

# **PSIHOLOŠKA OBZORJA**

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

## **Glavni urednik**

*red. prof. dr. Valentin Bucik*

## **Odgovorni urednik**

*red. prof. dr. Peter Praper*

# **HORIZONS OF PSYCHOLOGY**

*Official Journal of the Slovenian Psychological Association*

## **Editor-in-Chief**

*Assoc. Prof. Dr. Valentin Bucik*

## **Associate Editor**

*Assoc. Prof. Dr. Peter Praper*

*Izdaja / Published by*

**Društvo psihologov Slovenije**

*(Slovenian Psychological Association)*

*Ljubljana*

*ISSN 1318-1874*

*Letnik (Volume) 14, številka (Number) 1, 2005*

# PSIHOLOŠKA OBZORJA

## HORIZONS OF PSYCHOLOGY

*Slovenska znanstveno-strokovna psihološka revija*  
*Official Journal of the Slovenian Psychological Association*  
*Letnik (Volume) 14, številka (Number) 1, 2005, ISSN 1318-1874*

### **Izdaja / Published by**

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

### **Glavni urednik / Editor-in-Chief**

*izr. prof. dr. VALENTIN BUCIK*  
*Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta*  
*Oddelek za psihologijo*  
*Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija*  
*Tel. +386 (0)1 42 13 595, Fax: +386 (0)1 42 59 301*  
*email: tine.bucik@ff.uni-lj.si*

### **Odgovorni urednik / Associate Editor**

*izr. prof. dr. PETER PRAPER*  
*Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana, Slovenija*

### **Uredniški odbor / Editorial Board**

<i>DUŠICA BOBEN</i> <i>Center za psihodiagnostična sredstva d.o.o., Ljubljana</i>	<i>doc. dr. ANJA PODESEK</i> <i>Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana</i>
<i>METODA CRNKOVIČ</i> <i>Center za socialno delo, Litija</i>	<i>asist. dr. GREGA REPOVŠ</i> <i>Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana</i>
<i>mag. BARBARA ČIBEJ</i> <i>Društvo Projekt – Človek, Ljubljana</i>	<i>doc. dr. JANEZ ROJSEK</i> <i>ZD Kranj, Dispanzer za ment.zdravje, Kranj</i>
<i>mag. DUŠAN JAMŠEK</i> <i>Osnovna šola Nove Fužine, Ljubljana</i>	<i>LEONIDA ROTVAIN PAJČ</i> <i>Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana</i>
<i>doc. dr. DARE KOVAČIČ</i> <i>Inštitut RS za rehabilitacijo, Ljubljana</i>	<i>URŠKA ŽUGELJ</i> <i>Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana</i>

**Lektoriranje angleških ključnih besed, vsebinska obdelava in razvrstitev besedila:** *Urška Žugelj, univ. dipl. psih.,*  
*INDOK služba Oddelka za psihologijo*

**Oblikovanje ovitka:** *Jana Leskovec*

**Prelom:** *Luka Komidar, univ. dipl. psih.*

**Tisk:** *Tiskarna Pleško d.o.o., Ljubljana*

**Pogostost izhajanja:** *Na leto izidejo štiri številke*

**Ustanovitelj, izdajatelj in založnik:** *Društvo psihologov Slovenije*

**Naročniški naslov:** *Psihološka obzorja, Društvo psihologov Slovenije, Ulica Stare pravde 2,*  
*1000 Ljubljana, Slovenija, telefon/fax: +386 (0)1 282 1086*  
*Davčna številka: 51264218; Poslovni račun: 02010-0091342732*

© 2005 Društvo psihologov Slovenije. Revija je zaščitena z zakonom o avtorskih pravicah. Revija v celoti ali katerikoli njen del ne smeta biti razmnoževana ali posredovana na noben način (fotokopije, mikrofilmi, elektronsko posredovanje, snemanje, prevajanje) brez predhodnega pisnega privoljenja izdajatelja.

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

Revija izhaja s finančno podporo Ministrstva za šolstvo, znanost in šport ter Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

## Vsebina

<i>Beseda glavnega urednika</i>	5
---------------------------------	---

## Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki

<i>Predrag ZAREVSKI, Dragutin IVANEC in Zrinka ZAREVSKI</i> <i>How general is general information construct?</i>	9
<i>Maja ZUPANČIČ in Tina KAVČIČ</i> <i>Child personality measures as contemporaneous and longitudinal predictors of social behavior in pre-school</i>	17
<i>Špela FERLEC in Gaj VIDMAR</i> <i>Študija samoučinkovitosti v kontekstu delovnega mesta</i>	35
<i>Urška FEKONJA, Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Simona KRANJC</i> <i>Otrokov govorni razvoj v povezavi z njegovim spolom in izobrazbo staršev</i>	53
<i>Tina KAVČIČ</i> <i>Družinsko okolje in otrokov razvoj</i>	81
<i>Matija SVETINA</i> <i>Izkustveno mišljenje kot prehod med predoperacionalnim in konkretnološkim mišljenjem pri otrocih</i>	101
<i>Ana TREBOVC in Valentin BUCIK</i> <i>Metrične lastnosti Plutchikovega testa Profil Indeks Emocij (PIE)</i>	119

## Novo na knjižnih policah

<i>Janez BEČAJ</i> <i>Ocena knjige "Šolsko psihološko svetovanje" (ur. Sonja Pečjak)</i>	139
<i>Valentin BUCIK</i> <i>Ocena knjige Benjamina Jurmana "Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost" (Benjamin Jurman)</i>	143

## Novi doktorati in magisteriji

<i>Ljubica MARJANOVIČ UMEK</i> <i>Predstavitev magistrske naloge mag. Jane Kodrič</i>	149
--	-----

## Mnenja, polemike, razprave, poročila

<i>In memoriam (Vesna BUŠKO)</i> <i>Alija Kulenović (1951-2004)</i>	153
<i>In memoriam (Denis BRATKO)</i> <i>Ante Fulgosi (1930-2005)</i>	157
<i>Metka WEISS</i> <i>POŠ – preizkus pripravljenosti otrok za šolo (prispevek z recenzijama)</i>	159
<i>Predvideni prispevki v številki 2 letnika 14 (2005) PSIHOLOŠKIH OBZORIJ</i>	164
<i>Vsebina posameznih številk Psiholoških obzorij za 13letnikov (1992-2004)</i>	165
<i>Abecedno imensko kazalo avtorjev v Psiholoških obzorjih za 13letnikov (1992-2004)</i>	189
<i>Navodilo avtorjem prispevkov</i>	195

## Contents

<i>Editorial</i>	5
<b>Scientific papers (empirical research and theoretical papers /reviews)</b>	
<i>Predrag ZAREVSKI, Dragutin IVANEC and Zrinka ZAREVSKI</i> <i>How general is general information construct?</i>	9
<i>Maja ZUPANČIČ and Tina KAVČIČ</i> <i>Child personality measures as contemporaneous and longitudinal predictors of social behavior in pre-school</i>	17
<i>Špela FERLEC and Gaj VIDMAR</i> <i>A study of self-efficacy in job-related context</i>	35
<i>Urška FEKONJA, Ljubica MARJANOVIČ UMEK and Simona KRANJC</i> <i>Language development in early childhood in relation to child's gender and parental education</i>	53
<i>Tina KAVČIČ</i> <i>Family environment and child development</i>	81
<i>Matija SVETINA</i> <i>Experiential thinking as transition between pre-operational and operational thinking in children</i>	101
<i>Ana TREBOVC and Valentin BUCIK</i> <i>Psychometric properties of the Plutchik's PIE test (Profile Index of Emotions)</i>	119
<b>Book reviews</b>	
<i>Janez BEČAJ</i> <i>Review of the book "Psychological counseling in school" (edited by Sonja Pečjak)</i>	139
<i>Valentin BUCIK</i> <i>Review of the book "Intelligence, creativity, giftedness" (Benjamin Jurman)</i>	143
<b>New MA and PhD dissertations</b>	
<i>Ljubica MARJANOVIČ UMEK</i> <i>Presentation of the MA thesis of Jana Kodrič</i>	149
<b>Opinions, discussions, essays and reports</b>	
<i>In memoriam (Vesna BUŠKO)</i> <i>Alija Kulenović (1951-2004)</i>	153
<i>In memoriam (Denis BRATKO)</i> <i>Ante Fulgosi (1930-2005)</i>	157
<i>Metka WEISS</i> <i>POŠ – preizkus pripravljenosti otrok za šolo (paper and reviews)</i>	159
<i>Content of the next issue, No. 2, Vol. 14 (2005), of HORIZONS OF PSYCHOLOGY</i>	164
<i>Content of issues of the last (first) 13 volumes of HORIZONS OF PSYCHOLOGY (1992-2004)</i>	165
<i>Alphabetical author index of the last (first) 13 volumes of HORIZONS OF PSYCHOLOGY (1992-2004)</i>	189
<i>Information for contributors</i>	197

## Beseda glavnega urednika

Spoštovane kolegice, spoštovani kolegi, dragi bralke in bralci!

Malo pozno, a vendarle, je tu prva številka štirinajsega letnika revije Psihološka obzorja. Zopet malo zajetnejša; poleg obilice zanimivih prispevkov je temu botrovala tudi nekakšna "inventura" dosedaj objavljenih prispevkov in njihovih avtorjev, ki so kdaj sodelovali z revijo. Na koncu te številke boste namreč našli kazala vseh izdanih številk Psiholoških obzorij od prvega (torej 1992) do trinajstega (2004) letnika. Temu sledi še avtorsko imensko kazalo (skupaj s podanim letnikom in zaporedno številko revije ter stranjo objave), v katerem se boste našli vsi, ki ste zapisali prispevek in je bil objavljen v naši reviji. Priročna reč za osebni in "cehovski" zgodovinski spomin.

Domala neverjetno se ti zdi, ko takole pri pregledu ugotoviš, kdo vse je že sodeloval kot avtor z revijo Psihološka obzorja v njeni ne prav dolgi zgodovini. Množica uveljavljenih eminentnih slovenskih psihologinj in psihologov. Nekaterih žal ni več med nami. Kar nekaj je tujih avtorjev, ki so s svojimi prispevki, ki se jim jih je zdelo vredno posredovati naši revijo v objavo, prispevali k večji svetovljanskosti revije (med njimi tudi Sigmund Freud, Arthur Jensen ali John Raven, slednji trije seveda s le prispevki, že objavljenimi drugje in ponatisnjeni z dovoljenjem v slovenskem prevodu v naši reviji). Med avtorji najdemo tudi marskaterega strokovnjaka, ki ni psiholog – kar je po mojem še posebej dragoceno in strokovno zanimivo, s temami, ki so z drugačnimi strokovnimi pogledi, z drugačno raziskovalno metodologijo, ali le z drugačnim mnenjem o isti stvari, skušali na svoj način osvetljevati posamezne fenomene predmeta raziskovanja psihologije, človeško psihično strukturo in procese, ki na tej strukturi delujejo. Vse štiri našete značilnosti revije, objavljane uveljavljenih slovenskih psihologov, sodelovanje tujih psihologov, objavljane prispevkov ne le v slovenskem, ampak tudi v angleškem jeziku, sodelovanje nepsihologov, in peta, da revija še vedno izhaja dokaj redno in v vedno bogatejši kvantiteti (upamo, da tudi v kvaliteti), govori o tem, da so Psihološka obzorja našla (si ga izborila ...) svoj prostor pod soncem različnih znanosti in znanstvenih disciplin in da je sposobna ta prostor tudi braniti in ga v dobro psihološki stroki in strokovnjakom, ki težijo za osebnim in profesionalnim napredkom, še naprej gojiti in plemeniti. S tega vidika se v resnici prav nič ne bojim za prihodnost revije in njenega rednega izhajanja.

Ves čas urejanja revije v glavih urednikov roji vprašanje, ali bo prispevkov za objavo v reviji dovolj, da bo mogoče spraviti skozi izdajateljski proces štiri številke na leto. Izkaže pa se, da se vedno najdejo slovenski psihologi in psihologinje (in drugi strokovnjaki), ki želijo svojim kolegom poročati o svojem delu, pa se jim domači strokovni in jezikovni prostor zdi tako pomemben, da v slovenskem jeziku poročajo svojim kolegom, čeprav bi s podobnim trudom lahko z objavo v tujem jeziku dosegli veliko večji krog zainteresiranih bralcev v kakšni drugi, mednarodno bolj uveljavljeni reviji. Dragocen in spoštovanja vreden trud.

Ena od stvari, za katere se zdi, da nikakor ne stečejo v Psiholoških obzorjih, je kultura polemičnega dialoga o strokovnih psiholoških vprašanjih znotraj našega prostora ali širše. T.i. "peer-review" institut (možnost pregleda prispevka, predno gre v objavo, s strani zainteresiranih kolegov, komentiranje rezultatov in zaključkov ..., vse skupaj, vključno z odgovorom avtorja, se objavi "v paketu"), ki smo ga kot možnost uvedli pred cca. petimi leti, ni zaživel, vsega dvakrat ste bralci izkoristili to možnost. Nasploh se zdi, da je premalo strokovnih polemik. Seveda ni nujno, da se le kritizira nekaj, kar je zanič – konec koncev v Psiholoških obzorjih objavljamo prispevke, ki so prestali dvojno slepo recenzijo, kar pomeni, da če v kakšnem prispevku kaj "ne štima", to ni več le odgovornost (ali "šlamparija") avtorja, pač pa tudi (vsaj) urednika oziroma uredniškega odbora ter dveh strokovnih recenzentov, ki sta prispevek prebrala, komentirala, podala pripombe in predloge za izboljšave, in ga na koncu v popravljeni obliki tudi predlagala v objavo. Ne, gre lahko le za nestrinjanje bralca z avtorjem o pristopu k problemu ali razlagi izsledkov ali za potrebo po soočenju različnih mnenj o čemerkoli, kar se pojavi na straneh revije. Nič od tega se ne zgodi ... Se bojimo komu zameriti, ali le (še) nismo osvojili osnove polemičnega in kritičnega dialoga, ki prinese napredek, tudi v znanosti? Kritičen pogled na stvari in učinkovita ter temeljita konstruktivna kritika tistega, za kar se nam zdi, da bi lahko še izboljšali, je po mojem mnenju eno od gibal napredka. Smo prehitro zadovoljni s seboj (in onimi okrog sebe) in se nam zdi vse dobro, četudi bi bilo lahko mnogo boljše? Ali je vse, kar zagleda luč sveta na straneh Psiholoških obzorij tako odlično, da ne potrebuje nobenega dodatnega komentarja ali pa nas preprosto ne zanima, kaj pravijo drugi strokovnjaki? Upam, da je še kakšna druga, bolj realna in manj pesimistična razlaga ...

Vsa leta opažamo tudi mnogo premalo avtorskega odziva iz prakse; po pregledu trinajstletnih kazal je moč zaključiti, da je razmeroma več avtorjev prispevkov iz univerzitetno izobraževalnih in/ali raziskovalnih institucij – zlasti glede na zastopanost psihologov v različnih področjih dela. Zakaj? Ali samo ti raziskujejo v psihološki znanosti, preverjajo novosti, poskušajo nove pristope? Ne bi rekel. Daleč od tega. Se le-ti mnogo pogostejše odzivajo s prispevki v visoko cenjeni (tudi v mednarodnem prostoru) znanstveni ter strokovni reviji, ki ji "stroka priznava mednarodno odmevnost" (kot piše v habilitacijskih merilih Univerze v Ljubljani), zgolj zato, ker potrebujejo točke za napredovanje? Pa saj jih potrebujejo tudi drugi. Če je za napredovanje visoko strokovnih profiliranih profesionalcev, kot smo (ali bi morali biti) psihologi, potrebno dokazano objavljanje le za univerzitetne učitelje in sodelavce ter raziskovalce na inštitutih, za ostale psihologe pa ne, bi moral biti to razlog za hudo zaskrbljenost, ne pa za lagodje. Ni časa? So druge revije za poročanje o praktičnih problemih psihologovega dela bolj primerne? Ne vem. O nepotrebnosti skrbi glede "previsokih znanstvenih standardov" objavljanja v Psiholoških obzorjih, ki naj ne bi prilegali strokovnemu poročanju o delu v psihološki praksi in o tem, da "se v reviji pojavljajo le članki, ki niso za nikogar v praksi zanimivi" pa sem preliel kar nekaj črnila v več preteklih uvodnikih k posameznim številkam revije.

Vse zgoraj povedano je, kot ste seveda najbrž že sami ugotovili, na koncu spet namenjeno glasnemu pozivu k sodelovanju bralcev, da kot avtorji tvorno sodelujete pri oblikovanju vsebine naslednjih števil *Psiholoških obzorij*, za katera, kot že rečeno, ni hudih skrbi, da ne bi imela razlogov za kvalitetno, periodično ter pravočasno izhajanje. Skupaj gremo v štirinajsto, petnajsto ... leto. Želimo si čimveč prispevkov čim več avtorjev o različnih stvareh: znanstvena in strokovna poročila v obliki člankov, polemike, mnenja, prikazi praktičnih postopkov, poročila s kongresov, konferenc, seminarjev, izobraževanj, okroglih miz ..., ocene knjig, testov, priročnikov, osebna mnenja, kritike, pohvale, informacije o dogodkih ... Sodelujte z nami.

Hvala vsem (upam si napisati, da tudi v imenu predhodnih glavnih urednikov *Psiholoških obzorij*, kolegov Petra Umeka, Janeka Museka ter Petra Praperja), ki ste tako ali drugače kot avtorji sodelovali pri nastajanju revije v prvih trinajstih letih; računajte, da (poleg drugih) računamo na vas tudi v prihodnje!

