojno vedenje. Tako na primer dodeljujejo starši odgovornost svojim otrokom, da pazijo na mlajše brate in sestre in druga domača dela, med tem ko so oni zdoma zaradi zaposlitve. S tem jim simbolno sporočajo, da zaupajo v njihovo odgovornostno noto samostojnega in neodvisnega vedenja. Razen tega se k tovrstni roditeljski vzgoji samostojnosti pridružuje še razvijanje učno storilnostnih potreb (McClelland, 1958). Glede na raziskovalno utemeljeno predpostavko, da je vsaj v začetku šolanja storilnostna motivacija prisotna pri vsakem otroku, pa kulturno prikrajšan otrok kmalu odkrije, da samo to ni dovolj in da predvsem ni primerno oskrbljen s kulturnimi možnostmi zadovoljitvi šolske zahteve. Kulturno prikrajšan nadarjen otrok se počuti frustriranega, ker ne more zadovoljiti visokih izobraževalnih pričakovanj staršev. Začetni šolski neuspehi začenjajo predstavljati preveliko notranjo grožnjo, ki se ji kaže izogniti. Breme omenjene okoliščine pomeni konflikt med potrebo in zmožnostjo za visoko učno storilnost in strah pred učenim neuspehom. Konflikt se notranje psihološko ublaži in razreši z izbiro bodisi prelahkih ali pretežkih učnih nalog. Zanimivo je zlasti slednje, namreč tudi izbira prezahtevnih učnih nalog, ki je članom kulturno prikrajšanega okolja težko dosegljiva, v primeru učne neuspešnosti ne predstavlja ogrožujočih občutkov in čustev (Atkinson, Raynor, 1974).

Doživljanje kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok se še dodatno obremenjuječe zaplete, ko odkrijejo, da ne morejo zadovoljiti svojih socialnih potreb v šolskem in domačem okolju. Srečujemo se s svojevrstnim paradoksom. V vzdušju pozitivnih stališč do učenja in učnih storitev v šoli postanejo njihovi slabši učni uspehi ovira za socialno naklonjenost vrstnikov v razredu. Hkrati pa so njihove visoke sposobnosti in visoke storilnostne potrebe prezrte v njihovem domačem kulturno prikrajšanem okolju. Opisani konflikt se stopnjuje in ga je vse težje razrešiti. Pogosto pa vodi pri kulturno prikrajšanih nadarjenih učencih do sindroma učne neuspešnosti. Za učitelje je po Gallagherju bistveno, da razumejo te sestavljene vzroke učne neuspešnosti izven šole, kajti le tako bodo lahko prekinili življenjski krog učnega uspeha (Gallagher, 1985).

Strah pred uspehom

Dosedanja razprava o učinkih osebnostnih spremenljivk na učno storilnost je pokazala, da je lahko tudi učna neuspešnost rezultat otrokove nezmožnosti zadovoljiti konfliktno potrebo. V mnogih primerih kulturne prikrajšanosti in kulturne različnosti, zlasti pri dekletih, socialna vprašanja in socialne zahteve konflikt še zaostrijo z otrokovimi visokimi intelektualnimi sposobnostmi in visoko storilnostno motivacijo. Avtor Horner je raziskovalno dognal, zlasti pri dekletih, da k visoki storilnosti usmerjene okoliščine sprožijo anksioznost in obrambo, ker ima uspeh in implikacije uspeha v tekmovalnih učno storilnostnih okoliščinah zanje negativne posledice. Horner govori o tej vrsti bojzani kot o vrsti motiva, izogniti se uspeha. Strah pred učnim uspehom je namreč mnogo bolj moteč za visoko sposobna in visoko motivirana dekleta kakor za manj sposobna in nižje storilnostno motivirana dekleta. Avtor se je dokopal do nekaterih razlag fenomena "skrite" učne neuspešnosti med nadarjenimi dekleti in usmeril svojo pozornost na hipotetične kulturne dejavnike, ki delujejo proti želji za učnim uspehom (Butler-Por, 1985). V zvezi z raziskovanjem negativnih stališč do učnega uspeha v luči kulturnih norm in psihodinamičnih razvojnih učinkov na kulturno prikrajšane nadarjene otroke je mogoče potegniti neko analogijo med okoliščinami nadarjenih deklet in okoliščinami kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev. Nadarjena dekleta in kulturno prikrajšani nadarjeni učenci se pogosto srečujejo z enako okoliščino, da namreč kulturne norme delujejo zoper visoko učno storilnost (Butler-Nisan, 1975, str. 216). Raziskave omenjenih avtorjev so nedvoumno pokazale, da kulturno prikrajšani nadarjeni otroci obeh spolov izražajo svojevrsten strah pred učnim uspehom. Medtem ko je pri kulturno prikrajšanih nadarjenih dečkih prisoten določen konflikt njihovih percepcij učnega uspeha, ki ga vidijo kot zaželjenega a nedosegljivega, pa kulturno prikrajšana nadarjena dekleta, visoko točkovana v diagnostičnih merilih strahu pred učnim uspehom, že v nižjih razredih osnovne šole težijo čim prej osvojiti kulturno vlogo ženske. Do podobnih raziskovalnih spoznanj so prišli tudi v Izraelu. Če se na osnovnošolski stopnji dekleta še identificirala z visokimi šolsko in učno storilnostno usmerjenimi kulturnimi vrednotami, pa na srednji šolski stopnji in v adolescenci niso več zaznavale učnega uspeha kot pomembnega (Butler-Por, 1985). Od adolescence dalje kulturno prikrajšana nadarjena dekleta niso več v omenjenem konfliktu in ne izražajo negativnega stališča do učnega uspeha. Celó več, učnih uspehov ne zaznavajo niti kot mogoče. Zato avtorji resignirano podčrtujejo žalostno dejstvo, da lahko komaj kakšno kulturno prikrajšano nadarjeno dekle najdemo v posebnih programih za nadarjene v običajnih šolah v Izraelu (Butler-Por, 1993, str. 132). Podobno je pri nas akceleriralo 65% dečkov in le 35% deklic (FERBEŽER, 1986).