*Vaš  
Valentin Bucik*





## How general is general information construct?

*Predrag Zarevski<sup>1</sup>\*, Dragutin Ivanec<sup>1</sup> and Zrinka Zarevski<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>University of Zagreb, Faculty of Philosophy, Department of Psychology, Zagreb, Croatia*

*<sup>2</sup>Clinical Hospital Center Zagreb, Zagreb, Croatia*

**Abstract:** There is a small number of constructs in the field of differential psychology that have raised so much debate between psychologists and professionals in related disciplines as is the case of *general (verbal) information* construct. It seemed reasonable to test the validity of this construct measured with general information test in comparison with other measures of knowledge (cultural knowledge, vocabulary, knowledge of the most recent events, foreign language knowledge), and a standard verbal type g test. A sample of 376 candidates for state services was tested in a selection situation. Three analyses were conducted to determine the position of general information test in the space of other verbal competency measures. The first analysis questioned latent structure of the space of four tests having the same format and asking about the knowledge of international terms, general culture, knowledge of most recent events, and general information. The second analysis included the g-factor intelligence test so to see how the above described structure changes when this new test is introduced. The third analysis introduced an English language test. In all of the three component analyses only one eigenvalue was larger than 1 and it explained between 52 and 64% of variance. In all analyses general information test had the highest projection on the only significant latent dimension of these cognitive spaces. In other words, it can be concluded that the construct of general information is in the center of this hyperconus. That is why we consider measurement of general information knowledge, as well as the construct itself, to be an important question in psychological diagnostics. Thus, it is important to go further with the investigation of this construct because it does not seem that it is named *general information* by accident.

**Key words:** individual differences, knowledge level, general information, validity, component analysis, general intelligence

## Kako splošen je konstrukt splošne informiranosti?

*Predrag Zarevski<sup>1</sup>, Dragutin Ivanec<sup>1</sup> in Zrinka Zarevski<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Univerza v Zagrebu, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Zagreb, Hrvaška*

*<sup>2</sup>Klinična bolnišnica Center, Zagreb, Hrvaška*

**Povzetek:** Malo konstruktov v polju diferencialne psihologije je zbudilo toliko zanimanja med psihologi, a tudi med strokovnjaki sorodnih področij, kakor konstrukt *splošne (besedne) informiranosti*. Zato se je zdelo razumno preveriti veljavnost tega konstrukta, merjenega s testom splošne informiranosti, v primerjavi z nekaterimi drugimi merami znanja (znanje o kulturi, besednjak, poznavanje najnovejših dogodkov, znanje tujega jezika) ter s standardnim testom faktorja g. Vzorec 376 kandidatov za državne službe je bil testiran v selekcijski situaciji. Opravljene so bile tri analize, ki naj določijo položaj testa splošne informiranosti v prostor, skupen z drugimi merami besednih kompetentnosti. Prva analiza je

---

*\*Naslov / address: prof. dr. Predrag Zarevski, University of Zagreb, Faculty of Philosophy, Department of Psychology, Ivala Lučića 3, 10000 Zagreb, Croatia, e-mail: pzarevsk@mudrac.fjzg.hr*

preverjala latentno strukturo prostora štirih testov enakega formata, ki so spraševali o znanju tujk, o splošni kulturi, poznavanju najnovejših dogodkov in splošni informiranosti. Druga analiza je dodatno vključevala tudi test faktorja *g* inteligentnosti, da bi se preverilo, ali se struktura, dobljena v prvi analizi, z dodanim faktorjem *g* spremeni. V tretji analizi je bil dodan test znanja angleškega jezika. V vseh treh analizah glavnih komponent se je le ena lastna vrednost pokazala višja kot ena, pojasnjujoč med 52 in 64% celotne variance. V vseh analizah je imel test splošne informiranosti najvišjo projekcijo na edino značilno latentno dimenzijo preučevanih kognitivnih prostorov. Zaključiti je mogoče, da je konstrukt splošne informiranosti v središču strukture in da je merjenje splošne informiranosti in obravnava tega konstrukta eno pomembnejših vprašanj v psihodiagnostiki. Potrebno bi bilo nadalje raziskati strukturo konstrukta, saj se zdi, da ni imenovan *splošna informiranost* po naključju.

**Ključne besede:** medosebne razlike, raven znanja, splošna informiranost, veljavnost, komponentna analiza, splošna inteligentnost

CC = 2223

There is a small number of constructs in the field of differential psychology that have raised so much debate between psychologists and professionals in related disciplines as is the case with *general (verbal) information* construct (Note: this term is used by Carroll (1993), while other authors – such as Lynn and Irwing (2002) – prefer the term *general knowledge*). Are we talking about one of the intelligence factors or is it primarily a measure of semantic memory? Is this general cultural knowledge – knowledge of world around us, general education – knowing a little of everything, but of nothing in particular, or can it be considered as one of the most important indicators of acculturation in terms of Cattell and Horn's investment theory of intelligence (Cattell, 1987; Horn & Cattell, 1966)? Regardless this debate, different forms of general information test are being ever more used in psychological practice. In Croatia, mainly in professional orientation and personnel selection, different versions of general information test have been used for over 15 years (Zarevski, 1988; 1991; 1993; 1995b). It is also interesting to consider this construct in the light of the "quiz-o-mania" present in various broadcasting agencies. If we analyze content of quiz-questions from a psychometric and conceptual perspective, it is clear that not even the authors of these questions are clear on the status of this construct.

Various general information tests are not explicitly related to institutionalized education and formal knowledge. They are a part of everyday life and are found in the media. General information tests are not a measure of academic achievement and they have satisfactory discriminant validity from the objective tests of school knowledge (Zarevski, 1987; Zarevski, 1995b). They have also satisfactory discriminant validity when compared to "classical" intelligence test, although they do share a considerable portion of variance, a portion that is often larger than it is between various intelligence tests (Zarevski, 1987).

General information tests have some resemblance to vocabulary tests which often represent the best individual measure of intelligence – crystallized intelligence

to be precise (Jensen, 1980). At first, this might not seem logical since these tests, just as general information tests, measure acquired knowledge. But, what is more important, these tests indirectly measure the ability to acquire knowledge, and more specifically – the ability of inferring the word's meaning on the basis of its context. Here we deal with learning the meaning of different terms, which is one of the most important aspects of mental efficiency. The more terms we are familiar with and the more successful we are in dealing with them, the more success we have in dealing with our knowledge. When considering heritability of *g*-factor Plomin (1997) states that sorting the results by age indicates that heritability increases from about .20 in infancy to about .40 in childhood to .60 or higher later in life. This increase in the heritability of *g* throughout the lifespan is interesting because it is counterintuitive in relation to the accumulation of life's experiences. It is possible that heritability increases because individuals seek and create environments correlated with their genetic propensities. It seems that genetic propensities might be best considered as appetites rather than aptitudes, making some children "more hungry" for knowledge and more "able to digest it". Bratko and Zarevski (1996) used a battery of different intelligence tests (verbal and spatial) and found a highest heritability index for general information test. In terms of aforementioned Plomin's results this indirectly shows that general information test is in a way a measure of *g*.

Considering all these it seemed reasonable to test the validity of the general information construct in comparison with other measures of information and knowledge, foreign language knowledge and test of *g* operationalized in the classical intelligence manner.

## **Method**

### **Participants**

A sample of 376 candidates for state services was tested in November 2004. Candidates were between 25 and 35 years old. They were all university graduates. (Note: For confidentiality reasons authors and names of the tests, as well as their descriptive statistics, are not cited. We state indices of relative variability and correlation coefficients).

### **Instruments**

1. *g*-factor intelligence test - predominantly verbal, symbols used in some items can easily be verbally coded;
2. general cultural knowledge test (knowledge of world and domestic history, art and culture);
3. general information test (the most general knowledge in the technical areas,

- natural, social and humanistic sciences, medicine, world religion, business, sports and 20<sup>th</sup> century historical events);
4. vocabulary test (an international term is given and the task is to find its closest Croatian translations);
  5. test of knowledge of the most recent events in politics, culture, business, technologies, sport and entertainment (year 2004):
  6. English language test.

Tests numbered 2 to 5 were multiple choice type, offering a correct answer and four distractors. They all had 50 items, having about 30 % less items than g-factor intelligence test and English language test. All 6 tests were power tests, i.e. there was enough time for most of the candidates to solve the entire test. Candidates were told that wrong answers are not penalized.

## Results

First we checked the distribution of test results for all tests. Distribution of results of the intelligence test and general information test did not significantly differ from normal distribution. English language test was slightly negatively asymmetrical, while other test used (general cultural knowledge test, vocabulary test, test of knowledge of the recent events) were slightly positively asymmetrical. Therefore, these variables were normalized, and their intercorrelations were computed (Table 1).

Three analyses were conducted to determine the position of general information test in the space of other verbal competency measures. First analysis questioned latent structure of the space of 4 tests having the same format and questioning the knowledge of international terms, general culture, knowledge of most recent events, and general information knowledge. The second analysis included the g-factor intelligence test so to see how the above described structure changes when this new test is being introduced. For the same reasons, third analysis included the English language test. Results of these three analyses are shown in Table 2. In all of the three

*Table 1. Pearson correlation coefficients between 6 variables (N = 376).*

general cultural knowledge test	general information test	knowledge of the most recent events	g-factor intelligence test	English language test	
0.628	0.486	0.380	0.398	0.483	vocabulary test
	0.586	0.416	0.304	0.336	general cultural knowledge test
		0.617	0.333	0.414	general information test
			0.206	0.323	knowledge of recent events
				0.449	g-factor intelligence test

*Note:* all coefficients are significant at the  $p < 0.01\%$

*Table 2. Projections of the tests on the first principal component (I. PC) in the successive analyses, percentages of the variance explained with the first principal component and relative variability indices (RVI) of the tests (N = 376).*

Test	I. PC	I. PC	I. PC	RVI
vocabulary test	0.778	0.778	0.790	32%
general cultural knowledge test	0.829	0.812	0.776	33%
general information test	0.847	0.831	0.806	34%
knowledge of recent events	0.774	0.710	0.676	46%
g-factor intelligence test		0.552	0.585	20%
English language test			0.681	19%
variance explained %	64.01	55.62	52.32	

component analyses only one Eigenvalue was larger than 1 and it explained between 52 % and 64 % of the variance.

Table 2 clearly shows that in all three analyses general information test had the highest projection on the only significant latent dimension of these cognitive spaces. The last column of the table confirms that is not the artefact of the relative variability. It is interesting to note that by introducing the “classical” measure of *g* this slight “dominance” of general information test is not lost. General cultural knowledge test has the next highest projection on the first principle component in first two of the analyses, while in the third analysis, when the English language test was introduced, second highest projection on the first principle component belongs to the vocabulary test. This is probably due to the fact that most of the international terms used have a Latin root, just as their English translations do.

## Discussion

Following its face and construct validity (eg. in Carroll’s synthesis of research of intelligence factors; Carroll, 1993) general information falls into a wide second order factor – crystallized intelligence. Zarevski (2002). states that crystallized intelligence can best be defined as the ability of easy acquiring and effective use of information. Thus, it seems logical that the amount of general information one has acquired over lifetime has an important role in determining the crystallized intelligence of this person. In terms of the development of general knowledge a certain intrinsically motivated intellectuality, as is the one to which Lloyd and Barenblatt (1984) reffer, can not be excluded. Intrinsic intellectuality encourages acquiring of various material that is not instrumental to any external benefit. It is motivated with the one’s own satisfaction and in contrast with intellectual behaviour directed towards specific goal, such as

academic grades, diploma, specific knowledge and money.

The highest importance of general information construct is given by Lynn and Irwing (2002). They suggest that general information knowledge should be removed from its position in Carroll's hierarchical factor model of intelligence as one of a number of the first-order factors of which the second-order factor – crystallized intelligence – is composed. They consider general information knowledge to be sufficiently important to be regarded as a second-order factor with its own first order-factors representing the domains of general knowledge. The desirability of such a reconstructing of Carroll's model is also supported by the large sex difference in general knowledge which shows that general information knowledge must be a different kind of ability from the other Gc components on which sex differences are negligible or on which females have higher average abilities than males. In the case of general knowledge, males score higher in the most domains. Lynn and Irwing consider this second-order factor to be *semantic memory*.

What does this mean in the context of our paper? We are all surrounded by what we call general information, but we significantly differ from one another by our ability and interest in acquiring these information and our cognitive capability to use these information in the effective way. This means that measures of general information knowledge are not "clear" measures of cognition (in psychometric terms), but such result is expected. Namely, a narrowly defined (and measured) intelligence is never free of its relation with personality measures and motivation. What is questionable is the degree of this connection considering specific measures of intelligence.

Considering the effect of general information measure on the latent structure of six different measures of cognitive efficacy in processing predominantly verbal information it can be concluded that general information knowledge is in the center of this hyperconus. We consider measurement of general information knowledge, as well as the construct itself, to be an important question for scientific and applied psychology. Therefore, a summarized answer to the question in the title of this paper is: go further with the investigation of this construct because it does not seem to be accidental that it is named *general information*.

## References

- Bratko, D. & Zarevski, P. (1996). Genetic and environmental contributions to the individual differences in achievement on the general information test (GIT): A twin study. *Book of abstracts: 8<sup>th</sup> European Conference on Personality*, Ghent, Belgium.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press
- Cattell, R.B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. Amsterdam: North-Holland.
- Horn, L.J. & Cattell, R.B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystalized

- intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Jensen, A.R. (1980). *Bias in mental testing*. New York: Free Press.
- Lloyd, J. & Barenblatt, L. (1984). Intrinsic intellectuality: Its relations to social class, intelligence, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46 (3), 646-654.
- Lynn, R. & Irwing, P. (2002). Sex differences in general knowledge, semantic memory and reasoning ability. *British Journal of Psychology*, 93, 545-556.
- Plomin, R. (2001). Genetics and behaviour. *Psychologist*, 14 (3), 134-139.
- Zarevski, P. (1987). Značaj količine općih informacija u trajnoj memoriji u okviru ukupnog modela kognitivnog funkcioniranja [The importance of the general information knowledge in the permanent memory in the model of cognitive functioning]. *Primijenjena psihologija*, 8, 215-226.
- Zarevski, P. (1988). *Test opće informiranosti – priručnik [Manual for General Information Test]*. Zagreb: Savez samoupravnih interesnih zajednica za zapošljavanje Hrvatske.
- Zarevski, P. (1991). *Test opće informiranosti za učenike četvrtih razreda srednjih škola (TOIM), Priručnik [Manual for General Information Test for 4<sup>th</sup> grade high-school students- TOIM]*. Zagreb: Zavod za zapošljavanje.
- Zarevski, P. (1993). *Test opće informiranosti (A i B forma), Priručnik i standardizacija za Test opće informiranosti (revidirano izdanje) [Manual and standardization for General Information Test (Forms A and B)]*. Zagreb: Ministarstvo rada, socijalne skrbi i obitelji, Zavod za zapošljavanje - Središnja služba Zagreb.
- Zarevski, P. (1995a). *Provjerite pamćenje [Test your memory]*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zarevski, P. (1995b). *Test opće obaviještenosti, Priručnik [Manual for General information test]*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zarevski, P. (2002). *Kristalizirana inteligencija [Crystallized intelligence]*. (Neobjavljen rukopis [unpublished manuscript]). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.





## **Child personality measures as contemporaneous and longitudinal predictors of social behaviour in pre-school**

*Maja Zupančič\* and Tina Kavčič*

*University of Ljubljana, Department of psychology, Ljubljana, Slovenia*

**Abstract:** Predictive relations from personality measures to children's social behaviour in pre-school were examined for 3 year old children (at Time 1; T1) who were reassessed one year later (at Time 2; T2). At both times, mothers and fathers separately rated children's personality characteristics using the *Inventory of Child Individual Differences* (Halverson et al., 2003), while the pre-school teachers assessed the same children on the *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* (LaFreniere et al., 2001). Three general predictive models were examined, contemporaneous (at T1 and T2), longitudinal, and cumulative. Mother- and father-rated child personality was contemporaneously predictive of children's social behaviour as assessed by their pre-school teachers. The most consistent predictions across the spouses and at both times of measurement were obtained for child externalizing behaviour. More disagreeable and emotionally stable children, as opposed to their less disagreeable and more instable counterparts, were concurrently observed to exhibit more externalizing tendencies during the time spent in pre-school. Maternal reports were longitudinally predictive of children's social competence and internalizing behaviour and the father reports predicted internalizing and externalizing behaviour one year later. Neuroticism at age 3 was consistently linked to internalizing tendencies at age 4 across parents both longitudinally and cumulatively. Father-rated Disagreeableness at age 3 was predictive of externalizing behaviour one year later in both longitudinal and cumulative models, while the contemporaneous information on child Disagreeableness and Neuroticism (reversed) at T2, independent of the respective child traits at T1, significantly improved the cumulative predictions of externalizing behaviour from maternal reports. In general, child personality scores derived from maternal data sets were more powerful predictors of children's social behaviour across the models than those obtained from paternal reports. Contemporaneous relations were stronger than longitudinal ones, predictions of social competence were relatively the weakest and the longitudinal links between child personality and later internalizing tendencies were somewhat stronger than were the associations between personality and children's externalizing tendencies at age 4.