Raziskovanje problematike "nedotaknjenih" talentov in skrite učne neuspešnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev bi moralo ne samo določneje oceniti kulturne učinke na osebnostno spremenljivko, imenovano učna neuspešnost, ampak bi moralo biti povezano s pomembnimi socialnimi spremembami v stališčih do vloge izobraževanja pri kulturno prikrajšanih nadarjenih dekletih. Kulturno prikrajšane nadarjene deklice postanejo namreč kot bodoče matere usodni modeli za identifikacijo. Pozitivna stališča do učenja in dvigovanje izobraževalnih aspiracij pri kulturno prikrajšanih nadarjenih dekletih predstavljajo pomembno sestavino reduciranja celotne kulturne izobraževalne neuspešnosti v skladu z nivojem sposobnosti (Underachievement) (Valh, 1996).

ŠOLSKO INSTITUCIONALNE KARAKTERISTIKE

Identifikacija

Novejša raziskovalna spoznanja na velikih populacijah otrok povsod po svetu so pokazala na neustreznost običajnih inteligentnostnih testov kot sredstev za identifikacijo kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok v splošnem, še posebej pa kulturno prikrajšanih učno neuspešnih nadarjenih otrok.

Avtor Wilgosh (Wilgosh, 1990, str.6) je v nedavni razpravi o dejavnikih, povezanih z učno neuspešnostjo pri kulturno prikrajšanih nadarjenih otrocih, povedal: »Kulturno prikrajšani nadarjeni otroci so lahko izpuščeni že v preliminarnem identifikacijskem sitenju (izbiri) s tem, da se izkažejo s slabimi storitvami na standariziranih inteligentnostnih testih. Hkrati obstaja velika verjetnost, da so identificirani z nizkimi testnimi rezultati kot neuspešni zaradi inherentne pristranosti v smislu dajanja prednosti večinski kulturi, vgrajeni v vsebino in norme standariziranih storilnostnih in inteligentnostnih testov.« (Glej tudi Ferbežer, 1991).

Avtor Wilgosh je preučil raziskovalne podatke na kanadskih eskimskih otrocih, ki so bili testirani s testom WISC in drugimi konvencionalnimi testi intelektualnih sposobnosti in razvil zanje krajevno lokalne norme. Zaključeno je bilo, da izolirana psihometrična sprememba kulturno pristranskih testov ne rešuje problema napačne klasifikacije. Ohranja namreč uporabo neustrezne testne vsebine za oceno nadarjenosti in oceno kulturno prikrajšanih učno neuspešnih nadarjenih otrok. O podobnih problemih sta pisala priznana

eksperta na področju kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok Adams in Wallace iz Južne Afrike (Adams, Wallace, 1989).

Za kulturno prikrajšane učno neuspešne nadarjene otroke so različni eksperti predlagali dokaj pestre identifikacijske razpoznave. Tako je bilo na primer strokovno tehtno utemeljeno, da se je treba posloviti se od pretiranega zanašanja na standarizirane inteligentnostne teste. Namesto tega se formira bolj fenomenološka gradnja identifikacije z zajetjem bolj kompleksne podobe o otroku (Whitmore, 1985). Sestavina teh zahtev je tudi težnja po interdisciplinarnosti, longitudinalnosti ter enotnosti med procesom in aktivnostjo (Ferbežer, 1995, str. 67-74).

Pri tem široko razvejanem študiju se misli na konzultacije ob opazovalnih spoznanjih staršev, sedanjih in preteklih učiteljev, mentorjev, sošolcev, šolskih svetovalnih delavcev in otrokovih samorazpoznav. Znotraj teh prizadevanj je bilo predlagano, da bi bila identifikacija kognitivnih sposobnosti bolj individualizirana (Mulcahy, Mafro, 1987).

Psihometrično razpoznavni rezultati o otroku bi morali biti tako evaluirani, da bi bilo mogoče učenje ustreznih miselnih spretnosti z namenom pospešenega razvijanja kognitivnih procesov. Na primeru kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok v Izraelu je bilo ugotovljeno, da je pomembneje okrepiti razvijanje učnih in miselnih spretnosti (razvijanje metakognitivnih procesov) kakor oskrbeti samo kulturno kompatibilne kurikularne izkušnje (Frankenstein, 1984; Smilansky, 1981). Ali se ponuja premisa za razmišljanje o potekajočem konfliktu v zvezi s kurikularno reformo v Sloveniji?

Zakaj pravzaprav začne GARDNER (GARDNER, 1995) razmišljanja v svoji uspešnici s tremi končnimi stanji: puluwatskega pomorščaka, iranskega fanta, ki pozna koran, in pariško skladateljico pred računalnikom? Ali morebiti ne zato, da bi zajel v proces človekovega opazovanja čim širši in čim bolj splošno veljavni sklop sposobnosti. Zato podaja svojo definicijo "inteligenc": "Inteligenca je zmožnost reševanja problemov ali ustvarjanje izdelkov, ki so cenjeni v enem ali več kulturnih okoljih". Um se je potencialno sposoben ukvarjati z vsebinami več različnih vrst. V tej zvezi se tudi poudarjajo razlike med konteksti, značilnimi za določena kulturna okolja (kontekstualizacija) (STERNBERG, 1985).

Celo več, vedno manj se preučujejo razlike med posamezniki in vedno bolj med kulturami. Inteligenca se seli preko meja možganov posameznika v območje kontekstov širših kultur.

Pomanjkanje učne diferenciacije

Strokovna problematika identifikacije kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev v vzgoji je medsebojno vzajemno povezana s perečim didaktičnim problemom diferenciranega in individualiziranega pouka. Prevladujoča težnja učiteljev, da zaznavajo kulturno prikrajšane nadarjene učence kot homogeno populacijo, vpliva na stereotipno karakterizacijo, ki se oblikovalno usmerja na spremenljivke, po katerih se ta razlikuje od učencev večinske in dominantne kulture. Nadalje ima ta optika negativne učinke na prilagajanje didaktičnih in metodičnih strategij, ki imajo namen pospeševati otrokov učni in šolski razvoj.

V splošnem je temeljna težava v tem, da so učni programi in kurikulum zasnovani na principu učne obogatitve (enrichment) celotne kulturno različne populacije učencev v šoli, temelječe na aktualnih storitvah. Glede na tako funkcijsko usmerjenost je logično, da ne uspejo učno oskrbeti nadarjenih otrok, da bi razvili svoje sposobnosti in dosegli višji, optimalno pospešen nivo kognitivnega funkcioniranja, kakor je izraženo z aktualnimi učnimi storitvami. Te pa so pri kulturno prikrajšanih nadarjenih učencih nizke (Passow, 1980).

Etiketiranje in nizka pričakovanja učiteljev

Nediferenciran didaktični pristop do populacije kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok pogojuje nastanek potrebe po "etiketiranju". Namen tega je lažji prenos in funkcioniranje šolske politike, ki želi premostiti vrzel med večinsko šolsko populacijo in populacijo etnično manjšinskih kultur. Raziskave, ki so preučevale učinkovitost učnih programov za kulturno prikrajšane nadarjene otroke v Izraelu, so pokazale, da so bili ti "žrtev svoje etikete", kajti socialnopsihološki proces etiketiranja skoraj praviloma vodi v znižanje učnovzgojnih pričakovanj učitelja. To pa posledično ponotranjeno zniža učenčeva učna pričakovanja, kar vodi v porajanje sindroma vedenja učne neuspešnosti (Rosenthal, Jacobson, 1986; Rutter et al., 1979, Butler-Por, 1987).

Nerazdružljivost med učnimi izkušnjami in učnimi potrebami

Nižja učna pričakovanja učiteljev do kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev kot HALO EFEKT obarvajo celotno učiteljevo razumevanje problema. Temu ustrezno učitelji organizirajo oskrbo kurikularnih učnih izkušenj ter uporabo učnih metod za kulturno prikrajšane nadarjene otroke.

Razen tega učni programi in kurikulum tudi konceptualno niso specializirano artikulirani za odkrivanje in razvijanje kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Gre torej za nekompatibilnost med učnimi izkušnjami in učnimi potrebami. V tej zvezi je utemeljeno mnenje, "da so kulturno prikrajšani nadarjeni otroci najbolj prikrajšani znotraj prikrajšane kulturne populacije" (Smilansky, 1981, str. 273). Zaradi teh in drugih vzrokov so kulturno prikrajšani nadarjeni učenci oropani (namerna raba izrazitega izraza) učnih izkušenj in intelektualnih spodbud potrebnih za zadovoljitev svojih učnovzgojnih potreb. Prikrajšani so za možnosti oblikovanja motivacije za učenje na višjih spoznavnih ravneh in hitrejšega ter višjega nivoja šolske storilnosti. Kulturno prikrajšani nadarjeni otroci niso prikrajšani v učnih izkušnjah, potrebnih za oblikovanje pojmov, razvoja jezika, intelektualnega razvoja, samo v zgodnjem otroštvu, temveč zlasti kasneje v šoli. Zaradi teh in drugih vzrokov prikrajšanosti učitelji težko spoznajo resnične sposobnostne potenciale kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, da bi jih aktivirali z ustreznimi učnimi izkušnjami in razvijali "skrite" sposobnosti. Če razmišljamo o akumuliranih učinkih teh procesov, ni presenetljivo, da kulturno prikrajšanih nadarjenih učencev ne najdemo v šolsko organiziranih posebnih učnih programih za nadarjene. Posebno ne učno neuspešnih kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok.

Glede na to, da so tudi učinki učnovzgojne neuspešnosti kumulativni, je potrebno identificirati kulturno prikrajšane učno neuspešne nadarjene učence čim bolj zgodaj v osnovni šoli. V zvezi s tem je Torrance predlagal (Torrance, 1975) identifikacijo kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, ki bi vsebovala skrbno in občutljivo opazovanje in evaluacijo v okoliščinah vgrajeno motivacijske aktivnosti in možnosti za kreativno mišljenje ter izražanje. Podobno teoretično koncepcijo zastopa danes Renzulli. Zgodnje odkrivanje sposobnostnega potenciala bi moralo potekati hkrati z obogatnimi učnimi izkušnjami, kar bi omogočilo optimalen razvoj teh otrok, tako glede nivoja kot tempa napredovanja.

Večkrat se vračamo na temeljno postavljeno vprašanje, katere učnovzgojne izkušnje so pomembne za kulturno prikrajšane učno neuspešne nadarjene

otroke. Ti učenci v šoli niso uresničili svojih sposobnostnih potencialov zaradi pomanjkanja znanja, pomanjkljivih učnih navad in učnih spretnosti. Ker si omenjenega v šoli niso razvili, si tudi ne izoblikujejo vedenjskih vzorcev, ki bi vodili k učnim uspehom (Boocock, 1972).

Naslednje logično vprašanje, ki se v tej zvezi poraja, je, katere motivacijske potrebe bi morale biti zagotovljene, da bi bilo mogoče preseči vedenjske vzorce učne neuspešnosti ter postopoma stabilno graditi na uspešnem šolskem napredovanju? To pa že sodi v vsebino in obseg naslednje deskriptivne raziskave z naslovom: INTERVENCIJSKI MODEL ZA PREMAGOVANJE UČNE NEUSPEŠNOSTI KULTURNO PRIKRAJŠANIH NADARJENIH UČENCEV.

LITERATURA

1. ADAMS, H.B., WALLACE B. (1996) Developing the potential of children in disadvantaged communities. The Tase Project-Thinking actively in a social context. Referat na 8.th World Conference on Gifted and Talented Children, Sydney, Australia.
2. ATKINON, J.W., RAYNOR J.O. (1974) Motivation and Achievement, Washington, D.C. Winston and Sons.
3. BAR-TAL D., BAR-ZOHAR Y. (1977) The relationship between perception of locus of control and academic achievement. Cotemporary Education Psychology, vol. 2, stran 181-199.
4. BOOCKOK S. (1972) An Introduction of sociology of learning. Boston, Houghton and Mifflin.
5. BROWN, L. ANN, CAMPIONE C. JOSEPH (1989) Psihologijska teorija i proučavanje teškoča u učenju, Psihologijska znanost i edukacija šolske omladine, Zagreb, str. 65-83.
6. BUTLER R., NISAN M (1975) Who is afraid of success and why? Journal of Youth and Adolescence, vol. 4, stran 259-270.
7. BUTLER-POR N., LANCER I. (1981) Gifted middle class and disadvantaged children in Israel. In: Gifted Children. Challenging Their Potential. The World Council of Gifted and Talented. New York, Trillium Press, stran 296-309.
8. BUTLER-POR N. (1983) Giftedness across cultures. In: SHORE B. et al. Face to Face with Giftedness. The World Council of Gifted and Talented. New York. Trillium Press, stran 250-371.