**Key words:** personality, childhood development, The Inventory of Individual Differences, multiple-informant approach, social behaviour, pre-school children

---

*\*Naslov / address: red. prof. dr. Maja Zupančič, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: maja.zupancic@ff.uni-lj.si*

## Mere otrokove osebnosti kot sočasni in vzdolžni prediktorji socialnega vedenja v vrtcu

Maja Zupančič in Tina Kavčič

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

**Povzetek:** V pričujoči študiji sva pri triletnih otrocih (v času 1; Č1) preučevali napovedno moč njihovih osebnostnih značilnosti na socialno vedenje v vrtcu. Isti ciljni otroci so v raziskavi sodelovali še leto dni kasneje (v času 2; Č2). Ob obeh časih merjenja so mame in očetje neodvisno ocenili otrokove osebnostne značilnosti s pomočjo Vprašalnika individualnih razlik med otroki (Halverson in dr., 2003). Vzgojiteljice so iste otroke ocenile na Vprašalniku socialnega vedenja (LaFreniere in dr., 2001). Z zbranimi podatki sva preverjali tri splošne napovedne modele, sočasnega (v Č1 in Č2), vzdolžnega in kumulativnega. Mamine in očetove ocene otrokove osebnosti so sočasno napovedovale socialno vedenje otrok kot so ga zaznale vzgojiteljice v vrtcu. Najbolj dosledne napovedne zveze, tj. z ocen obih staršev in ob obeh časih merjenja, sva ugotovili med otrokovimi osebnostnimi značilnostmi in vedenjem pozunanjenja. Pri bolj nesprejemljivih in čustveno stabilnih otrocih so vzgojiteljice zaznale več tendenc k pozunanjenju kot pri njihovih manj nesprejemljivih in stabilnih vrstnikih, vsaj v času, ki so ga otroci preživeli v vrtcu. Mamine ocene otrokovih osebnostnih značilnosti so vzdolžno napovedovale otrokovo socialno kompetentnost in vedenje ponotranjenja, očetove ocene pa so po preteku leta dni napovedovale otrokovo vedenje ponotranjenja in pozunanjenja. Nevroticizem pri starosti treh let, kot sta ga pri otrocih ocenila oba starša ločeno, je dosledno napovedoval vedenje ponotranjenja pri štiriletnikih, in sicer vzdolžno ter kumulativno. Očetove ocene otrokove nesprejemljivosti pri starosti treh let so vzdolžno in kumulativno napovedovale otrokovo vedenje pozunanjenja leto dni kasneje. Pri napovedi z maminih ocen 3-letnikove osebnosti pa so sočasne informacije o otrokovi nesprejemljivosti in nevroticizmu (negativne povezave) v Č2, ki so bile neodvisne od istih značilnosti v Č1, pomembno izboljšale kumulativno napoved vedenja pozunanjenja. Na splošno so imele mamine ocene otrokove osebnosti višjo napovedno moč kot očetove, sočasne napovedi na otrokovo socialno vedenje pa so bile višje kot vzdolžne. Ocene otrokovih osebnostnih značilnosti so razmeroma najnižje napovedovale njegovo socialno kompetentnost v vrtcu, razmeroma najmočnejše vzdolžne povezave pa sva ugotovili med osebnostjo in otrokovim kasnejšim vedenjem ponotranjenja, ki so bile nekoliko višje kot napovedne zveze med osebnostjo in otrokovimi tendencami k pozunanjenju.

**Ključne besede:** osebnost, razvoj otroka, Vprašalnik individualnih razlik med otroki, pristop več ocenjevalcev, socialno vedenje, predšolski otroci

CC = 2840

Based on a free descriptive approach, new instruments reflecting observable individual differences in children that are most salient for their parents were developed, i.e. the *Hierarchical Personality Inventory for Children* (HIPiC; Mervielde & De Fruyt, 1999) and the *Inventory of Child Individual Differences* (ICID; Halverson et al., 2003). Regardless of the approach or instrument being used in investigating individual differences, a firm basis was provided to assert that even young children have personality traits, markers for the general Five-Factor Model (FFM; e.g. Digman & Shmelyov, 1996; Halverson et al., 2003; Lamb, Chuang, Wessels, Broberg & Hwang, 2002; Mervielde, Buyst & De Fruyt, 1995; Mervielde & De Fruyt, 1999,

2002; Zupančič & Kavčič, 2003, 2004a). Relatively few empirical studies investigated which child temperament/personality characteristics are involved in developmental outcomes and to what extent these characteristics affect child development. Reports on the effects of child characteristics measured by instruments consistent with the comprehensive FFM in children are also lacking (Prinz et al., 2004). In their search for convergent validity of the new FFM child measures, the investigators have concurrently assessed the relations between child personality and different adaptive/maladaptive behaviours (e.g. De Fruyt, Mervielde & van Leeuwen, 2002; Halverson et al., 2003; Zupančič & Kavčič, 2004a, b). Few of the studies contemporaneously explored unique contributions of child personality to behavioural adjustment/problems (Prinz et al., 2004; Slobodskaya, 2004; Zupančič, Podlesek & Kavčič, under review). In addition to the investigations of contemporaneous effects of personality on social behaviour, the current study extended these attempts and examined longitudinal contributions of early child personality measures to later developmental outcomes.

Past research employing the FFM measures in relation to child adjustment/maladjustment was mostly performed with heterogeneous age groups of children (De Fruyt et al., 2002; Halverson et al., 2003; Slobodskaya, 2004), school-age children (Ehrler, Evans & McGhee, 1999; Lamb et al., 2002; Prinz et al., 2004) and, exceptionally, with age homogenous groups of pre-school children (e.g. Zupančič & Kavčič, 2003, 2004a, c). Findings of these studies generally demonstrated that Neuroticism is linked to internalizing behaviour, Disagreeableness and Extraversion are associated with externalizing behaviour, Conscientiousness and Openness are negatively related to any problem behaviour, while Extraversion, Conscientiousness, Openness, Emotional Stability (Neuroticism reversed) and Agreeableness share common variance with social adjustment.

The authors who explored the effects of children's characteristics on concurrent and later developmental outcomes have predominantly focused on specific temperament characteristics (e.g. Belsky, Friedman & Hsieh, 2001; Caspi & Sylva, 1995; Eisenberg et al., 1995; Eisenberg et al., 1997; Eisenberg et al., 2001; Fabes et al., 1999; Rothbart & Bates, 1998) which are viewed as an early substrate for personality development (e.g. Ahadi & Rothbart, 1994; Caspi & Sylva, 1995; Graziano, Jensen-Campbell & Sullivan-Logan, 1998). Early childhood temperamental measures were consistently found to predict social functioning, both contemporaneously as well as longitudinally (e.g. Eisenberg et al., 1997, 2001). High levels of negative emotionality and low attentional persistence are associated with low levels of social competence in toddlers (Belsky et al., 2001). Pre-school children who are dispositionally inclined to negative emotionality (anxious, angry, irritable), react negatively and intensively to things and people around them, and are unable to regulate well their attention, evince especially limited social skills and are more disliked by age mates than those who are less prone to experience and express negative emotion, and who at the same time exhibit higher attentional and behavioural control (Eisenberg et al., 1995). Early

unmanageability was found to be linked to later externalizing problems (Rothbart & Bates, 1998) and so were the negative emotionality and low regulation of attention, emotion and behaviour (Eisenberg et al., 2000). Early temperamental fearfulness and behavioural inhibition is linked to development of behaviours of an internalizing nature (Coplan & Rubin, 1998). Four- to eight year old children with internalizing problems are more prone to sadness, low attention regulation, and low impulsivity (Eisenberg et al., 2001).

To extend the findings of temperamental research in relation to early childhood developmental outcomes, the present study aimed at investigating the predictive value of a newly developed FFM assessment tool (the ICID) with a sample of 3 year old target children, the earliest age at which this new instrument can be applied. Rather than mid-level trait scores, four-dimensional ICID measures were taken as predictors, i.e. Extraversion, Conscientiousness, Disagreeableness, and Neuroticism (Zupančič & Kavčič, 2004a). Moreover, we also examined whether contemporaneous and longitudinal effects of these robust components on teacher-rated child social behaviour in pre-school were similar for the mother and the father provided information on child personality. Three predictive models were examined: (a) contemporaneous, testing for the effects of child personality as observed by the parents on his/her concurrent social behaviour in pre-school (at the age 3 and 4 years separately); (b) longitudinal, exploring the predictive relations between child personality at age 3 and social behaviour at age 4; and (c) cumulative, proposing that the child's behavioural performance at age 4 reflects the combined effect of his/her personality at ages 3 and 4. Because the four ICID components are relatively stable from the age of 3 to 4 years (Zupančič, Sočan & Kavčič, under review), child personality scores were controlled for this stability, i.e. only the information on personality at age 4 that was independent of the personality information at age 3, was taken into analysis.

## Method

### Participants

Mothers, fathers and pre-school teachers of children, attending 17 pre-school institutions in different regions of the country were first involved in the study when the pre-schoolers were 3 years old (from 31 to 46 months;  $M = 37.9$  months,  $SD = 2.5$  months). Mothers and fathers reported on personality characteristics of 314 (154 boys and 161 girls) and 297 (142 boys and 153 girls) children, respectively. One year later, 293 and 282 children were rated by the mothers and fathers, respectively. 268 and 256 of the children were assessed at both times of the study by the mothers and fathers, respectively. The parents completed from 8 to 22 years of schooling ( $M_{\text{mothers}} = 12.8$  years and  $M_{\text{fathers}} = 12.3$  years). At both times of the study, the target children were also evaluated by their pre-school teachers. Social behaviour of 80% percent of

the children was rated by the same teacher at both times of measurement, and at both times, 52 pre-school teachers participated as informants. Each of them reported on 1 up to 13 children. All of the target children who were reassessed by the three adult informants remained in the same pre-schools at the second time of measurement.

## Instruments

The *Inventory of Child Individual Differences* (ICID; Halverson et al., 2003; Slovenian version, Zupančič and Kavčič, 2004a) was used as a measure of child personality. This instrument includes 108 items, which are rated on a 7-point scale (1 – *the characteristic is present in my child much less than in the average child or not at all*; 4 – *...to the same extent as in the average child*; 7 – *... much more than in the average child*). The items form 15 robust mid-level scales that showed high internal reliability and validity in both the original and the adapted version, high mother–father and moderate parent–pre-school teacher agreement, high one month test–retest stabilities (see Halverson et al., 2003, for data on the original version; see Zupančič and Kavčič, 2004a, for data on the adapted version), and moderate to high one-year stabilities across different informants (Zupančič, Sočan & Kavčič, under review). Maternal and paternal perceptions of 3-year-olds resulted in a four component structure: Extraversion (defined by Activity Level, Compliant, Considerate, Intelligence, Openness to Experience, Positive Emotionality, and Sociability mid-level scales), Conscientiousness (Achievement, Distractibility - reversed, and Organized), Neuroticism (Fearful/Insecure and Shy), and Disagreeableness (Antagonism, Negative Emotionality, and Strong Will) (Zupančič & Kavčič, 2004a). These four components were strongly congruent across the parents and over a one-year time period (Zupančič, Sočan & Kavčič, under review). The internal reliabilities of the broadband dimensions at child age of 3 years ranged from 0.79 to 0.91 and from 0.79 to 0.92 for maternal and paternal reports, respectively (Zupančič, Podlessek & Kavčič, under review).  $\alpha$  remained within the same range one year later, when the target children were 4 years old, and the one-year temporal stability of the four components was estimated from 0.58 to 0.67 and from 0.52 to 0.62 for maternal and paternal assessments, respectively (Zupančič, Sočan & Kavčič, under review).

Pre-school teachers rated children's social behaviour on the Slovenian version of *Social Competence and Behavior Evaluation – Pre-school Edition* (SV-O; LaFreniere, Dumas, Zupančič, Gril and Kavčič, 2001), an adapted and standardized version of the original SCBE (LaFreniere and Dumas, 1995). This assessment tool consists of 80 items describing the child emotional expression and social behaviour towards peers and adults in a pre-school setting. The items are rated along a 6-point scale (1 – *the behaviour almost never occurs*; 6 – *it almost always occurs*). They combine into eight basic and four summary scales tapping the child's adaptive and maladaptive behaviour. Three summary scales were used in the present study, i.e.

Social Competence (indicating joyful, trustful, tolerant, integrated, calm, prosocial, cooperative, and autonomous behaviour), Internalizing Problems (reflecting depressed, anxious, isolated, and dependent behaviour), and Externalizing Problems (describing angry, aggressive, egotistical, and oppositional behaviour). The internal consistency of these scales in terms of  $\alpha$  was estimated from 0.85 to 0.95; the retest reliability coefficients were between 0.74 and 0.89; and the agreements between primary teacher and secondary teacher ratings ranged from 0.69 to 0.89 (LaFreniere et al., 2001).

## **Procedure**

Pre-school teachers were given SV-O questionnaires to assess each child in their group, for whom parents gave a written consent to participate in the study. The teachers were also given short instructions on how to rate children's social behaviour and were asked to distribute the envelopes containing two copies of ICID questionnaires (one marked as a mother and the other as a father form) to children's parents. The parents filled-in the questionnaires at their homes and returned them to their child's pre-school teacher in sealed envelopes. All of the questionnaires were collected from the pre-school institutions approximately two weeks later. This procedure was repeated one year later with the same target children and the three adult informants.

## **Results**

Means and standard deviations for the teacher assessments of children's social behaviour in pre-school and the dimensional measures of child personality derived from maternal and paternal reports at both times of the study are presented in Table 1.

Correlations between measures of parent-rated (mother and father separately) Extraversion, Conscientiousness, Disagreeableness and Neuroticism, and teacher-reported social competence, internalizing and externalizing behaviour in pre-school are presented in Table 2 for both contemporaneous (at T1 and at T2) and longitudinal data (from T1 to T2). The pattern of obtained coefficients shows somewhat higher correlations between children's social behaviour and their personality characteristics as assessed by their mothers than those provided by their fathers. Generally, high Extraversion and Conscientiousness, and low Disagreeableness and Neuroticism were related to children's social competence as well as to low levels of internalizing behaviour in pre-school. Furthermore, externalizing tendencies were mainly associated with Disagreeableness.

The relative contributions of parent-perceived child personality on teachers' concurrent and T2 judgements of the child behaviour in pre-school were explored by multiple regression analyses. First, teachers' SV-O summary scores (Social Compe-

Table 1: Means and standard deviations of child personality measures and social behaviour at time 1 and time 2.

Variable	Mother-rated				Father-rated			
	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>M</i>		<i>SD</i>	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
<b>Personality<sup>a</sup></b>								
Extraversion	4.9	5.0	0.6	0.6	5.0	5.0	0.6	0.6
Conscientiousness	4.6	4.6	0.6	0.6	4.5	4.6	0.6	0.6
Disagreeableness	3.7	3.7	0.7	0.7	3.7	3.7	0.7	0.6
Neuroticism	3.3	3.4	0.7	0.7	3.4	3.4	0.7	0.7
	Teacher-rated							
	T1	T2	T1	T2				
<b>Social Behaviour</b>								
Social Competence <sup>b</sup>	108.1	118.4	31.7	28.5				
Internalizing Behaviour <sup>c</sup>	73.8	78.6	15.8	13.2				
Externalizing Behaviour <sup>c</sup>	75.7	77.4	16.1	14.6				

Notes.

<sup>a</sup> Scores from 1 to 7 possible.

<sup>b</sup> Scores from 0 to 200 possible.

<sup>c</sup> Scores from 0 to 100 possible (reversed scoring).

Table 2: Contemporaneous and longitudinal correlations between measures of child personality, and social behaviour in pre-school (two-tailed tests).

Child Personality	Social Behaviour					
	Social Competence		Internalizing Behaviour <sup>a</sup>		Externalizing Behaviour <sup>a</sup>	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Mother-rated at T1:						
Extraversion	29**	18**	28**	19**	02	-04
Conscientiousness	24**	16**	26**	16**	17**	08
Disagreeableness	-10*	-11*	-11*	-05	-26**	-17**
Neuroticism	-23**	-21**	-33**	-27**	06	03
Father-rated at T1:						
Extraversion	23**	09	28**	16**	-02	-07
Conscientiousness	20**	06	21**	09	10	02
Disagreeableness	-12*	-03	-09	-03	-28**	-15**
Neuroticism	-17**	-05	-28**	-18**	-01	05
Mother-rated at T2:						
Extraversion		22**		24**		-04
Conscientiousness		23**		21**		04
Disagreeableness		-19**		-15**		-22**
Neuroticism		-27**		-33**		07
Father-rated at T2:						
Extraversion		10*		15**		-11*
Conscientiousness		09		06		00
Disagreeableness		-11*		02		-14**
Neuroticism		-16**		-17**		10*

Notes. Decimals omitted.

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ .

<sup>a</sup> reversed scoring.



tence, Internalizing and Externalizing Behaviour) were regressed on the fathers' and the mothers' ICID dimensional scores of child personality at both times of measurement concurrently. The contemporaneous predictive relations are presented in Table 3 and Table 4 for the data collected at T1 and T2, respectively. In order to test the longitudinal and cumulative predictive models, a two-step multiple regression analyses were performed for both maternal and paternal data sets separately. The teacher SV-O scores at the child's age of 4 years (T2) were used as criteria variables. In the first step, T1 child personality scores were included as predictors to reveal longitudinal predictive relations. The T2 information on child personality which was independent of the respective child personality information at T1 (the so-called residuals) was entered in the second step (see Table 5) to provide information on cumulative effects of personality on social behaviour. These residuals were computed in a separate set of regression analyses from T1 child personality dimensions to T2 child personality scores (as they represent parts of T2 scores that remain unexplained by T1 scores). The residuals were entered in the cumulative models instead of child T2 scores because temporal stabilities of the four ICID personality dimensions were relatively high across the parents (see the *Instrument* section).