9. BUTLER-POR N. (1985) Gifted children in three Israeli cultures. In: FREEMAN J., *The Psychology of Gifted Children*. Chichester, New York John Wiley, stran 309-325.
10. BUTLER-POR N. (1987) *Underachievers in School. Issues and Intervention*. Chichester, New York, John Wiley.
11. BUTLER N.-POR (1993) Differently cultured Gifted Underachievers, In: *Worldwide Perspectives on the Gifted Disadvantaged*, A B Academic Publishers, Bicester, stran 132.
12. COLLEMAN J.R. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington. D.C. USA. Department of Health, Education and Welfare. U.S. Government Printing Office.
13. DOGŠA IRENA (1972) Kako otrok doživlja neuspeh, *Otrok in družina*, št. 6, stran 12-13.
14. FERBEŽER IVAN (1991) Nekatere testne dileme v identifikaciji kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, *Sodobna pedagogika*, št. 1-2, stran 88-92.
15. FERBEŽER IVAN (1986) Šolski svetovalni študij nadarjenih otrok. Akcelerirani učenci osnovnih šol v SR Sloveniji v šolskem letu 1982/83. Magistrska naloga. Oddelek za pedagogiko, Filozofska fakulteta Ljubljana, 1986, stran 63.
16. FERBEŽER IVAN (1992) Učitelji odkrivajo kulturno prikrajšane nadarjene otroke, *Sodobna pedagogika*, št. 1-2, vol. 43, stran 46-47.
17. FERBEŽER IVAN (1995) Teoretična zasnova vzgojno izobraževalnih programov za kulturno prikrajšane nadarjene otroke, *Pedagoška obzorja*, št. 4, vol.4, stran 55-67.
18. FERBEŽER IVAN (1995) Veljavnost in zanesljivost ocen učiteljev pri odkrivanju in spremljanju nadarjenih učencev, *Pedagoška obzorja*, št. 1-2, vol. 10, stran 67-74.
19. FERBEŽER IVAN (1995) Značilnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, *Vzgoja in izobraževanje*, št. 5, stran 18-21.
20. FERBEŽER IVAN (1996) Dinamično ocenjevanje in kognitivni razvojni vzgojnoizobraževalni programi za kulturno prikrajšane nadarjene otroke, *Opisno ocenjevanje*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.
21. FERBEŽER IVAN (1997) The Comparison of teacher's standpoints about programs for Culturally deprived gifted children. V: 12.th World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children, Seattle, Washington, USA, July 29-August 2, 1997: Official program for the World Conference, Seattle.
22. FEATHER N.T. (1975) *Values in Education and Society*. New York, Free Press.

23. FRANKEINSTEIN C. (1984) Defining the disadvantaged concept. *Studies of Education*, vol 39, stran 5-17.
24. FRASIER MARY M. (1993) Issues, Problems and Programs in Nurturing the Disadvantaged and Culturally Different Talent, v knjigi: KURT A. HELLER, FRANZ J. MONKS, A. HERRA PASSOW: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Pergamon, Oxford, New York, Seoul, Tokyo, stran 685.
25. FINK M.B. (1962) Self concept as it related to academic achievement. *Journal of Educational Research*, vol. 13, stran 57-62.
26. GALLAGHER J. (1985) The evaluation of education for the gifted in differing cultures. In: FREEMAN J., *The Psychology of Gifted Children*. Chichester and New York, John Wiley, stran 335-350.
27. GARDNER H. (1995) *Razsežnosti uma*. Tangram, Ljubljana, 1995, stran 12-19.
28. GEORGE K. (1983) Native American Indians. Perception of Gifted characteristics. IN: SHORE et al.(esd), *Face to Face with Giftedness*. The World Council of Gifted and Talented. New York. Trillium Press.
29. GETZELS J.W. (1969) A social psychology of education. IN: LINDZEY G., ARONSON E., *The Handbook of social Psychology*, vol 5, Cambridge, Mass, Adison wesley.
30. JURIĆ-SIMUNČIĆ (1981) *Djeca s teškoćama u učenju i vladanju*, Priručnik za nastavnike nižjih razreda osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb.
31. LURIA A.R. (1957) The role of language in the formation of temporary connections. In: SIMON B., *Psychology in the Soviet Union*. Stanford, California, University Press, stran 115-129.
32. MC CLELLAND DC (1958) The importance of early learning in the formation of motives. IN: ATKINSON J:W.; *Motives in Fantasy, Action and Society* Princeton, Van Nostrand.
33. MUCLAHY R., MAFRO K. (1987) Assessment of cognitive ability and instructional programming with native Canadian children: A cognitive processes perspective. In: STEWIN Z., MCCANN S., *Contemporary Educational Issues: The Canadian Masaic*. Toronto, Copp Clark Pitman, stran 157-177.
34. MUSSEN P.H., RUTHERFORD D. (1963) Parent-child relations and parental personality in relation to young children's sex-role performances, *Child Development*, vol. 34, stran 589-607.
35. OTAR G. (1982) What are the factors to which the pupil attributes his scholastic achievements. *Studies of Education*, vol 35, stran 5-18.

36. PASSOW A.M. (1980) There's gold in them that hills. Referat predstavljen na: Fourth Biennial National Conference on Disadvantaged Gifted Children. N.Y. Columbia University Teachers College.
37. PIAGET J. (1952) The Origins of Intelligence in Children. New York, Intentional University Press.
38. RAPH J.B., GOLDBERG M.L., PASSOW A.H. (1966) Bright Underachievers. New York, Teachers College Columbia University.
39. ROKEACH M. (1973) The Nature of Human Values. New York, Free Press.
40. ROTTER J.B. (1954) Social Learning and Clinical Psychology. New York, Prentice Hall.
41. ROSENTHAL R., JACOBSON L. (1968) Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectations and Pupils Intellectual Development. New York, Holt, Rinehart, Winston.
42. RUTTER M., MAUGHAN B., MORTIMER P., OUSTON J. (1979) Fifteen Thousand Hours. Somerset. Open Books.
43. RIMM S. (1988) Underachievement syndrome. Cusses as cures. Apple Publishing Company, Watertown.
44. SEKULIĆ-MAJUREC ANA (1988) Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi, Školska knjiga, Zagreb.
45. SHAW M.C., ALUES G.J. (1963) The self concept of bright academic underachievers. The Personnel and Guidance Journal, vol. 4, stran 401-403.
46. SMILANSKY M. (1981) The more gifted among the disadvantaged. In: KRAMER A., BITAN D., BUTLER-POR N., EYVTUR A., LANDAU E, Gifted Children Challenging their Potential. The World Council of Gifted and Talented, New York, Trillium Press, stran 272-283.
47. STERNBERG R. (1985). Beyond IQ, New York, Cambridge University Press.
48. ŠARANOVIĆ-BOŽANOVIĆ NADEŽDA (1976) Mogućnost predupredživanja neuspeha u nastavi primenom teorije etapnog formiranja umnih radnji, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
49. ŠARANOVIĆ-BOŽANOVIĆ NADEŽDA (1980) Mogućnost uticanja na kognitivni razvoj učenika koji pokazuju neuspjeh, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
50. ŠARANOVIĆ-BOŽANOVIĆ NADEŽDA (1984) Uzroci i modeli prevencije školskog neuspeha, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
51. VALH J. (1966) Nadarjene deklice, Pedagoška fakulteta Maribor, Oddelek za razredni pouk, Maribor, diplomsko delo.
52. VYGOTSKY L.S. (1962) Thought and Language. Cambridge, Mass, MIT Press.

53. ZALJUBERŠEK M., NAHTIGAL M. (1993) Učno neuspešni nadarjeni otroci. Pedagoška fakulteta Maribor, Oddelek za razredni pouk, Maribor, diplomsko delo.
54. ZADRAVEC VREČA JELKA (1997) Novejši vidiki pojmovanja kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, Vzgoja in izobraževanje, št. 4, stran 45-47.
55. ZIBAR KOMARICA VIŠNJA (1993) Neuspjeh u školi, Školska knjiga, Zagreb.
56. ZIV A. et al. (1977) Parental perceptions and self concept of gifted and average underachievers. Perceptual and Motor Skills, vol. 44, stran 563-568.
57. ŽERDIN TEREZIJA (1991) Težave, težavice, učne motnje. Izstopiti ne moreš. Pomurska založba.
58. ŽNUDERL MATEJ (1989) Ekosocialni pristop obravnave učencev z učnimi in vedenjskimi težavami, Vzgoja in izobraževanje, št. 5, stran 61-62.
59. WHITMORE J.F. (1980) Giftedness, Conflict and Underachievement. Boston, Allyn, Bacon.

VLOGA HIPNOZE V PSIHOTERAPIJI

Srečko Soršak

KLJUČNE BESEDE: Hipnoza, hipnoterapija, posttravmatska motnja, disociacija

KEYWORDS: Hypnosis, hypnotherapy, Posttraumatic Stress Disorder (PTSD), dissociation

POVZETEK

Hipnoza olajša in skrajša psihoterapevtski proces. Predsodki in napačno pojmovanje so dolgo ovirali njeno znanstveno raziskovanje in klinično uporabo, danes pa je dovolj dokazov, da se jo da koristno uporabiti v psihoterapevtskih intervencah.

V tem prispevku navajam nekaj razlogov, ki govorijo v prid njeni uporabi v klinični praksi, pa tudi nekaj primerov, ki ponazarjajo njeno ne samo terapevtsko, ampak tudi diagnostično uporabnost. Zato bi bilo primerno, da bi se v podiplomskih programih izpopolnjevanja iz klinične psihologije upoštevalo tudi to področje.

ABSTRACT

Hypnosis has made the psychotherapeutic process shorter and easier. Prejudices and misunderstandings have hindered its scientific research for a long time. Nowadays there is enough evidence to confirm that it can be useful in psychotherapeutic interventions.

In this summary article, I present some reasons supporting the use of hypnosis in clinical practise as well as some examples illustrating its diagnostic value other than the psychotherapeutic one. Therefore, it would be reasonable to consider the field of clinical psychology in postgraduate study programmes as well.

*"Največje odkritje moje generacije je,
da človeška bitja lahko spremenijo
svoje življenje, če spremenijo svoje
nazore."*

William James

NAMESTO UVODA

Vsak psihoterapevt bi bil rad uspešen, zato razmišlja o faktorjih, ki pripomorejo k temu. Pogosto slišimo, da sodijo mednje na primer pričakovanje, zaupanje, razlaga, uvid. Naj bo že kakorkoli, nepogrešljiv pogoj za uspeh je terapevtovo razumevanje klientovega problema in izbor primerne tehnike, da mu pomaga razrešiti kontradikcijo med njegovo zaznavo samega sebe in zaželjeno podobo o sebi.

Tudi principi psihoterapije se spreminjajo: recimo osveščanje ni vedno potrebno, če pa že, mora biti postopno in kontrolirano; odpravljanje represije ni vedno terapevtski cilj, marsikdaj se lahko zgodi prav nasprotno; duševnih mehanizmov ni potrebno (vedno) razlagati, uspešna psihoterapija je možna brez uvida itd.

Zadnje čase se vedno več govori o psihološkem fenomenu, ki lahko zelo skrajša psihoterapijo, hkrati pa poveča njeno učinkovitost: to je hipnoza, pri

kateri še ni konsenza o definiciji niti ne obstaja kakšen kanon o uporabi hipnoterapevtskih tehnik. Njeno znanstveno proučevanje se je začelo leta 1775 s Francem A. Mesmerjem, dunajskim zdravnikom; ta je z njo ozdravljaval paciente, ki se niso več odzivali na običajno medicinsko oskrbo. Kasneje sta se zanjo začela zanimati Elliotson in Esdail; slednji je v Indiji pod hipnotično anestezijo opravljal na stotine velikih in malih kirurških posegov. Freud jo je zavrzel, Milton H. Erickson pa jo je zopet postavil na mesto, ki ji gre.

ZAKAJ RAVNO HIPNOZA?

Ker je to vsakdanji psihološki pojav, ki nastopa v mnogih življenjskih okoliščinah, le da ga ne prepoznamo kot takega in ga s tem imenom tudi ne poimenujemo. Naj bo merljiva lastnost ali spremenjeno stanje zavesti, dejstvo je, da nastanejo v hipnotičnem transu mnoge telesne in duševne, fiziološke, nefrofiziološke, kognitivne ... spremembe, pri čemer je človek bolj dovzeten za stimuluse od zunaj (povečana sugestibilnost), hkrati pa manj pozoren na dogajanje izven sebe; v stanju intenzivne koncentracije se lažje posveča notranjim realnostim in odkriva še neizkoriščene duševne potenciale. Poleg fenomena disociacije, ki pogosto nastopi spontano, je bolj dovzeten za posthipnotične sugestije, s čimer se terapevtske možnosti povečajo.