### **Contemporaneous predictions of child social behaviour**

All of the predictive relations were significant, but relatively small in size, except for the associations between mother ratings of child Neuroticism and child internalizing behaviour as observed in pre-school that shared 13% of the common variance. According to Cohen's (1988) recommendations, the squared  $R$ s below 0.13 are estimated to be small, those between 0.13 and 0.25 are interpreted as medium in size, while the values of 0.26 and larger are considered as large. All of the predictions from paternal assessments of child personality to the children's social behaviour in pre-school were consistently weaker compared to the predictions from maternal reports on their children.

Parental perceptions (maternal and paternal) of 3-year-olds as extraverted contemporaneously predicted teacher assessments of the same children as socially competent in pre-school. Parent-rated child emotional stability (Neuroticism reversed) and father-rated Extraversion were linked to low levels of internalizing behaviour in pre-school, while the parental (maternal and paternal alike) assessments of child Disagreeableness and mother-reported Neuroticism were predictive of externalizing behaviour as observed by the pre-school teachers. Less disagreeable and more emotionally stable (mother report only) children exhibited less externalizing tendencies in pre-school.

One year later, when the same target children were 4 years old, the power of mother-rated child personality to contemporaneously predict child social behaviour in pre-school remained almost the same, while the predictions from paternal reports



Table 3: Regression models predicting teacher reports on social behaviour at T1.

Child Personality	T1 Social Competence	T1 Internalizing Behaviour <sup>a</sup>	T1 Externalizing Behaviour <sup>a</sup>
Mother-rated at T1	$\square R^2=.09$ $Adj.R^2=.08$ = .20*	$\square R^2=.13$ $Adj.R^2=.12$ /	$\square R^2=.11$ $Adj.R^2=.10$ /
Extraversion	/	/	/
Conscientiousness	/	/	/
Disagreeableness	/	/	= -.27**
Neuroticism	/	= -.25**	= .23**
F for equation	F = 7.55**	F = 10.97**	F = 9.14**
Father-rated at T1	$\square R^2=.06$ $Adj.R^2=.05$ = .19*	$\square R^2=.10$ $Adj.R^2=.09$ = .19*	$\square R^2=.09$ $Adj.R^2=.08$ /
Extraversion	/	/	/
Conscientiousness	/	/	/
Disagreeableness	/	/	= -.32**
Neuroticism	/	= -.20**	/
F for equation	F = 4.68**	F = 8.03**	F = 6.85**

Notes. Degrees of freedom for maternal ratings:  $df_1=4$ ,  $df_2=299$ ; for paternal ratings:  $df_1=4$ ,  $df_2=291$ .

/ = beta coefficient non-significant.

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

<sup>a</sup> reversed scoring.

Table 4: Regression models predicting teacher reports on social behaviour at T2.

Child Personality	T2 Social Competence	T2 Internalizing Behaviour <sup>a</sup>	T2 Externalizing Behaviour <sup>a</sup>
Mother-rated at T2	$\square R^2=.09$ $Adj.R^2=.07$ /	$\square R^2=.11$ $Adj.R^2=.10$ /	$\square R^2=.10$ $Adj.R^2=.09$ /
Extraversion	/	/	/
Conscientiousness	/	/	/
Disagreeableness	/	/	= -.39**
Neuroticism	= -.17*	= -.29**	= .27**
F for equation	F = 6.79**	F = 9.08**	F = 7.78**
Father-rated at T2	/	$\square R^2=.05$ $Adj.R^2=.03$ /	$\square R^2=.06$ $Adj.R^2=.04$ /
Extraversion	/	/	/
Conscientiousness	/	/	/
Disagreeableness	/	/	= -.21**
Neuroticism	/	= -.20*	= .18*
F for equation	F = 2.12	F = 3.41**	F = 4.00**

Notes. Degrees of freedom for maternal ratings:  $df_1=4$ ,  $df_2=288$ ; for paternal ratings:  $df_1=4$ ,  $df_2=277$ . / = beta coefficient non-significant.

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

<sup>a</sup> reversed scoring.

decreased. The predictive relations between child personality measures and social competence in pre-school changed somewhat from T1 to T2. Parent perceived child Extraversion was no longer linked to socially competent behaviour and the paternal reports on child personality did not predict children's social competence any more. When considering the maternal ratings, low child Neuroticism was demonstrated a significant predictor of 4-year-olds' social competence in pre-school. On the other hand, teacher-rated child internalizing and externalizing behaviour were consistently, across the spouses, predicted by parental reports on child Neuroticism and Disagreeableness. The children who were viewed more emotionally instable (higher on Neuroticism) by their parents were ascribed more internalizing tendencies by the pre-school teachers in comparison to their more emotionally stable peers, whereas those who were rated higher on Neuroticism were also less prone to externalizing as opposed to their less instable counterparts. Furthermore, the 4-year-olds who scored higher on Disagreeableness were observed to show less externalizing tendencies in pre-school than were their age mates perceived by the parents as less disagreeable.

### **Longitudinal and cumulative predictions of child social behaviour**

Maternal reports on child personality at age 3 longitudinally predicted 4 year old children's social competence and internalizing behaviour in pre-school as observed by the teachers. Paternal reports were longitudinally predictive of children's internalizing and externalizing tendencies. Except for the cumulative prediction of child internalizing behaviour that was based on the maternal data set, the predictive power of parental reports on child personality was small in its magnitude.

Mother-rated child Neuroticism was significantly linked to social competence. The 3-year-olds' perceived to be emotionally more stable were, in comparison to the more instable children, attributed more socially competent behaviour in pre-school one year later. The longitudinal prediction of social competence as derived from maternal reports on child personality was not significantly improved when the residuals of child personality from T1 to T2 were entered to the predictive model in the second step (the cumulative model).

Longitudinal predictions from child personality to internalizing behaviour were significant across the parents with Neuroticism predicting children's internalizing behaviour in pre-school. The 3-year-olds who were observed more emotionally instable by the parents were evaluated to be more prone to internalizing behaviour in pre-school one year later. However, the predictions from maternal reports were stronger than from paternal ones. Adding the residuals of mother-rated child personality from T1 to T2 into the model significantly improved the predictions, but Neuroticism as assessed at the child's age 3 remained the single significant predictor of T2 internalizing behaviour. On the other hand, the information on child personality provided by the fathers at T2 and independent of their child personality information given at T1

Table 5: Regression models predicting teacher reports on social behaviour at T2 longitudinally and cumulatively.

Child Personality	T2 Social Competence		T2 Internalizing Behaviour <sup>a</sup>		T2 Externalizing Behaviour <sup>a</sup>	
	Long. m.	Cumul. m.	Long. m.	Cumul. m.	Long. m.	Cumul. m.
Mother-rated						
	$\square R^2=.06$ $Adj.R^2=.04$	$\square R^2=.03$ $Adj.R^2=.06$	$\square R^2=.10$ $Adj.R^2=.08$	$\square R^2=.04$ $Adj.R^2=.11$	$\square R^2=.03$ $Adj.R^2=.02$	$\square R^2=.07$ $Adj.R^2=.08$
E T1	/	/	/	/	/	/
E <sub>resid.</sub> <sup>b</sup>		/		/		/
C T1	/	/	/	/	/	/
C <sub>resid.</sub> <sup>b</sup>	/	/		/		/
DisA T1	/	/	/	/	= -.15*	= -.19 **
DisA <sub>resid.</sub> <sup>b</sup>	/	/		/		= -.31 **
N T1	= -.16*	= -.16*	= -.28**	= -.27**	/	/
N <sub>resid.</sub> <sup>b</sup>	/	/		/		= .21 **
F change	$F=3.90**$	$F=2.10$	$F=6.88**$	$F=2.93*$	$F=2.32$	$F=5.03**$
Father-rated						
	$\square R^2=.01$ $Adj.R^2=-.01$	$\square R^2=.03$ $Adj.R^2=.01$	$\square R^2=.04$ $Adj.R^2=.03$	$\square R^2=.02$ $Adj.R^2=.03$	$\square R^2=.04$ $Adj.R^2=.03$	$\square R^2=.03$ $Adj.R^2=.04$
E T1	/	/	/	/	/	/
E <sub>resid.</sub> <sup>b</sup>		/		/		/
C T1	/	/	/	/	/	/
C <sub>resid.</sub> <sup>b</sup>		/		/		/
DisA T1	/	/	/	/	= -.19*	= -.20*
DisA <sub>resid.</sub> <sup>b</sup>		/		/		/
N T1	/	/	= -.17*	= -.18*	/	/
N <sub>resid.</sub> <sup>b</sup>		/		/		
F change	$F=0.37$	$F=2.03$	$F=2.76*$	$F=1.23$	$F=2.67*$	$F=2.18$

Notes. Long. m. = data for the longitudinal model; Cumul. m. = data for cumulative model; E = Extraversion; C = Conscientiousness; DisA = Disagreeableness; N = Neuroticism. <sub>resid.</sub> represents information on a respective personality component at T2 which is independent of the information on the same component at T2. Degrees of freedom for maternal ratings:  $df_1=4$  and  $df_2=263$  in the longitudinal model,  $df_1=4$  and  $df_2=259$  in the cumulative model; for paternal ratings:  $df_1=4$  and  $df_2=251$  in the longitudinal model,  $df_1=4$  and  $df_2=247$  in the cumulative model. / = beta coefficient non-significant.

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

<sup>a</sup> reversed scoring.

<sup>b</sup> the residuals were entered only into the cumulative models.

(the residual) did not significantly improve the longitudinal prediction of internalizing behaviour. Hence, the father-rated Neuroticism at T1 remained the only significant single predictor of children's internalizing tendencies in the cumulative model.

Maternal reports on child personality at T1 did not significantly predict externalizing behaviour one year later. When the residuals of personality measures at T2 were entered into the cumulative model, the prediction of externalizing tendencies was significantly improved. Child Disagreeableness at age 3 and its residual at T2 as well as the residual of Neuroticism at T2 were significant predictors of 4-year-olds' externalizing behaviour in pre-school. More disagreeable and less emotionally unstable children were more prone to exhibit externalizing tendencies. Furthermore, child Disagreeableness as derived from paternal reports at T1 was predictive of child externalizing behaviour longitudinally. The 3-year-olds who were rated to be more disagreeable by their fathers were viewed by the teachers as more prone to externalizing one year later than the children who were assessed to be less disagreeable. However, when the residuals of father-rated child personality measures at T2 were entered into the cumulative model, the predictive power of the longitudinal model was not significantly improved. Early child (age 3 years) Disagreeableness remained the only significant predictor of his/her externalizing behaviour at age 4.

## Discussion

The purpose of this inquiry was to examine the predictive relations between parental assessments of child personality and pre-school teacher reports on child social behaviour. Three models, the contemporaneous, the longitudinal, and the cumulative, were tested against the empirical data collected within two waves of measurement, when the target children were 3 and 4 years old. The results suggest that early child personality characteristics as perceived by the parents within the family context and assessed through a newly developed measure, the *Inventory of Child Individual Differences* (Halverson et al., 2003), have the power to predict, both contemporaneously and longitudinally, children's social behaviour in a different context and rated by different informants, i.e. pre-school teachers. Generally, the significant predictive associations appeared in the directions that could be expected from the findings of other authors reporting on older children and using different measures of personality and social behaviour (e.g. De Fruyt et al., 2002; Lamb et al., 2002; Prinzie et al., 2004; Slobodskaya, 2004; Zupančič & Kavčič, 2003).

The major finding of our study was that as early as at age 3, the robust components of child personality differentially contributed unique variance to the prediction of social behaviour concurrently, at both times of measurement, and even longitudinally, one year later. Across the parents and over the three models, Neuroticism predicted internalizing and Disagreeableness was predictive of child externalizing behaviour in pre-school. The children who were observed as fearful/insecure (easily

upset, distressed, lacking in confidence, afraid of lots of things) and shy (socially reticent, withdrawn, quiet) within the home context, were more likely to appear to their pre-school teachers somewhat more depressed, anxious, relatively isolated from their age mates in the pre-school group and somewhat more dependent on the adults (primary and secondary teacher) in comparison to their less emotionally instable peers. The children described as more antagonistic (confrontational, discourteous, rude, aggressive), prone to negative affect (irritable, moody, getting angry easily, quick tempered) and strong willed (bossy, self-assertive, manipulative) by their parents were perceived to behave more aggressively and egotistically in interpersonal relations with other children, and to display more oppositional behaviour towards the adults in pre-school settings than were the children considered as less disagreeable at home. It seems that some of the robust child personality characteristics as observed by the parents are expressive through specific social behaviours in pre-school. In other words, there is some cross-contextual consistency of child behaviour. The relative presence or absence of maladaptive behaviours (i.e. internalizing and externalizing tendencies) can be reliably, though relatively modestly, predicted from children's broad-band traits already at the beginning of early childhood (age 3 years).

Moreover, the obtained predictions of internalizing/externalizing behaviour from early child personality were also demonstrated significant longitudinally, over a one-year time period. Given that the robust child personality traits are relatively stable already in early childhood (Zupančič, Sočan & Kavčič, under review), these longitudinal predictions may be, at least partly due to the temporal consistency of child personality. On the other hand, the effects of early personality on later behaviour can be carried through the stability of specific behaviours. Taking into consideration a moderate level of temporal stability of adaptive/maladaptive behaviours in pre-school (e.g. La Freniere et al., 2001; Zupančič & Kavčič, 2004b), the effect of early Neuroticism on later internalizing tendencies (or that of Disagreeableness on externalizing) could be, for example, mediated through concurrent internalizing (and externalizing, respectively) behaviour that has an effect on the respective behaviour in children's later development.

The predictions of children's social competence in pre-school were not as consistent across the parents and over time as were the links between child personality and less adaptive social (internalizing/externalizing) behaviour. At age 3, the children who were perceived more extraverted within the home context (by their mothers and fathers) were concurrently assessed to show more socially competent behaviour during their stay in pre-school. One year later, father reports were not contemporaneously related to children's competent behaviour (neither were the father ratings predictive of child subsequent social competence, longitudinally and cumulatively), while mother reports on 4-year-olds' Neuroticism were inversely associated with their concurrent social competence. More emotionally stable children were more likely to exhibit competent behaviour in the pre-school context. Mother reports on child personality were also predictive of children's competence longitudinally. Spe-

cifically, low Neuroticism at age 3 significantly predicted social competence at age 4. It appears likely that, in addition to Neuroticism, more specific traits than the robust personality components are involved in the explanation of children's socially competent behaviour, e.g. empathy, consideration of others, helpfulness, social initiative (Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002) or temperamental traits such as effortful control, positive emotionality, low impulsivity (Fabes et al., 1999). Some of these lower level traits, however, are tapped by the broad-band constructs such as Extraversion (e.g. positive emotionality), Neuroticism (e.g. shyness reversed) and Conscientiousness (e.g. effortful control). On the other hand, temperamental research revealed that the effects of temperamental traits are more frequently moderated when social competence and not problem behaviour is considered as a criterion variable. High levels of negative emotionality in toddlers were, for example, associated with low levels of social competence at age 3 years only when attentional persistence was poor (Belsky et al., 2001); pre-school children inclined to negative emotionality (anxiety, anger, irritability) and intense reactions evince lower social skills only when they are unable to regulate their attention (Eisenberg et al., 1995).

Another finding from the present study was that the early information on child personality (age 3 years) can be, with respect to specific social behaviours, also moderated by the informant providing the report on the personality of the same child. That is, mother information on child personality was significant in predicting later social competence, but it did not reliably contribute to the explanation of child externalizing behaviour one year later. The opposite was demonstrated for father ratings of early child personality. It seems that mothers might be more sensitive in detecting early child characteristics involved in children's later developing social skills than fathers, who in turn, may be more accurate in perception of early child traits that contribute to later externalizing tendencies. Furthermore, the residual personality measures based on maternal assessments at T2 significantly added to the explained variance of social behaviour at T2, above the variance that was already explained by personality measures provided at T1. Concurrent mother-provided information on 4-year-olds which is not carried through the temporal stability of her perceptions of child personality (from age 3 to 4) significantly improves the predictions of child internalizing and externalizing behaviour in pre-school at age 4. But, it was not also the case when the paternal ratings were entered into the cumulative model. With paternal data sets the cumulative models either failed to reach the significance (child social competence) or the improvements of the longitudinal predictions were non-significant (child internalizing and externalizing behaviour). Even though the fathers' reports are as reliable (internally and temporally) as are the mothers' (Zupančič & Kavčič, 2004a; Zupančič, Podlesek & Kavčič, under review; Zupančič, Sočan & Kavčič, under review) and the father provided information on children can be more predictive in specific cases (i.e. longitudinal links to child externalizing behaviour) than the maternal judgements, the mother reports on child personality were overall somewhat more predictive of the children's social behaviour in pre-school.