Ali povedano drugace, v hipnotičnem stanju se duševna aktivnost preklopi z leve na desno hemisfero, ki je naravnana bolj vizualno, imaginativno, omogoča v večji meri kreativno mišljenje in sintetične dejavnosti. To se kaže tudi v t.i. "logiki transa", pri čemer vzame klient vse bolj dobesedno, slikovno, in je manj kritičen do logičnih nasprotij in nedoslednosti.

Tako klient hitreje doseže svoj cilj; hipnoterapija je krajša, to dokazujejo dolgoročno spremljanja obravnav. Naslednja razlika v primerjavi s psihoterapijo je ta, da hipnoterapevt pomaga obravnavancu odkriti njegove lastne, neizkoriščene potenciale. Da jih pacient lahko uporabi, se mora terapevt najprej naučiti njegove govornice desne hemisfere in mu v tem jeziku pokazati pot do cilja. To lažje naredi v transu tudi zaradi kognitivnih sprememb, pri čemer v znatni meri prevzame eksekutivne funkcije pacientovega jaza, zrahlja njegove rigidne miselne vzorce, spobudi divergentno mišljenje in tako spremeni "doživljanje problema" v "doživljanje rešitev."

Pri tem terapevt pomaga klientu odkriti to, kar že ve, in je v tem pogledu bolj podoben Sokratovemu učitelju kot psihoterapevtskemu strokovnjaku.

Posebnost hipnoterapije je tudi v tem, da se poslužuje metafor, prispeodob, anekdot, s čimer na nevsiljiv način uresničuje princip ponavljanja in indirektno sugestije: človek tako sam lažje opravi notranjo reorganizacijo in resintezo izkustev. Ker vse to poteka v transu na nivoju podzavestne komunikacije, pacient sprejema zunanje pobude kot svoje lastne; s tem se zaobide odpor in poveča možnost terapevtskega uspeha.

Mnoge študije in metaanalize dokazujejo, da hipnoza poveča učinkovitost psihoterapije ne glede na posamezne šole ali terapevtske tehnike. "Učinek je splošen in bistven" (Kirsch et al., 1995). Ker prihaja s hipnozo med drugim tudi do kognitivnih sprememb, ki olajšajo in pospešijo psihoterapevtski proces, "so s hipnozo kognitivno-vedenjski in psihodinamični tretmaji bistveno bolj učinkoviti" (Kirsch, Montgomery & Sapirstein, 1995). Hipnoza se pogosto pojmuje za "mater psihoterapije".

Zato ni naključje, da sta sredi 50-ih let Ameriška zdravniška zveza in Ameriška psihiatrična zveza razglasili hipnozo za legitimno terapevtsko orodje; del Ameriške psihološke zveze se posveča študiju hipnoze (Spiegel, 1994). In ne nazadnje, razlog za njeno uporabo je tudi ta, da ni nevarna niti škodljiva, seveda ob previdni in strokovni uporabi. Doslej ni dokumentiran niti en primer, da bi človek utrpel škodo zaradi hipnoze. Zaradi zlorabe hipnoze pa lahko človek tudi umre. Taki primeri pa so dokumentirani.

UPORABNOST HIPNOZE

Hipnozo omenjamo največkrat v zvezi s terapevtskim kontekstom, ker poveča učinkovitost posameznih terapevtskih tehnik. Vendar je tudi dobro diagnostično sredstvo, saj pridemo v transu do pomembnih podatkov, do katerih sicer ne bi prišli tako hitro. Diagnostični trans sta orisala Havens in Walters (1989), eksperimentalno pa ga je preizkusil Stanton (1992). Sicer pa so v ta namen hipnoterapevtu na voljo hipnotični fenomeni, kot so na primer gledanje kristalnih krogel, avtomatsko pisanje, sanje, anagramska tehnika in mnogi drugi. Uporabnost poveča še dejstvo, da pri hipnoterapiji skoraj ni kontraindikacij, stranski učinki pa so praktično zanemarljivi. Naj na kratko izpostavim dve ali tri področja, kjer je uporaba hipnoze še posebej dobrodošla. V prvi vrsti pospeši kognitivno-vedenjsko terapijo. Včasih je lahko vzrok za težave napačno rezoniranje ("disfunkcionalne kognicije"), ki ga je treba v terapevtskem postopku spremeniti. Pri hipnotiziranem subjektu je to lažje, ker nudi manj protiargumentov. Ideja, ki mu jo sugeriramo, se v transu okrepi, tako da bi lahko rekli, da je hipnoterapija okrepljena verzija kognitivne

terapije oz. da se "kognitivno-vedenjski in hipnoterapevtski postopki dopolnjujejo" (Peter et al., 1990, Revenstorf, 1994).

Pomebno vlogo ima pri t.i. akceleriranem učenju, ker vključuje v proces učenja tudi desno hemisfero in vzpodbuja "sproščeno, receptivno stanje duha". Temelji na zavedanju samovrednosti, zaupanju, relaksaciji, to je na prvinah, ki so hkrati tudi prvine hipnoterapije. Zadevo so opisali Ostrander in Schroeder 1976, MacGregor 1992, Rose 1991 in drugi.

Skoraj nepogrešljiva pa je hipnoza pri obravnavi posttraumatske stresne motnje (PTSD - Posttraumatic Stress Disorder), ker individuum odgovarja na travmo z disociacijo, ki se odraža v posttraumatski simptomatologiji v obliki disociativnih identitetnih motenj (Dissociative Identity Disorder - DID, prej multiple osebnosti, ki so v Severni Ameriki in v Evropi vse pogostejše). V hipnotični indukciji pa tudi nastane spontana, strukturirana disociacija, vendar s to razliko, da gre pri tem za normalen psihološki pojav, s pomočjo katerega pomagamo pacientu obvladati travmo. Samo odreagiranje ni dovolj, mora biti tudi postopno, ločeno za posamezne doživljajske sklope. Predvsem pa je bistvena t.i. rekonstrukcija izkustev, pri čemer terapevt v transu klientu travmatska izkustva "predrugači" tako, da postanejo zanj sprejemljivejša in predstavljajo na ta način predpogoj za rešitev problema. Sugerira nekaj, kar se ni zgodilo, klient pa je prepričan, da se je. Če taka domišljajska tvorba pomaga do duševnega zdravja, je lahko terapevtski cilj. Vendar samo v klinični, ne pa tudi v forenzični rabi. Kar je v enem kontekstu zaželjeno in pravilno, je v drugem prepovedano in škodljivo.