## Conclusion

In sum, assessments of the broad-band child personality components as derived from different informants differentially predicted children's contemporaneous adaptive and "maladaptive" behaviour in pre-school and their social behaviour in the same context one year later. The longitudinal predictive model, proposing that parental judgements on early child personality have the power to predict later behavioural outcomes, was consistently supported (across different caretakers) with respect to the links of Neuroticism to internalizing behaviour. Few differences existed in the predictions from maternal and paternal ratings. Data for adaptive social behaviour fit the longitudinal model only when maternal reports on children were considered, while the father reports on early child Disagreeableness suggested significant links with later externalizing tendencies. With paternal data sets, only longitudinal and contemporaneous models of explaining internalizing/externalizing behaviour consistently fit the empirical data. It was also the case when the prediction of child social competence was based on maternal child personality reports. On the other hand, the mother-provided data on child personality was more supportive of the cumulative over the longitudinal predictive models when the child internalizing/externalizing behavioural dimensions were addressed.

The present analyses provided some valuable evidence on predictive validity of early child personality measures, presumably the precursors of the Big Five. However, the results are limited to the sample of children attending pre-schools and they are solely relied on the questionnaire measures. One of the strengths of the study is that it controlled for shared method variance because the child personality ratings and reports on their social behaviour were derived from different informants. Further investigation is needed to examine whether the effect of early child personality characteristics on social behaviour is preserved across development, preferably by the inclusion of a multi-method measurement strategy. There are many other important questions yet to be answered, e.g. do the contemporaneous effects remain stable or do they increase/decrease through later years; to what extent does early parent-rated child personality presents a risk factor for later developmental outcomes; are the effects of early child personality characteristics moderated by characteristic socialization styles.

## References

- Ahadi, S. A. & Rothbart, M. K. (1994). Temperament, development, and the Big Five. In C. F. Halverson, Jr., G. A. Kohnstamm & R. P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 189-208). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belsky, J., Friedman, S. L. & Hsieh, K.-H. (2001). Testing a core emotion-regulation predic-



- tion: Does early attentional persistence moderate the effect of infant negative emotionality on later development? *Child Development*, 72, 123-133.
- Caspi, A. & Sylva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development*, 66, 486-498.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coplan, R. J. & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing non-social play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development*, 7, 72-91.
- De Fruyt, F., Mervielde, I., & van Leeuwen, K. (2002). The consistency of personality type classification across samples and Five-Factor measures. *European Journal of Personality*, 16, 57-72.
- Digman, J. M. & Shmelyov, A. G. (1996). The structure of temperament and personality in Russian children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 341-351.
- Ehrler, D. J., Evans, G. J. & McGhee, R. L. (1999). Extending the Big-Five theory into childhood: A preliminary investigation into the relationship between Big-Five personality traits and behavior problems in children. *Psychology in the Schools*, 36(6), 451-458.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinard, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H. & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M. & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642-664.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B. C., Jones, S., Poulin, R. & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71, 1367-1382.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70, 432-442.
- Graziano, W.G., Jensen-Campbell, L. A. & Sullivan-Logan, G. M. (1998). Temperament, activity, and expectations for later personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1266-1277.
- Halverson, C. F., Jr., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, B. J., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. & Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The Inventory of Child Individual Differences. *Journal of Personality*, 71, 995-1026.
- LaFreniere, P. J. & Dumas, J. E. (1995). *Social Competence and Behavior Evaluation, Preschool Edition (SCBE)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A. & Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o*



- socialnem vedenju otrok. SV-O priročnik [Social Competence and Behavior Evaluation Scale. SV-O Manual]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lamb, M. E., Chuang, S. S., Wessels, H., Broberg, A. G. & Hwang, C. P. (2002). Emergence and construct validation of the Big Five factors in early childhood: A longitudinal analysis of their ontogeny in Sweden. *Child Development*, 73, 1517-1524.
- Mervielde, I., Buyst, V. & De Fruyt, F. (1995). The validity of the Big Five as a model for teacher's ratings of individual differences among children aged 4-12 years. *Personality and Individual Differences*, 18, 525-534.
- Mervielde, I. & De Fruyt, F. (1999). Construction of the Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC). In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe. Proceedings of the eighth European conference on personality psychology* (pp. 107-127). Tilburg: Tilburg University Press.
- Mervielde, I. & De Fruyt, F. (2002). Assessing children's traits with the Hierarchical Personality Inventory for Children. In B. De Raad & M. Perugini (Eds.), *Big Five Assessment* (pp. 129-146). Gottingen: Hogrefe & Hoger Publishers.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S. & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioural predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 1775-1787.
- Prinz, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquière, P. & Colpen, H. (2004). Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behaviour in children. *European Journal of Personality*, 18, 73-102.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Social emotional and personality development* (Vol. 3, pp. 105-176). New York: Wiley.
- Slobodskaya, H. (2004). *Personality and family life style as predictors of child adjustment*. Paper presented at the 15<sup>th</sup> Occasional Temperament Conference, Athens, GA, USA.
- Zupančič, M. & Kavčič, T. (2003). Contemporaneous prediction of social behavior in preschool children from a set of early personality dimensions. *Studia Psychologica*, 45(3), 187-201.
- Zupančič, M. & Kavčič, T. (2004a). Personality structure in Slovenian three-year-olds: The Inventory of Child Individual Differences. *Horizons of Psychology*, 13(1), 9-27.
- Zupančič, M. & Kavčič, T. (2004b). *Early child personality, home environment and adjustment in preschool: A follow-up study from a multi-informant perspective*. Paper presented at the 15<sup>th</sup> Occasional Temperament Conference, Athens, GA, USA.
- Zupančič, M. & Kavčič, T. (2004c). Early vs. late entry to pre-school: Some developmental implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(2), 119-131.
- Zupančič, M., Podlesek, A. & Kavčič, T. (under review). *The Inventory of Child Individual Differences: Personality types as derived from mothers' and fathers' ratings of three-year-olds*.
- Zupančič, M., Sočan, G. & Kavčič, T. (under review). *One-year stability of personality measures in early childhood: Mid-level traits and dimensions*.

Prispelo/Received: 06.01.2005

Sprejeto/Accepted: 20.04.2005



## Študija samoučinkovitosti v kontekstu delovnega mesta

Špela Frlec<sup>1</sup> in Gaj Vidmar<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Autocommerce, d.d., Razvoj kadrov, Ljubljana

<sup>2</sup>Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta, Inštitut za biomedicinsko informatiko, Ljubljana

**Povzetek:** Članek izhaja iz prenosa spoznanj Bandurove socialno kognitivne teorije v delovno prakso v podjetju. Samoučinkovitost, ki je opredeljena kot prepričanje v lastne zmožnosti organiziranja in izvedbe dejanj, potrebnih za doseganje želene ravni delovanja, se oblikuje na podlagi štirih temeljnih virov vplivanja: lastnih dosežkov, nadomestnih izkušenj, verbalnega vpliva okolice ter fiziološkega in emocionalnega vznburjenja. Študijo samoučinkovitosti v kontekstu delovnega mesta smo izvedli v treh podjetjih, ki pripadajo isti poslovni skupini, vanjo pa je bilo vključenih 295 zaposlenih. Samoučinkovitost smo merili s Schwarzerjevo lestvico, za merjenje vplivov na samoučinkovitost pa smo uporabili ocenjevalne lestvice. Najprej smo preučili razlike med podjetji glede na demografske značilnosti zaposlenih, značilnosti delovnega mesta in samoučinkovitost. Odvisnost samoučinkovitosti zaposlenih od njihove starosti, spola, izobrazbe, delovne dobe, zaposlitvenega statusa, tipa delovnega mesta ter štirih temeljnih virov vplivanja smo preizkusili z regresijskim modelom. Na koncu smo identificirali tipične profile zaposlenih glede na obravnavane dejavnike. Upamo, da bo študija pomagala strokovnjakom v organizacijah oblikovati sistematične in uspešne programe izboljšanja samoučinkovitosti zaposlenih.

**Ključne besede:** medosebne razlike na delovnem mestu, zaposleni, samoučinkovitost

## A study of self-efficacy in job-related context

Špela Frlec<sup>1</sup> in Gaj Vidmar<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Autocommerce, d.d., Human Resources Development, Ljubljana, Slovenia

<sup>2</sup>University of Ljubljana, Faculty of Medicine, Institute of Biomedical Informatics, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** The article stems from an attempt to transfer the Bandura's social cognitive theory into organisational praxis. Beliefs of self-efficacy, which is defined as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances, are constructed from 4 principal sources of information: enactive mastery experiences; vicarious experiences that alter efficacy beliefs through transmission of competencies and comparison with the attainment of others; verbal persuasion and allied types of social influences that one possesses certain capabilities; and physiological and affective states from which people partly judge their capableness, strength, and vulnerability to dysfunction. The study of self-efficacy in job-related context involved 295 employees from 3 companies belonging to the same business group. Self-efficacy was assed using Schwarzer's scale, while rating scales were used for assessing the 4 principal sources of influence upon it. First, differences between companies regarding demographic characteristics of the employees, job characteristics and self-efficacy were analyzed. Dependence of employee's self-efficacy on his/her age, gender, education, work experience, employment status, job type and the four principal influence sources was tested using

---

\*Naslov / address: asist. mag. Gaj Vidmar, Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta, Inštitut za biomedicinsko informatiko, Vrazov trg 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail gaj.vidmar@mf.uni-lj.si

a regression model. Finally, we identified typical employee profiles with respect to the studied factors. We hope that our study will help human-resources specialists design appropriate interventions for developing a resilient sense of self-efficacy in the employees.

**Key words:** diversity in the workplace, personnel, self-efficacy

CC = 3650

Kadrovski strokovnjaki v organizacijah vseskozi iščejo učinkovitejše pristope k motiviranju, izobraževanju in osebnemu ter poklicnemu razvoju zaposlenih. Za delo na tem področju se je poznavanje samoučinkovitosti – enega osrednjih pojmov socialne kognitivne teorije – izkazalo kot zelo primerno izhodišče za delo z zaposlenimi, saj omogoča razumevanje in napovedovanje vedenja. Dokazano je, da so samoučinkoviti posamezniki uspešnejši pri svojem delu (Gist, Schwoerer in Rosen, 1989; Gist, Stevens in Bavetta, 1991). Sposobni so konsistentno opravljati prave stvari na pravi način, kar pomeni tudi, da znajo udejanjiti znanja in sposobnosti, ki jih posedujejo. Razumevanje pomena zaposlenih ter pomena pridobivanja, vzdrževanja in nadgrajevanja znanja pa je temelj sprememb, ki se dogajajo v slovenskem poslovnem svetu v zadnjem desetletju pod nazivi kakovost, upravljanje znanja, učeča se organizacija in intelektualni kapital.

Tudi v okviru psiholoških svetovalnih in terapevtskih modelov se je zelo uveljavil kognitivno-vedenjski model, kamor sodi tudi socialno kognitivna teorija Bandure, ki je širša od behaviorizma in teorij socialnega učenja. Učenje pojmuje kot pridobivanje znanja s kognitivnim procesiranjem informacij. Socialni del teorije priznava socialno poreklo večine človekovih misli in dejanj (kaj se posameznik nauči kot del socialnega okolja), medtem ko kognitivni del priznava vpliv miselnih procesov na motivacijo in vedenje. Teorija natančno opredeljuje dejavnike, ki določajo človekovo vedenje, in opisuje nekaj osnovnih sposobnosti, ki posamezniku omogočajo vedenje in posledično temu nadzor nad okoljem. S pomočjo teh sposobnosti človek vpliva nase, da lahko začne, uravnava in ohranja določeno vedenje. Poznavanje teh sposobnosti nam omogoča, da razumemo, zakaj se posamezniki lahko v istih okoliščinah obnašajo popolnoma različno.

Socialna kognitivna teorija pravi, da so osnovne sposobnosti, s katerimi posamezniki spreminjajo tako sebe kot tudi svoje okolje, simboliziranje, predvidevanje, opazovanje, samouravnavanje in samorefleksija (Bandura, 1986). Sposobnost samorefleksije je, kot pravi Bandura (1986, str. 21), najbolj "*značilno človeška*", saj omogoča posamezniku, da reflektira in vrednoti lastne izkušnje in miselne procese. S pomočjo samorefleksije se lahko posamezniki ocenjujejo ter spreminjajo svoje mišljenje in vedenje, ki iz tega izhaja.

Bandura (1986, 1997) posameznika opredeljuje kot interaktiven subjekt, ki predeluje informacije iz okolja. Za razliko od teorij iz prve polovice 20. stoletja, v katerih je bil posameznik tisti, ki pasivno odgovarja na vzpodbude iz okolja, postane posameznik v kasnejšem času tisti, ki aktivno in interaktivno deluje. Njegovo delovanje

razumemo kot triadno recipročno vzročnost kjer kognicije, vedenje in neposredna trenutna situacija delujejo kot pomembne sestavine širšega dinamičnega okolja. Kognitivna determinanta se kaže v prepričanjih samoučinkovitosti, postavljanju lastnih ciljev in kvaliteti analitičnega mišljenja. Izбира dejavnosti, ki je dejansko tudi izpeljana, predstavlja vedenjsko determinanto. Lastnosti okolja, raven izzivov, ki jih to okolje določa in odzivnost okolja na posredovanja posameznikov pa predstavlja determinanto okolja.

Po tej teoriji dogodki v dejanskem življenju posameznika na njegovo vedenje ne vplivajo neposredno, temveč preko štirih virov vplivov: posameznik pretehta in poveže pretekle izkušnje, opazuje pomembne druge, upošteva in procesira povratne informacije, ki mu jih posredujejo, pomembno vlogo pa imajo tudi njegova psihofiziološka stanja. Iz vseh štirih virov se oblikuje njegova samoučinkovitost, ki deluje kot posrednik omenjenih virov na posameznikovo vedenje.

Kot navaja Bandura (1997), je izredno pomembno, da razlikujemo med socialno kognitivno teorijo in samoučinkovitostjo, kot sestavino te teorije. Samoučinkovitost deluje skupaj z drugimi determinantami pri vodenju človekovih misli, motivacije in dejavnosti: *“Prepričanja o samoučinkovitosti ne zadevajo samo izvajanja kontrole nad dejavnostjo, temveč tudi samoregulacijo miselnih procesov, motivacije in afektivnih ter fizioloških stanj”* (Bandura, 1997, str. 36).

Splošno priznane teorije storilnostne motivacije, povezane s človekovimi potrebami, kot so teorija samoaktualizacije (Maslow, 1954; Maslow, 1970 v Sugarman, 1996), Herzbergova dvofaktorska teorija (Herzberg, 1966) in teorija dosežkov (McClelland, 1961; McClelland in Burnham, 1976), s pravičnostjo (*equity theory* – Adams, 1965 v Smither, 1998 – ki se ukvarja s percepcijo posameznikov o tem, kako se z njimi ravna v primerjavi z referenčno skupino) ali pričakovanji (*expectancy theory* – Vroom, 1964), ne dajejo zadovoljujoče procesno usmerjene analize faktorjev, ki vplivajo na odnos med vedenjem in izidi, ki jih proizvaja to vedenje. Te teorije povezujejo različne faktorje (potrebe, zaznane neenakosti, pričakovanja) z vedenjem, ne uspe pa jim natančneje opredeliti mehanizmov, ki lahko vplivajo na moč in medsebojno povezanost omenjenih odnosov.

V prispevku preverjamo dognanja socialne kognitivne teorije v kontekstu delovnega mesta. V Sloveniji raziskav, ki bi podrobneje proučevale konstrukt samoučinkovitosti, še ni, tuje raziskave pa že dokazujejo povezanost samoučinkovitosti z intrinzično motivacijo (Csikszentmihailyi, 1979 v Bandura, 1997; Bandura in Schunk, 1981), socialnim delovanjem posameznika (Sanna, 1992), proaktivnostjo zaposlenih (Crant, 2000; Bateman in Crant, 1993 v Parker, 1998), spoprijemanjem s stresom (Bandura, Reese in Adams, 1982; Strumpf, Brief in Hartman, 1987 v Stajkovic in Luthans, 1998), čustvenim vznburjenjem pri izvajanju naloge (Bandura, Reese in Adams, 1982, Ozer in Bandura, 1990), poklicnim razvojem in poklicnimi prizadevanji (Bandura, 1986; Betz in Hackett, 1981; Lent, Brown in Larkin, 1986; 1987), procesi odločanja (Bandura, 1991; Bandura in Schunk, 1981; Gist in Mitchell, 1992), postavljanjem ciljev (Bandura in Cervone, 1983; Bandura in Jourden, 1991; Bandura in Schunk, 1981) in

delovno uspešnostjo (Gist, Schwoerer in Rosen, 1989; Gist, Stevens in Bavetta, 1991). Glede na to, da z raziskavami na področji delovne samoučinkovitosti v Sloveniji šele začnemo, smo najprej podrobneje raziskali povezave med samoučinkovitostjo zaposlenih in tistimi viri samoučinkovitosti, ki jih opisuje socialna kognitivna teorija.

## Metoda

### Namen in cilji

Osrednji namen raziskave je bil preizkusiti model samoučinkovitosti v kontekstu delovnega mesta. Preveriti smo želeli, ali samoučinkovitost zaposlenih v podjetju temelji na štirih virih, ki jih navaja teorija (neposrednih izkušnjah, posrednih izkušnjah, povratnih informacijah in psihofizioloških stanjih). Hkrati smo želeli ugotoviti, ali so različne skupine zaposlenih glede samoučinkovitosti različne in s čim so morebitne razlike povezane. Ob tem smo želeli preveriti še hipotezo, da obstajajo skupine zaposlenih z značilnimi profili samoučinkovitosti in drugimi značilnostmi, ki ne ustrezajo nujno formalni strukturi organizacije in administrativni tipologiji delovnih mest. Dolgoročni cilj študije pa je, da bi na podlagi dobljenih rezultatov razvili ustrezne pristope k vplivanju na samoučinkovitost zaposlenih.