Ker je PTSD in hipnozi skupna disociacija, so nekateri prepričani, da DID osebnosti sploh ni mogoče obravnavati brez hipnoze (Kluft, 1994, navaja kar 22 hipnotičnih intervenc, uporabnih za ta namen). Znan je tudi 4-stopenjski model, ki ga opisujeta Phillips in Frederick (1995): najprej je treba poskrbeti za pacientovo varnost in umirjenost, šele potem sledi kotroliran dostop do traume, temu pa predelava in reasociacija izkustev (rešitev problema), da se lahko integrirajo z ostalimi deli osebnosti in se vzpostavi nova identiteta (Safety - Accessing - Resolving - Integration, torej SARI model).

Namen pričujočega sestavka ni propagirati hipnozo ali dokazovati njeno uporabnost, temveč spodbuditi slovensko psihološko javnost, da v programih podiplomskega izpopolnjevanja iz klinične psihologije predvidi tudi uporabo hipnoze v psihoterapevtski dejavnosti.

VIRI

1. Aleksander, T.: THE PROCESS OF PSYCHOTHERAPY: AN ESSENTIAL ELEMENT. *Psychotherapy*, 31 (2), 1994.
2. Bongartz, W.: HYPNOSE THERAPIE. *Psychotherapeut*, 40 (4), 1995.
3. Boyne, Gil: TRANSFORMING THERAPY. A New Approach to Hypnotherapy. Westwood Publishing Company, 1989.
4. Carrese, M., A.: THE PARADOX OF THE NEW HYPNOSIS. *The Australian Journal of Clinical Hypnotherapy and Hypnosis*, 14 (2), 1993.
5. Davis, E.: ACCELERATING INTO THE TWENTY-FIRST CENTURY: THE VALUE OF HYPNOTHERAPY IN ACCELERATED LEARNING. *The Australian Journal of Clinical Hypnotherapy and Hypnosis*, 16 (2), 1995.
6. Erickson, M., H.: GENERAL AND HISTORICAL SURVEYS OF HYPNOTISM. In: HYPNOTIC INVESTIGATION OF PSYCHODYNAMIC PROCESSES, Collected Papers III, ed. by E. L. Rossi. Irvington Publishers, 1980.
7. Erickson, M., H.: GENERAL INTRODUCTIONS TO HYPNOTHERAPY. In: INOVATIVE HYPNOTHERAPY, Collected Papers IV, ed. by E. L. Rossi. Irvington Publishers, 1980.
8. Hilgard, E., R.: CONSCIOUSNESS AND CONTROL: LESSONS FROM HYPNOSIS. *The Australian Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 7 (2), 1979.
9. Holroyd, J.: HOW HYPNOSIS MAY POTENTIATE PSYCHOTHERAPY. *The American Journal of Clinical Hypnosis*, 29 (3), 1987.
10. Kirsch I., Lynn S. J.: THE ALTERED STATE OF HYPNOSIS. *American Psychologist*, 50 (10), 1995.
11. Kluft, R.: APPLICATIONS OF HYPNOTIC INTERVENTIONS. *Hypnos*, 21 (4), 1994.
12. Mott, T.: THE ROLE OF HYPNOSIS IN PSYCHOTHERAPY. *The American Journal of Clinical Hypnosis*, 24 (4), 1982.
13. Peebles, M., J.: THROUGH A GLASS DARKLY: THE PSYCHOANALYTIC USE OF HYPNOSIS WITH POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER. *The International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 37 (3), 1989.
14. Phillips M., C. Frederick: HEALING DIVIDED SELF. *Clinical and Ericksonian Hypnotherapy for Post-traumatic and Dissociative Conditions*. Norton, 1995.
15. Revenstorf, D.: KLINISCHE HYPNOSE. In: Jurgen Margraf (Hrsg.), LEHRBUCH DER VERHALTENSTHERAPIE, Band 1, Springer, 1996.

16. Scagnelli, J.: HYPNOTHERAPY WITH SCHIZOPHRENIC AND BORDELIN PATIENTS: SUMMARY OF THERAPY WITH EIGHT PATIENTS. *The American Journal of Clinical Hypnosis*, 19 (1), 1976.
17. Spiegel, D.: THE USE OF HYPNOSIS IN THE TREATMENT OF PTSD. *Psychiatric Medicine*, 10 (4), 1992.
18. Spiegel, D.: HYPNOSIS. In: *TEXTBOOK OF PSYCHIATRY*, 2ND EDITION. Hales R. E., Yudofsky S. C., Talbot J. A. (Ed.) The American Psychiatric Press. 1994.
19. Stanton, H., E.: BRIEF THERAPY AND THE DIAGNOSTIC TRANCE: THREE CASE STUDIES. *Contemporary Hypnosis*, 9 (2), 1992.
20. Valente, S., M.: CLINICAL HYPNOSIS WITH SCHOOL-AGE CHILDREN. *Archives of Psychiatric Nursing*, 4 (2), 1990.
21. Van Dyck, R. & Spinhoven, D.: COGNITIVE CHANGE THROUGH HYPNOSIS: THE INTERFACE BETWEEN COGNITIVE THERAPY AND HYPNOTHERAPY. *Psychotherapy*, 31 (1), 1994.

KAKŠEN NAJ BO TIPKOPIS?

Tipkopis mora biti oddan v trojniki (ni prvem posajsu ne dodajate diskete). Tiskan mora biti v tiskalniku z različnimi naslovi, rubrici in označnimi (numeriranimi) stranmi. Članek naj ne vsebuje opomb (fusnot). Besedilo mora biti napisano z dvojnimi razmakovi. Ime in priimek avtorja z naslovom in navedbo ustanove je treba poslati na posebnem listu. Tava stran pripravka naj vsebuje naslov (brez imena in naslova avtorjevi), po naslovu ključne besede, ki opredeljujejo vsebino, nato pa povzetek v obsegu 100 do 150 besed. Ključne besede in povzetek morajo biti tudi v angleškem jeziku. Tabele morajo biti vključene v tokosaj, za slika pa je treba v rokopisu označiti publiko mesto, kjer naj bodo vsstavljene (npr. z oznako Slika 1, ali Vstaviti Slika 1). Slike morajo biti izdelane brezbarvno (s ruštem) v pošev pridoj tudi

NAVODILO ZA OBJAVLJANJE PRISPEVKOV

KAJ SE OBJAVLJA?