### Vzorec

Vzorec predstavljajo zaposleni v treh gospodarskih družbah<sup>1</sup>, ki so del iste poslovne skupine. V študijo smo zajeli vse zaposlene v teh treh družbah, poimenovanih F (72 zaposlenih), M (178 zaposlenih) in K (45 zaposlenih), skupaj 295 ljudi. Značilnosti družb in celotnega vzorca so predstavljene v tabelah 1 in 2.

Zaposleni v družbi M predstavljajo 60 odstotkov celotnega vzorca. Dve izmed treh družb (F in M) se ukvarjata s prodajo avtomobilov in poprodajnimi dejavnostmi (servis, prodaja rezervnih delov, tehnični pregledi), kar se odraža tudi v strukturi vzorca po spolu. Večina delovnih mest v teh dveh družbah je tradicionalno moških

*Tabela 1: Starost in delovna doba po družbah ter za celoten vzorec.*

družba	starost					delovna doba				
	povprečje	mediana	st.odklon	min.	maks.	povprečje	mediana	st.odklon	min.	maks.
F	32,4	31,0	8,0	19	52	3,8	3,0	4,5	1	28
M	38,7	39,0	10,6	18	56	13,6	8,0	12,7	1	37
K	40,1	40,0	9,2	24	59	6,6	4,0	6,3	1	27
skupaj	37,4	37,0	10,2	18	59	10,1	4,0	11,2	1	37

<sup>1</sup> Izraz družba uporabljamo namesto kratic d.o.o. (družba z omejeno odgovornostjo) in d.d. (delniška družba), ki ju v prispevku ne razlikujemo, saj pravno-organizacijska oblika gospodarske družbe ne vpliva na obravnavane lastnosti in pojave. Imena družb so zaradi zaupnosti podatkov spremenjena.

Tabela 2: Struktura družb in celotnega vzorca po spolu, izobrazbi, zahtevnostni skupini delovnih mest in zaposlitvenem statusu.

družba	spol		stopnja izobrazbe				zahtevnostna skupina del				zaposlitev za	
	M	Ž	IV	V	VI	VII	izvedbena	admin.	kreativna	vodstvena	dol. čas	nedol. čas
F	61 (85%)	11 (15%)	22 (31%)	35 (49%)	9 (12%)	6 (8%)	26 (36%)	23 (32%)	14 (19%)	9 (13%)	21 (29%)	51 (71%)
M	147 (83%)	31 (17%)	107 (60%)	54 (30%)	8 (5%)	9 (5%)	104 (58%)	40 (23%)	20 (11%)	14 (8%)	22 (12%)	156 (88%)
K	16 (36%)	29 (64%)	0 (0%)	12 (27%)	10 (22%)	23 (51%)	0 (0%)	11 (24%)	25 (56%)	9 (20%)	2 (4%)	43 (96%)
skupaj	224 (76%)	71 (24%)	129 (44%)	101 (34%)	27 (9%)	38 (13%)	130 (44%)	74 (25%)	59 (20%)	32 (11%)	45 (15%)	250 (85%)

(avtomehanik, avtoličar, tehnični inšpektor, diagnostik), zato moški predstavljajo tri četrtine vzorca (76%). V vzorcu močno prevladujejo zaposleni za nedoločen čas, ki predstavljajo kar 85 odstotkov vzorca. Manjšino predstavljajo zaposleni za določen čas, ki najverjetneje opravljajo dela sezonske narave. Po izobrazbi prevladujejo zaposleni s strokovno izobrazbo (44%), sledijo pa jim srednješolsko izobraženi (34%), kar je glede na dejavnost družb razumljivo. Višješolsko izobraženih je v vzorcu 9 odstotkov, zaposlenih, ki imajo visokošolsko izobrazbo, magistriraj ali doktorat znanosti pa je 13 odstotkov. Povprečna starost zaposlenih v vzorcu je 37 let, najmlajši je star 18 let, najstarejši pa 59 let. Povprečna delovna doba v družbah je 10 let, najdaljša delovna doba je 37 let.

Porazdelitev starosti v vzorcu je blizu normalni, porazdelitev delovne dobe pa je po pričakovanju desno asimetrična. Tako glede povprečne starosti ( $F(2;292)=12,8$ ;  $p<0,001$ ) kot glede povprečne delovne dobe ( $F(2;292)=25,8$ ;  $p<0,001$ ) so razlike med družbami kot statistično pomembne. Povprečna starost je najnižja v družbi F, kjer je več kot pet let nižja kot v drugih dveh družbah, po povprečni delovni dobi pa izrazito prednjači družba M. Družbe se med seboj statistično pomembno razlikujejo tudi glede na strukturo spola ( $\chi^2(2)=47,5$ ;  $p<0,001$ ), stopnje izobrazbe ( $\chi^2(6)=113,5$ ;  $p<0,001$ ), zahtevnostne skupine ( $\chi^2(6)=71,4$ ;  $p<0,001$ ) in zaposlitvenega statusa ( $\chi^2(2)=16,0$ ;  $p<0,001$ ). Ob tem se je izkazalo, da lahko stopnjo izobrazbe in zahtevnostno skupino praktično enačimo. Koeficient ordinalne korelacije med tema spremenljivkama je izjemno visok ( $g=0,851$ ;  $p<0,001$ ). Visokošolsko izobraženi zaposleni opravljajo izključno kreativna (53%) in vodstvena dela (47%). Zaposleni z višješolsko izobrazbo opravljajo predvsem administrativna (26%) in kreativna dela (52%). Zaposleni s srednješolsko izobrazbo v večji meri opravljajo administrativna dela (50%), velika večina (83%) zaposlenih s IV. stopnjo izobrazbe pa opravlja izvedbena dela.

Povzamemo lahko, da se družbe razlikujejo tako po dejavnosti kot po razvojnem obdobju in lastnostih zaposlenih:



- zaposleni v družbi K imajo v povprečju izrazito visoko stopnjo izobrazbe, visoko starost, razmeroma enak delež moških in žensk, srednje dolgo delovno dobo, opravljajo izredno zahtevna dela in so praviloma zaposleni za nedoločen čas;
- zaposleni v družbi F imajo v povprečju zmerno visoko stopnjo izobrazbe, so zelo mladi, večinoma moški, zaposleni šele kratek čas, opravljajo dela nižje zahtevnostne stopnje in so v veliki meri zaposleni za določen čas;
- zaposleni v družbi M so v povprečju srednje izobraženi, srednjih let, večinoma moški, imajo dolgo delovno dobo in so pretežno zaposleni za nedoločen čas.

## Instrumenti

V raziskavi smo uporabili dva instrumenta: Lestvico samoučinkovitosti (LSU) z dodanimi vprašanji o demografskih značilnostih (starost, spol, izobrazba, delovna doba v okviru poslovne skupine) in delovnem mestu (zaposlitveni status, zahtevnostna skupina) ter ocenjevalno lestvico virov vplivov na samoučinkovitost.

*LSU – lestvica samoučinkovitosti:* Lestvica splošne samoučinkovitosti meri širok in stabilen občutek osebne kompetentnosti za učinkovito ravnanje v različnih stresnih situacijah. Izvorno nemško verzijo sta razvila Matthias Jerusalem in Ralf Schwarzer leta 1981, pri čemer sta prvotno obliko z 20 postavkami kasneje skrajšala na 10 postavk (Schwarzer in Scholz, b. d.). Uporabljena je bila v številnih raziskovalnih projektih, vrednosti Cronbachovega koeficienta notranje skladnosti pa so se gibale med 0,75 in 0,90 (Schwarzer in Jerusalem, 1993). Lestvica ni le zanesljiva, potrjeni sta bili tudi njena konvergentna in diskriminativna veljavnost (prav tam). Tako je (če navedemo le najpomembnejše korelate) pozitivno soodvisna s samovrednotenjem in optimizmom, negativno pa z anksioznostjo, depresivnostjo in telesnimi simptomi (prav tam).

Dosedanje študije so opisane v mednarodnem priročniku (Schwarzer, 1993) in medkulturni študiji priredb instrumenta (Schwarzer in Scholz, b. d.). Obe deli pa navajata rezultate obsežnih psihometričnih študij merskih značilnosti lestvice. Faktorska analiza je na vseh vzorcih potrdila, da je lestvica enodimenzionalna. Na voljo so tudi norme (*T*-vrednosti), dobljene na vzorcu 1660 nemških odraslih. Mednarodni priročnik popisuje tudi zanesljivost ponovnega testa po preteku enega oz. dveh let ter različne oblike veljavnosti (eksperimentalno, kriterijsko in napovedno). V svetovnem spletu (Schwarzer in Jerusalem, 1993) so na voljo osnovni podatki o koeficientih veljavnosti ter *T*-norme.

Opisano lestvico samoučinkovitosti smo uporabili v prevedeni in prirejeni obliki. V preliminarni študiji so bile preverjene njene merske značilnosti in izkazalo se je, da je njena zanesljivost ustrezna (Frlec in Vidmar, 2001). Potrjena je bila tudi sočasna veljavnost, saj LSU visoko pozitivno korelira s sorodnima lestvicama (lestvico samoregulacije in Lestvico samozavesti) ter visoko negativno korelira



s STAI X2 (lestvico anksioznosti). Vse postavke lestvice se ocenjuje z oceno od 1 (sploh ne drži) do 4 (popolnoma drži), primera postavka pa sta “Vedno lahko rešim zahtevne probleme, če se le dovolj potrudim” in “Zlahka vztrajam pri tem, kar sem se namenil/a storiti, in dosežem svoje cilje”.

*Ocenjevalna lestvica virov vplivov na samoučinkovitost;* Lestvica vsebuje po tri postavke za vsakega od štirih virov vplivanja na samoučinkovitost, t.j. za področje izkušenj pri opravljanem delu (kakšne izkušnje imajo zaposleni z dosedanjim delom – primer postavke “Pri svojem delu doživljam uspehe”), posrednih izkušenj (ali v neposredni bližini obstajajo pomembni drugi, po katerih se zgledujejo – primer postavke “Opazujem sodelavce, ki izvajajo podobne delovne naloge”), povratnih informacij (koliko povratnih informacij prejemajo – primer postavke “Sodelavci komentirajo moje delo”) ter psihofizioloških (emocionalnih in fizioloških) stanj pri delu (kakšne občutke doživljajo ob delu – primer postavke “Pri delu sem počutim sproščen/a”). Za vsako postavko preizkušanece poda oceno stopnje pogostnosti na besedni lestvici “nikoli, redko, včasih, pogosto, vedno”, ki se pretvori v vrednost od 1 do 5 (pri postavkah, ki izražajo negativne oziroma neželene trditve, obrnjeno), skupni dosežek za posamezno področje pa smo dobili z vsoto pripadajočih treh ocen. Znotraj vsakega področja so vse tri postavke med seboj statistično značilno korelirale ( $p < 0,01$ ) v pričakovani smeri. Skupni dosežek za psihofizična stanja statistično pomembno ( $p < 0,001$ ), a nizko ( $r = 0,25$  do  $0,27$ ) pozitivno korelira z ostalimi tremi skupnimi dosežki, po pričakovanju je najvišja korelacija med skupnima dosežkoma za posredne izkušnje in povratne informacije ( $r = 0,59$ ;  $p < 0,001$ ), nobeden od njiju pa ni povezan s skupnim dosežkom za neposredne izkušnje ( $p = 0,640$  oz.  $0,843$ ).

## Postopek

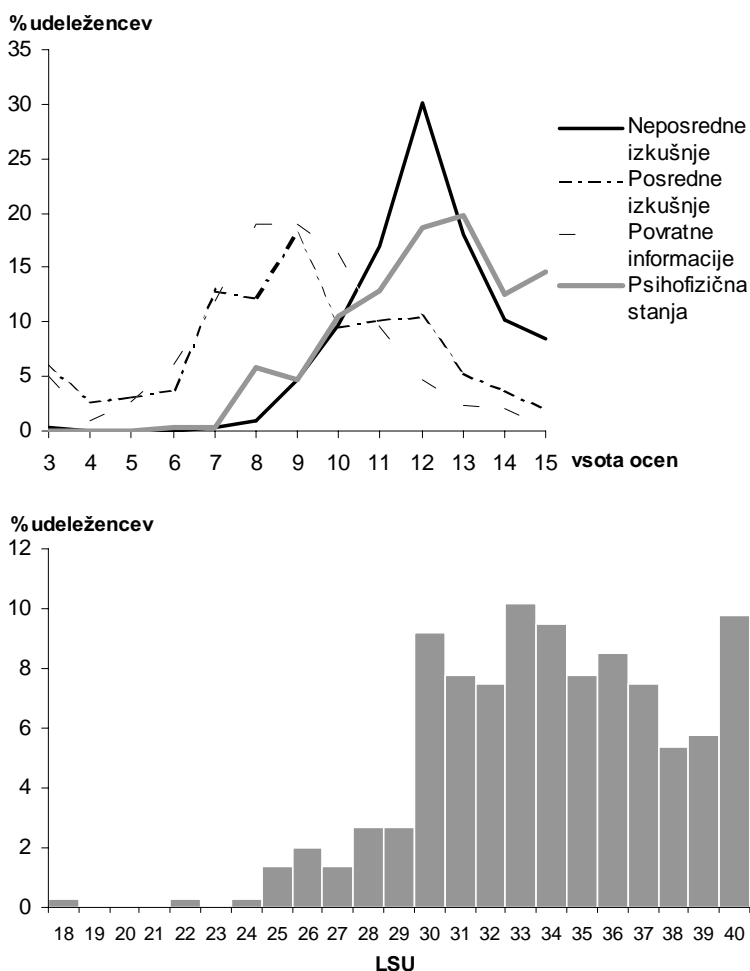
Vprašalnike smo posredovali izbranim družbam. Njihovi vodje so vprašalnike razdelili zaposlenim, ti pa so jih izpolnjene vrnili po pošti v kadrovske službe. Vprašalnikom smo dodali podrobna navodila, zato ustni napotki niso bili potrebni. Zaposlene smo v navodilih naprosili, da opisujejo svoje trenutne operativne zmožnosti in ne svojih potencialnih zmožnosti. Ljudje si namreč dokaj radi in zlahka predstavljajo same sebe kot izredno učinkovite v hipotetični bodoči situaciji, naša želja pa je bila meriti zaznano samoučinkovitost. Da bi se izognili nepravilni interpretaciji vprašanj, smo navodila (kot tudi samo lestvico) sestavili v enostavnem jeziku, ki je del vsakodneвне komunikacije. Jasnost smo pred dokončno aplikacijo vprašalnikov testirali na manjšem naključnem vzorcu zaposlenih. Izpolnjevanje vprašalnika je bilo anonimno in ni bilo časovno omejeno.

## Rezultati in razprava

### Primerjava družb

Porazdelitvi dosežkov na lestvicah posrednih izkušenj in povratnih informacij sta približno normalni, porazdelitve dosežkov na lestvicah neposrednih izkušenj in psihofizičnih stanj ter na LSU pa so levo asimetrične (slika 1). Najnižji dosežek na LSU je bil 18 (teoretični minimum je 10), kar desetina preizkušancev pa je dosegla največji možni dosežek (40 točk).

Primerjavo družb glede srednjih dosežkov na uporabljenih ocenjevalnih lestvicah povzema tabela 3. Statistično pomembne so razlike glede posrednih izkušenj



Slika 1: Porazdelitve dosežkov na uporabljenih instrumentih.

Tabela 3: Dosežki na uporabljenih lestvicah po družbah.

	družba	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>
Neposredne izkušnje	F	11,8	12,0	1,5
	M	12,1	12,0	1,9
	K	12,3	12,0	1,3
	skupaj	12,0	12,0	1,7
Posredne izkušnje	F	9,3	9,0	2,7
	M	8,7	9,0	3,0
	K	9,8	9,0	2,5
	skupaj	9,0	9,0	2,9
Povratne informacije	F	8,9	9,0	1,8
	M	8,3	8,5	2,6
	K	9,6	9,0	2,1
	skupaj	8,6	9,0	2,4
Psihofizična stanja	F	12,0	12,0	2,0
	M	12,1	12,0	2,1
	K	12,5	13,0	1,6
	skupaj	12,1	12,0	2,0
LSU	F	33,5	33,0	3,8
	M	33,8	34,0	4,1
	K	35,2	36,0	3,9
	skupaj	33,9	34,0	4,0

( $F(2;292)=3,0$ ;  $p=0,050$ ), povratnih informacij ( $F(2;292)=5,9$ ;  $p=0,003$ ) in samoučinkovitosti (preizkus Kruskala in Wallisa:  $\chi^2(2)=6,5$ ;  $p=0,038$ ). Največ posrednih izkušenj (modelnega učenja) so zaposleni deležni v družbi K, najmanj pa v družbi M. Podobno velja za povratne informacije, ki jih najpogosteje dobijo zaposleni v družbi K, najredkeje pa zaposleni v družbi M. Tudi glede samoučinkovitosti izrazito prednjači družba K.

Razlike med družbami glede posrednih izkušenj in povratnih informacij so najbrž predvsem posledica različnih vedenjskih stilov, ki v njih prevladujejo. Pomena modelnega učenja in povratnih informacij se je gospodarstvo pravzaprav šele začelo zavedati. Predpostavljamo, da na ti dve spremenljivki pomembno vpliva tako starost zaposlenih kot tudi njihova delovna doba, saj imajo starejši oziroma izkušenejši ustaljene delovno-vedenjske vzorce ter se v kratkem času težko prilagodijo vnašanju novih elementov (npr. modernih trendov vodenja in medsebojne komunikacije) v organizacijsko kulturo. Hkrati se družbe močno razlikujejo glede izobrazbene strukture in vrste dela, ki jo zaposleni opravljajo (tabela 4): v družbi M je več kot polovica kvalificiranih delavcev, v družbi F je največ srednješolsko izobraženih, v K pa visoko izobraženih. V skladu s tem, da višje izobraženi v večji meri opravljajo kreativna in vodstvena dela, nižje izobraženi pa administrativna in izvedbena dela, je v družbi K poudarek na kreativnih delih, v družbi F in družbi M pa na izvedbenih delih. Sama narava kreativnih in vodstvenih

del nakazuje skupinsko dinamiko, prežeto z medsebojnimi interakcijami in nujno potrebno medosebno komunikacijo. Tudi velikost družb v smislu števila zaposlenih pri razlagi razlik ni nepomembna (K je po številu zaposlenih najmanjša družba, M pa največja). V družbi z manj zaposlenimi je navadno hierarhična struktura bolj sploščena, kar pomeni, da so tudi navpične komunikacijske poti krajše, torej je manj možnosti, da pride do popačenj ali prekinitev v komunikaciji. Lažje je izdelati mehanizme povratnih informacij in tudi neformalne komunikacijske poti so krajše in se hitreje izoblikujejo. Potrebno je omeniti še, da je K družba, v kateri je delež žensk mnogo večji kot v ostalih dveh družbah, kar bržčas prispeva k mehkejši in bolj divergentni komunikaciji.

Razloge za to, da zaposleni v družbi K izkazujejo tudi daleč največjo povprečno samoučinkovitost, lahko iščemo predvsem v izobrazbeni strukturi, ki je v povprečju višja kot v ostalih dveh družbah, morda pa tudi v vrsti dela, ki je praviloma spolno nevtralna<sup>2</sup>. Na višjo samoučinkovitost zaposlenih v družbi K vplivata tudi pogosto uporabljano modelno učenje ter relativno največja množina povratnih informacij. Ob tem je zanimivo, da se zaposleni v družbi M zaznavajo kot bolj samoučinkovite v primerjavi z zaposlenimi v družbi F, četudi v družbi F dobivajo več povratnih informacij in se več učijo po modelu. Vzrok je morda v pripadnosti zaposlenih blagovni znamki oziroma produktom, ki jih družba zastopa na slovenskem trgu. Zaposleni se, četudi nezavedno, identificirajo z družbo, v kateri delajo, kar gotovo vpliva na samozaznavanje, saj ugled blagovne znamke določa obnašanje ljudi, ki so z njo kakorkoli povezani (Ollins, 1989; Repovš, 1995). Tekmovanje med blagovnimi znamkami na svetovni ravni se odraža tudi v obnašanju zaposlenih znotraj podjetja, pri čemer je v našem primeru svetovno priznanih blagovnih znamk vozil, ki jih zastopata družbi M in F, očitno zmagovalec prva.

## Napovedovanje samoučinkovitosti

Odvisnost samoučinkovitosti zaposlenih od njihove starosti, spola, izobrazbe, delovne dobe, zaposlitvenega statusa, tipa delovnega mesta ter štirih temeljnih virov vplivanja smo preizkusili z linearnim regresijskim modelom. Če bi v model poleg stopnje izobrazbe vključili tudi zahtevnostno skupino, bi bila kolinearnost prediktorjev gotovo problem, zato smo se odločili le za izobrazbo.

Regresijsko-diagnostični postopki so pokazali, da začetni linearni model ni ustrezen, saj je odvisnost ostankov od napovedane vrednosti razkrila izrazito nelinearnost povezave in heteroscedastičnost. Glede na to, da je model podcenjeval velike vrednosti LSU in precenjeval majhne, in glede na levo asimetrično porazdelitev dosežkov na lestvici LSU, smo se odločili za potenčno transformacijo odvisne spremenljivke, pri čemer so po transformaciji s tretjo potenco regresijsko-diagnostični diagrami postali

<sup>2</sup> Moški pri spolno stereotipnih nalogah na splošno kažejo močnejša prepričanja o samoučinkovitosti kot ženske, medtem ko je pri spolno nevtralnih nalogah nivo samoučinkovitosti enak pri obeh spolih. Prepričanja o samoučinkovitosti pri ženskah so bolj občutljiva na neuspehe kot ista prepričanja pri moških (Hackett, Betz, O'Halloran in Romac, 1990).

sprejemljivi. Transformacija je vsebinsko ekvivalentna transformaciji linearne kombinacije neodvisnih spremenljivk s kubičnim korenem. Ker je monotona, transformacija ne vpliva na interpretacijo predznaka regresijskega koeficienta.

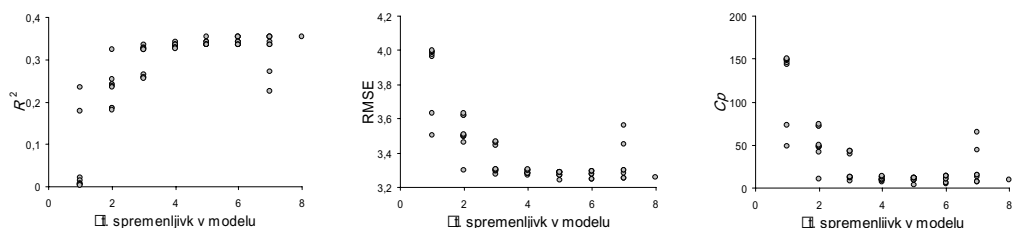
Model s transformirano odvisno spremenljivko se je pokazal kot statistično značilno boljši od ničelnega ( $F(8;285)=19,4; p<0,001$ ). Prediktorji pojasnjujejo tretjino variance kriterija ( $R^2_{popr}=0,33$ ). Durbin-Watsonov koeficient serialne korelacije (1,88) je zelo blizu vrednosti 2, kar se sklada s predpostavko, da so opazovanja med seboj neodvisna. Tudi s kolinearnostjo ni težav, saj so vse vrednosti VIF (1,1 do 2,2) bistveno manjše od kritične vrednosti 10. Predpostavka o normalni porazdelitvi ostankov je za uporabljeni regresijski model izpolnjena. Odvisnost ostankov od vrednosti odvisne spremenljivke sicer nima idealne oblike vodoravnega pasu, je pa bistveno ustrežnejša kot pri začetnem linearnem regresijskem modelu. Tudi razpon standardiziranih ostankov (-2,6 do 2,8) je v primerjavi z začetnim modelom (-3,1 do 3,4) znatno manjši. Vsi parcialni diagrami ustrezajo predpostavki o neodvisnosti regresijskih ostankov od posameznih prediktorjev. V celoti vzeto je model ustrezen za interpretativne namene.

Zaradi transformacije odvisne spremenljivke je smiselno navesti le standardizirane regresijske koeficiente ter se pri interpretaciji omejiti na ugotavljanje statistične pomembnosti in predznak regresijskega koeficienta (tabela 4). Sklenemo lahko, da na samoučinkovitost zaposlenih statistično pomembno vplivajo neposredne izkušnje, psihofizična stanja, starost, stopnja izobrazbe in delovna doba. Samoučinkovitost povečujejo pozitivne neposredne izkušnje in ugodna psihofizična stanja, s starostjo samoučinkovitost upada, višje izobraženi imajo v splošnem večjo samoučinkovitost, samoučinkovitost pa narašča tudi z dolžino delovne dobe v obravnavani poslovni skupini. Neposrednega vpliva posrednih izkušenj, povratnih informacij in spola na samoučinkovitost študija ni potrdila.

Kot dodaten preizkus ustreznosti izbranega regresijskega modela smo izvedli postopek *all subsets regression* – analizo vseh možnih modelov, ki so podmnožica začetnega linearnega regresijskega modela. Pri tej metodi preizkusimo vse linearne

Tabela 4: Ocene regresijskih parametrov za model s transformirano odvisno spremenljivko ( $\beta$ =standardizirani regresijski koeficient;  $p$ =statistična pomembnost regresijskega koeficienta).

		$p$
Neposredne izkušnje	0,37	<0,001
Posredne izkušnje	-0,03	0,637
Povratne informacije	0,01	0,896
Psihofizična stanja	0,34	<0,001
Starost	-0,16	0,024
Spol	-0,01	0,873
Stopnja izobrazbe	0,16	0,003
Delovna doba v skupini AC	0,18	0,012



Slika 2: Diagrami odvisnosti mer kakovosti modela od števila neodvisnih spremenljivk za postopek preizkušanja vseh možnih regresijskih modelov.

regresijske modele, ki so podmnožice izhodiščnega, ter jih med seboj primerjamo glede na mere kakovosti modela<sup>3</sup>. S to metodo se vsaj pri zmernem številu potencialnih prediktorjev izognemo znanim pristranostim in pomanjkljivostim metod postopnega izločanja prediktorjev (*stepwise regression*) ter dobimo vsaj za eksploratorne namene veljavne rezultate (Neter, Kutner, Nachtsheim in Wasserman, 1996).

V analizo smo vključili osem neodvisnih spremenljivk, torej je bilo preizkušenih 256 modelov. Rezultati, ki dajejo dodatno podporo opravljeni regresijski analizi, so grafično povzeti na diagramih odvisnosti mer kakovosti modela od števila neodvisnih spremenljivk (slika 2). Če se osredotočimo na iskanje optimalnega števila prediktorjev, vidimo, da se izhodiščnemu modelu v splošnem najbolj približujejo modeli s petimi prediktorji, med modeli s petimi prediktorji pa je najustreznejši prav tisti, ki vključuje vse spremenljivke, ki so se pokazale kot statistično pomembni prediktorji v običajni multipli linearni regresiji, tj. starost, stopnja izobrazbe, delovna doba, neposredne izkušnje in psihofizična stanja. Nizka vrednost Mallorove statistike pri tem modelu pa hkrati kaže, da samo s temi dejavniki seveda ne moremo v celoti pojasniti oz. napovedati samoučinkovitosti zaposlenega.

## Zdruevanje zaposlenih v skupine

Pri postopku združevanja v skupine smo kot najbolj smislen nabor spremenljivk izbrali starost, delovno dobo v poslovni skupini, skupne ocene virov vplivanja na samoučinkovitost ter samoučinkovitost. S hierarhičnim aglomerativnim združevanjem v skupine (po Wardovem postopku) smo ocenili najprimernejše število skupin

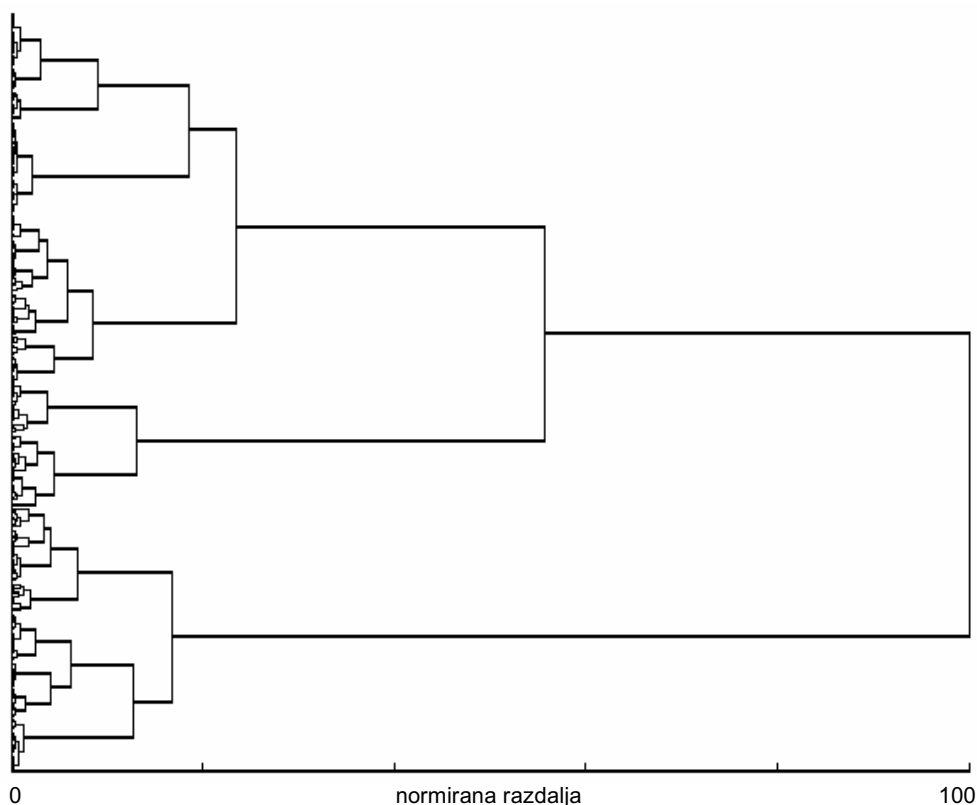
<sup>3</sup> Zaporedoma preizkusimo vse razpoložljive regresijske modele z enim prediktorjem, nato vse različne modele z dvema prediktorjema in tako dalje do izhodiščnega modela z  $m$  prediktorji (pri  $m$  prediktorjih je število vseh možnih modelov  $2^m$ ), pri čemer za vsak model izračunamo mere kakovosti. To so najpogostejše determinacijski koeficient ( $R^2$ ), RMSE (koren srednjega kvadrata napake) in Mallorova statistika ( $C_p$ ). Kakovost modela je seveda tem večja, čim večja je vrednost  $R^2$  in čim manjša je vrednost RMSE, optimalna vrednost  $C_p$ , ki pomeni izbor najbolj relevantnih prediktorjev, pa je  $m+1$ . Vrednost  $C_p$ , večja od  $m+1$ , kaže na nadspecifiranost modela, tj. preveliko število prediktorjev in s tem možne probleme s kolinearnostjo, vrednosti  $C_p$  pod  $(m+1)$  pa pomenijo podspecifiranost, tj., da je iz modela izpuščen vsaj en relevanten prediktor.

zaposlenih, potem pa smo z nehierarhičnim (*K-Means*) postopkom zaposlene razdelili v kar najbolj homogene in med seboj različne skupine. Pri obeh postopkih smo kot mero različnosti med enotami uporabili evklidsko razdaljo, pri čemer smo vse spremenljivke predhodno standardizirali.

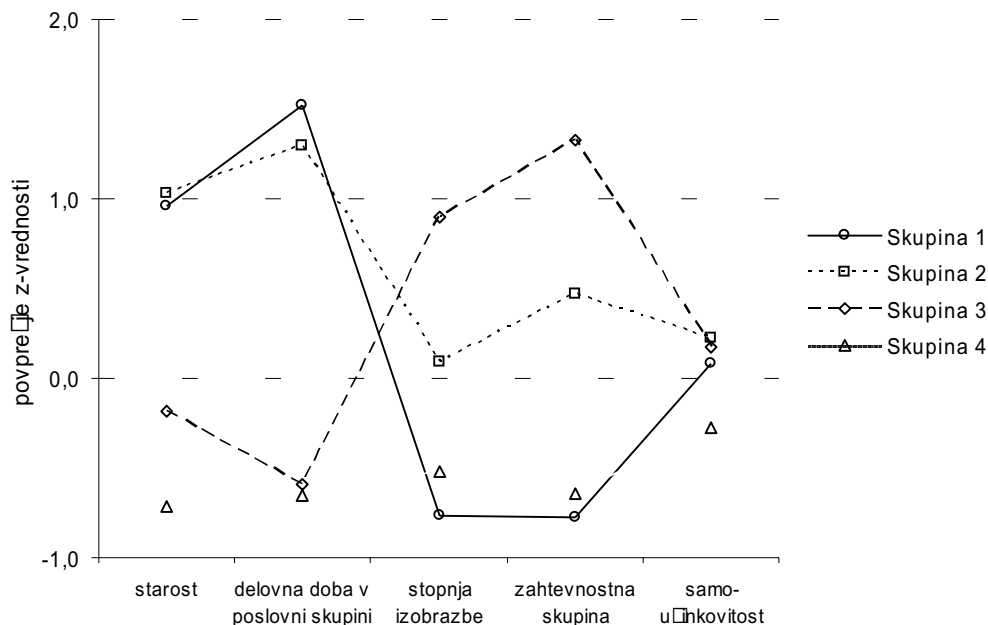
Hierarhični postopek kaže, da je zaposlene primerno razdeliti v štiri skupine (slika 3, prerez pri normirani razdalji 20). Profili skupin glede na obravnavane spremenljivke in dejavnike, ki niso bili vključeni v postopek združevanja v skupine, omogočajo razmeroma jasno poimenovanje skupin:

- skupina 1 – veterani,
- skupina 2 – nižji vodje,
- skupina 3 – mladi direktorji,
- skupina 4 – izvedbeni delavci.

Skupina 4 je daleč najštevilčnejša (vanjo se uvršča približno polovica vseh zaposlenih), skupina 2 pa najmanjša (približno šestina zaposlenih). Za prvi dve skupini



Slika 3: Dendrogram združevanja zaposlenih v skupine (Wardova metoda, evklidska razdalja, standardizirane spremenljivke).