Psihološka obzorja objavljajo izvirne znanstveno raziskovalne in teoretične prispevke (empirične raziskave, teoretične razprave, teoretske preglede), strokovne prispevke, prevode pomembnih člankov in tekstov, ocene in prikaze domačih in tujih del, strokovne novice in aktualnosti. Vsebina prispevkov mora biti s področja psihologije in njenih mejnih interdisciplinarnih področij. Znanstveni in strokovni prispevki morajo biti pisani v jedrnatem, razumljivem, logično jasnem in jezikovno ustreznem slogu. Empirične raziskave naj bodo razčlenjene na običajni način (teoretični uvod, opis metode, prikaz rezultatov in diskusija z zaključki). Prispevki po pravilu ne smejo biti daljši kot 16 strani (ena avtorska pola), ko je članek v običajnem razmaku, oz. 30 strani, ko je v dvojnem razmaku. Prispevki so lahko napisani v slovenskem ali angleškem jeziku (izjemoma še v kakem drugem svetovnem jeziku).

KAKŠEN NAJ BO TIPKOPIS?

Tipkopolis mora biti oddan v trojniku (pri prvem pošiljanju ne dodajate diskete). Tiskan mora biti s tiskalnikom z razločnimi naslovi, robovi in označenimi (numeriranimi) stranmi. Članek naj ne vsebuje opomb (fusnot). Besedilo mora biti napisano z dvojnimi razmakom. Ime in priimek avtorja z naslovom in navedbo ustanove je treba poslati na posebnem listu. Prva stran prispevka naj vsebuje naslov (brez imena in naslova avtorjev!), po naslovu ključne besede, ki opredeljujejo vsebino, nato pa povzetek v obsegu 100 do 150 besed. Ključne besede in povzetek morajo biti tudi v angleškem jeziku. Tabele morajo biti vključene v rokopis, za slike pa je treba v rokopisu označiti približno mesto, kjer naj bodo vstavljene (npr. z oznako Slika 1, ali Vstavi sliko 1). Slike morajo biti izdelane brezhlibno (s tušem), v poštev pridejo tudi

slike, izdelane z risalnimi računalniškimi programi, vendar morajo biti natiskane z laserskim tiskalnikom. Enako kvalitetno mora biti napisan tudi tekst k sliki. Na zadnji strani lista s sliko je treba napisati zaporedno številko slike in priimek avtorja. Istih podatkov (rezultatov) se ne sme navajati dvakrat, npr. hkrati v tabeli in na sliki. Vse tabele in slike morajo imeti zaporedne številke (arabske), naslov, po potrebi pa tudi legendo. Literaturo je treba citirati po harvardskem sistemu: npr. Pečjak (1988) ali (Pečjak, 1988). Kadar se citira več avtorjev, jih je treba navajati po časovnem zaporedju od starejših do novejših, znotraj iste letnice pa po abecednem redu. Kadar se citira več del istega avtorja v istem letu, je treba letnicam dodati malo črko po abecednem redu, npr. (Eysenck, 1968a, 1968b). V seznamu literature je treba navesti po abecednem redu vse citirane avtorje (in samo njih), celotna oznaka literature pa mora biti v skladu s sistemom APA: BOYLE, G.A. (1987). The role of intrapersonal psychological variables in academic school learning. *Journal of School Psychology*, 25 (4), 389-392. (za članek v reviji)

THOMPSON, R.F. (1975) J.F. & SOLLEY, C.M. (1975). Development and transfer of attentional habits. In H.J. VETTER & B.D. SMITH (Eds.) *Personality theory*. New York, Appleton-Century-Crofts, 576-585. (za prispevek v knjigi)

Prispevki v tujih jezikih morajo biti lektorirani.

RAČUNALNIŠKO BESEDILO

Tisk revije se pripravlja s pomočjo računalnika, zato je potrebno zadnji, že korigirani verziji dodati tudi verzijo besedila prispevka na disketi. Besedilo je lahko napisano v enem naslednjih standardnih besedilnih procesorjev: WordStar, Word 6 ali 7 za Windows. Tekstovno datoteko je treba primerno označiti (npr. s priimkom avtorja - eventualno skrajšanim). Na disketi je treba posebej označiti uporabljeni besedilni procesor in njegovo verzijo (npr. WordStar 6.0). Poleg osnovne verzije besedila je treba **OBVEZNO** oddati na disketi tudi verzijo, ki je konvertirana v ASCII-DOS format. Diskete bodo avtorji lahko dvignili pri glavnem uredniku.

Računalniško prirejene slike naj bodo dodane v posebnih datotekah, morajo pa biti oblikovane v računalniškem programu Corel Draw, Quatro Pro ali pa v obliki HG-. CHT, INSET-.PIX, PC-Paintbrush. Najprimerneje je, da se vsaka slikovna datoteka označi z zaporedno številko in ustrežno ekstenzijo.

POŠILJANJE ROKOPISOV

Rokopis je treba v treh izvodih v prvi, v dvojnem razmaku tiskani verziji poslati na naslov: Dr. Peter Praper, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana. Avtor se s pošiljanjem tipkopisa obvezuje, da prispevek ni bil objavljen na drugem mestu. Tipkopisov ne vračamo. Vsi prispevki so recenzirani s strani dveh recenzentov (slepa recenzija), o objavi pa odloča uredniški odbor po sprejetju ocen.

Prvemu pošiljanju ni potrebno dodajati diskete, ker vam bomo vrnil pri lektorju korigirane prispevke v dokočno korekturo. Končni tipkopis po vnešenih korekturah pripravite v standardnem razmaku, dodajte tudi ime in priimek avtorja ter v tej obliki prispevek prenesite na disketo, ki jo priložite enemu izvodu prispevka. Na koncu prispevka lahko v zmanjšanem tisku dodate avtorjev naslov in kratke reference.