Slika 4: Profili skupin zaposlenih glede na demografske značilnosti, značilnosti delovnega mesta in samoučinkovitost (stopnja izobrazbe in zahtevnostna skupina delovnega mesta sta bili pred standardizacijo izražena na lestvici od 1 do 4).

sta značilni višja starost (v povprečju blizu 50 let) in daljša delovna doba v poslovni skupini (v povprečju kar okoli 25 let), za drugi dve skupini pa nižja starost (okoli 30 let) in krajša delovna doba (večinoma manj kot 5 let). Samoučinkovitost je v povprečju najvišja v drugi skupini, predvsem pa izstopa zadnja skupina z najnižjo povprečno samoučinkovitostjo. Statistični preizkusi, ki jih je seveda smiselno narediti le za značilnosti, ki niso bile vključene v postopek združevanja v skupine, kažejo na pomembno povezanost skupinske pripadnosti s spolom ( $\chi^2(3)=32,2$ ;  $p<0,001$ ), stopnjo izobrazbe ( $\chi^2(9)=171,0$ ;  $p<0,001$ ) in zahtevnostno skupino delovnega mesta ( $\chi^2(3)=32,2$ ;  $p<0,001$ ). Delež žensk daleč najvišji v drugi skupini (54%, drugod 7% do 17%); v prvi in četrti skupini prevladuje poklicna izobrazba (87% oziroma 65%), v drugi srednješolska (86%), v tretji pa višje- in visokošolska (skupaj 56%); v skladu z izobrazbeno strukturo v prvi in četrti skupini prevladujejo izvedbena dela (84% oziroma 71%), v drugi administrativna (64%), v tretji pa kreativna in vodstvena dela (skupaj kar 94%). Glavne značilnosti skupin v obliki povprečij standardiziranih vrednosti prikazuje slika 4.



## Zaključek

Danes se socialna kognitivna teorija uporablja na številnih področjih, vključujoč motivacijo, pridobivanje kognitivnih veščin, izbiro kariere, karierni razvoj in motorično delovanje (Druckman in Bjork, 1994). Samoučinkovitost je nedvomno pomemben konstrukt, saj lahko številne pojave in odnose na podlagi samoučinkovitosti bolje razumemo, seveda pa je njena povezanost z drugimi psihološkimi konstrukti izrazito kompleksna. Koncept samoučinkovitosti je posebej uporaben pri razvoju motivacijskih programov, saj prepričanja v lastno učinkovitost nastopajo v vseh pristopih, ki temeljijo na kognitivnih teorijah (npr. v teoriji postavljanja ciljev in atribucijski teoriji – Druckman in Bjork, 1994).

Poznavanje in razumevanje delovanja samoučinkovitosti je eno od možnih izhodišč za delo z zaposlenimi v organizaciji, saj nam omogoča razumevanje in napovedovanje vedenja vseh zaposlenih. Hkrati je samoučinkovitost izredno pomemben motivacijski konstrukt, saj vpliva na posameznikove odločitve, na cilje, na emocionalne reakcije, na trud, ki ga posameznik vlaga v dejavnost, in na obvladovanje stresa. Zato lahko k motiviranju in osebnemu razvoju zaposlenih pristopamo z intervencijami, usmerjenimi v krepljenje samoučinkovitosti. S tem, ko spremenimo posameznikovo samoučinkovitost, se spremenita tudi njegova motivacija in vedenje, ter obratno. Na posameznika lahko torej delujemo z dveh smeri:

- spreminjamo njegovo samoučinkovitost, da bi spremenili njegovo vedenje, ali
- spreminjamo njegovo vedenje, da bi s tem spremenili njegovo samoučinkovitost.

Merjenje samoučinkovitosti je smiselno zgolj v primeru, ko je klima v organizaciji dovolj odprta in so udeleženci delovnega procesa naklonjeni spremembam, saj merjenje, ki je neke vrste postavljanje dianoze, služi svojemu namenu le, če mu sledi pomoč oziroma poseg. Zato bi bilo glede na dobljene rezultate potrebno intervencije s področja dvigovanja samoučinkovitosti usmeriti predvsem v omogočanje ustreznih neposrednih izkušenj, v oblikovanje okolja, ki bi omogočilo ugodno psihofizično počutje, ter v izobraževanje vseh zaposlenih. Seveda pa se je v okviru intervencij potrebno posvetiti tudi modelnemu učenju in povratnemu informiranju, četudi raziskava ni potrdila statistično pomembnega vpliva teh dveh dejavnikov na samoučinkovitost.

Temeljna pomanjkljivost raziskave je omejena posplošljivost izsledkov, ki izhaja iz izbora vzorca. To še posebej velja za združevanje zaposlenih v skupine, kjer gre bolj za opis stanja v izbrani organizaciji kot za sklepanje o širši populaciji. Na podlagi številnih eksploratornih študij v tujini bi pri proučevanju povezanosti samoučinkovitosti z demografskimi značilnostmi in psihološkimi dejavniki okolja lahko uporabili konfirmatorno metodologijo linearnih strukturnih enačb (vzročno modeliranje), vključno z latentnimi spremenljivkami, vendar pa bi (zaradi ordinalnega nivoja spremenljivk oziroma odstopanja porazdelitev od normalnosti) morali poseči po zapletenih razširitvah

običajnih modelov, pri čemer bi bil vprašljiv izplen v smislu dodatne pojasnjevalne vrednosti v primerjavi z uporabljenom multiplo linearno regresijo s transformirano odvisno spremenljivko.

Tako upamo, da je študija pripomogla k nadaljnji uveljavitvi pojma in merjenja samoučinkovitosti v slovenskem družboslovno-raziskovalnem prostoru, predvsem pa upamo, da bo vsaj v obliki splošnih smernic pomagala strokovnjakom v organizacijah oblikovati sistematične in uspešne programe izboljšanja samoučinkovitosti zaposlenih.

## Literatura

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248-278.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. in Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bandura, A. in Jourden, F.J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bandura, A., Reese, L. in Adams, N.E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5-21.
- Bandura, A. in Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Betz, N.E. in Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of counseling psychology*, 28, 339-410.
- Crant, J.M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462.
- Druckman, D. in Bjork, R.A. (1994). *Learning, remembering, believing: enhancing human performance*. Washington: National Academy Press.
- Frlec, Š. in Vidmar, G. (2001). Preliminarna študija merskih značilnosti Lestvice samoučinkovitosti [Metric characteristics of the Self-efficacy Scale: A preliminary study]. *Psihološka obzorja*, 10 (1), 9-27.
- Gist, M.E. in Mitchell, T.R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *The Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.
- Gist, M.E., Schwoerer, C. in Rosen, B. (1989). Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training. *Journal of Applied Psychology*, 74, 884-891.
- Gist, M.E., Stevens, C.K. in Bavetta, A.G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills.

- Personnel psychology*, 44, 837-861.
- Hackett, G., Betz, N.E., O'Halloran, M.S. in Romac, D.S. (1990). Effects of verbal and mathematics task performance on task and career self-efficacy and interest. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 169-177.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland, OH: World.
- Košmelj, K. (1995). *Opisna statistika na zgledih: naloge in rešitve [Descriptive statistics in examples: examples with solutions]*. Radovljica: Didakta
- Lent, R.W. Brown, S.D. in Larkin, K.C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 293-298.
- Lent, R.W., Brown, S.D. in Larkin, K.C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265-269.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- McClelland, D.C. in Burnham, D. (1976). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 25, 159-166.
- Neter, J., Kutner, M.H., Nachtsheim, C.J. in Wasserman, W. (1996). *Applied linear statistical models*. Chicago: Irwin.
- Ollins, W. (1989). *Corporate identity*. London: Thames and Hudson.
- Ozer, E.M., in Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 427-486.
- Parker, S.K. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy: the roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83, 835-852.
- Repovš, J. (1995). *Celostna grafična podoba [Comprehensive graphic image]*. Ljubljana: Studio marketing.
- Sanna, L.J. (1992). Self-efficacy theory: implications for social facilitation and social loafing. *Journal of Personality Social Psychology*, 62, 774-786.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität.
- Schwarzer, R. in Jerusalem, M. (1993). *General perceived self-efficacy*. Pridobljeno s spletne strani: [www.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language\\_Selection/Turkish/General\\_Perceived\\_Self-Efficac/general\\_perceived\\_self-efficac.htm](http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/General_Perceived_Self-Efficac/general_perceived_self-efficac.htm) [7.10.2004].
- Smither, R.D. (1998). *The psychology of work and human performance*. New York: Longman.
- Stajkovic, A.D., in Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240-261.
- Sugarman, L. (1986). *Life-span development: Concepts, theories and interventions*. New York: Methuen.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. London: Wiley.

Prispelo/Received: 21.10.2004

Sprejeto/Accepted: 19.01.2005



## Otrokov govorni razvoj v povezavi z njegovim spolom in izobrazbo staršev

*Urška Fekonja<sup>1</sup>\*, Ljubica Marjanovič Umek<sup>1</sup> in Simona Kranjc<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

*<sup>2</sup>Univerza v Ljubljani, Oddelek za slovenistiko, Ljubljana*

**Povzetek:** Izobrazba staršev in otrokov spol sta se v več raziskavah pokazala kot dejavnika, ki imata pomemben učinek na otrokov govorni razvoj. Namen vzdolžne raziskave je bil preučiti učinek izobrazbe mame in očeta ter otrokovega spola na govorno kompetentnost otrok, starih 3 in 4 leta. Vzorec je vključeval 80 naključno izbranih otrok, 39 deklic in 41 dečkov, ki so obiskovali enega izmed 13 vrtcev iz različnih slovenskih regij. Otroci so bili pri prvem merjenju v povprečju stari 3,1 let, pri drugem merjenju čez eno leto pa 4,1 let. Govorno kompetentnost otrok so ocenili trije ocenjevalci v treh različnih socialnih kontekstih, in sicer otrokova mama v družinskem okolju, vzgojiteljica v vrtcu in testator v testni situaciji. Dobljeni rezultati so pokazali pozitiven učinek mamine izobrazbe na nekatere mere govornega razvoja otrok, npr. na dosežke na *Lestvici govornega razvoja*, razvojno raven koherentnosti zgodb, mamino oceno otrokove govorne kompetentnosti, medtem ko izobrazba očeta ni imela pomembnega učinka na nobeno izmed mer otrokovega govornega razvoja. Otrokov spol je imel nizek učinek na dosežke 3- in 4-letnih otrok na podlestvici govornega izražanja ter na ocene, ki so jih o govorni kompetentnosti štiriletnih otrok podale vzgojiteljice.

**Ključne besede:** govorni razvoj, razvoj v zgodnjem otroštvu, izobrazba staršev, otrokov spol

## Language development in early childhood in relation to child's gender and parental education

*Urška Fekonja<sup>1</sup>, Ljubica Marjanovič Umek<sup>1</sup> in Simona Kranjc<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>University of Ljubljana, Department of psychology, Ljubljana, Slovenia*

*<sup>2</sup>University of Ljubljana, Department of Slovene language and literature, Ljubljana, Slovenia*

**Abstract:** Many studies show that parental education and child's gender are the factors that influence child's language development. The purpose of the longitudinal study was to examine the effect of parental education and child's gender on language competence of children aged 3 to 4 years. The sample included 80 randomly chosen children, 39 girls and 41 boys, who were included in one of 13 preschool institutions from different regions of Slovenia. The average age of the children was 3;1 years at the first assessment and 4;1 years at the second assessment, one year later. The characteristics of child's language development were assessed by 3 assessors in 3 different social contexts, in test situation by a trained examiner, in child's home environment by his mother and in the preschool institution by his preschool teacher. Results show a positive effect of mother's educational level on some of the measures of child's

---

*\*Naslov / address: asist. dr. Urška Fekonja, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: [urska.fekonja@ff.uni-lj.si](mailto:urska.fekonja@ff.uni-lj.si)*

language development, e.g. achievements on *Language development scale*; developmental level of storytelling, mother's estimation of child's language competence, while the father's educational level had no significant effect on any of the obtained measures. Child's gender had only a small effect on his achievements on language expression subscale at the age of 3 and 4 as well as on the preschool teacher's estimations of child's language competence at 4 years of age.

**Key words:** language development, early childhood development, parent educational background, child's gender

CC = 2800

## Dejavniki družinskega okolja v povezavi z otrokovim govornim razvojem

Avtorji in avtorice v več raziskavah ugotavljajo (npr. Apostolos in Napoleon, 2001; Hoff, 2003; Papalia, Wendkos in Olds, 2001; Snow, Burns in Griffin, 1999), da imajo sociodemografske značilnosti družine pomemben učinek na različne vidike otrokovega razvoja. Družinsko okolje in otrokova izpostavljenost različnim literarnim dejavnostim<sup>1</sup> predstavlja celovit in večplasten kontekst, ki vključuje tako priložnosti in možnosti, ki jih okolje nudi otroku za razvoj njegove govorne kompetentnosti, kot tudi kakovost interakcij med otrokom in njegovimi starši (Foy in Mann, 2003; Peterson in McCabe, 2004). Različne možnosti, ki jih otroku ponuja družinsko okolje, so najpogostejše posledica razlik v sociodemografskih značilnosti otrokove družine (npr. ekonomski status družine, izobrazba staršev, velikost družine) ter prepričanj staršev o pomembnosti spodbujanja otrokovega govornega razvoja, ki se odražajo v dejavnostih, med katerimi vstopajo v govorno interakcijo z njim (Foy in Mann, 2003). J. Foy in V. Mann (2003) razlikujeta med tremi vidiki družinskega okolja, ki imajo pomemben učinek na otrokov govorni razvoj, in sicer skupno branje otroka in njegovih staršev, prepričanja staršev o pomenu skupnega branja in otroške literature za otrokov govorni razvoj ter izpostavljenost staršev literarnim besedilom. Starši, ki tudi sami veliko berejo, otrokom pogosteje nudijo priložnosti za spoznavanje literature, različnih besedil in značilnosti jezika, otroke pogosteje peljejo v knjižnico in imajo tudi doma več knjig kot starši, ki sami redko berejo (Foy in Mann, 2003). Ugotovitve ene izmed avtoric (Nelson, 1973, v Baumwell, Tamis-LeMonda in Bornstein, 1997) tudi kažejo, da otroci, katerih mame govorne kompetentnosti ne pojmujejo kot pomembnega področja otrokovega razvoja v obdobju zgodnjega otroštva, imajo v srednjem otroštvu manj obsežen besednjak od otrok, katerih mame so bolj pozorne in tudi bolj odzivne na govor svojih otrok.

Slovenske avtorice (Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek, 2003) so v eni od raziskav preučevale dva vidika kakovosti družinskega okolja, in sicer

<sup>1</sup> Literarne dejavnosti predstavljajo dejavnosti in govorne interakcije otroka in/ali starša ob različnih besedilih, npr. »skupno branje«, samostojno prebiranje slikanice, glasno branje, pripovedovanje zgodbe, pogovor o prebrani vsebini ipd.

materialne možnosti ter dejavnosti v družini, ki spodbujajo otrokov govorni razvoj. Med kazalce materialnih možnosti družinskega okolja so uvrstile število knjig ter število in vrsto otroških knjig, ki so prisotne v otrokovi družini. Kazalci dejavnosti v družini pa so bili: pogostnost glasnega branja otroku, pogostnost otrokovega obiskovanja knjižnice ter gledanja otroških televizijskih programov. Tako materialni pogoji družinskega okolja kot tudi dejavnosti, s katerimi starši spodbujajo otrokov govorni razvoj, so se pomembno pozitivno povezovali z dosežki otrok na lestvici govornega razvoja. Podobno ugotavljajo tudi drugi avtorji (npr. Bradley in Corwyn, 2002; Browne, 1996; Sénéchal, LeFevre, Thomas in, 1998) da mera izpostavljenosti otroški literaturi prav tako napoveduje obseg otrokovega besednjaka, otrokove sposobnosti razumevanja prebrane vsebine ter njegovo fonološko zavedanje. Starši z višjo stopnjo izobrazbe in ugodnejšim ekonomskim stanjem lahko otroku v večji meri ponujajo različne materiale, ki nudijo podporo njegovemu govornemu razvoju ter mu omogočajo priložnosti za pridobivanje izkušenj o pisani in govorjeni besedi.

Bernstein (1974) je ugotovil, da starši iz družin z manj ugodnimi sociodemografskimi dejavniki v pogovoru s svojimi otroki rabijo *omejen jezikovni kod*, za katerega je značilno omejeno upoštevanje slovničnih pravil, raba enostavnih in nepovezanih izjav, s katerimi starši pogosto posredujejo implicitni pomen. Starši iz družin z bolj ugodnimi sociodemografskimi dejavniki naj bi po ugotovitvah avtorja v pogovoru s svojimi otroki rabili *izdelani jezikovni kod*, za katerega je značilna raba širšega besednjaka in zapletenih izjav, s katerimi starši najpogosteje izražajo eksplicitni pomen. Crain in D. Lillo-Martin (1999) opozarjata, da lahko starši s pogosto rabo preprostega govora v določenih primerih celo negativno vplivajo na otrokov govorni razvoj saj otrok v enostavnih izjavah težje prepozna slovnična pravila jezika. Podobno tudi skupina ameriških avtorjev (Haden, Ornstein, Eckerman in Didow, 2001) razlikuje med dvema stiloma govora, ki ju mame rabijo v komunikaciji s svojim otrokom. V nasprotju z mamami, za katere je značilen "*nizko izdelan*" slog govora, mame, za katere je značilen "*visoko izdelan*" slog, spodbujajo govor svojega otroka s pogostim zastavljanjem vprašanj ter dodajanjem novih informacij njegovim izjavam. Razširjanje otrokovih izjav predstavlja enega izmed načinov spodbujanja otrokovega govornega razvoja, pri čemer starši razširijo otrokove izjave v stavek, ki pravilno zajame pomen, ki ga je otrok želel posredovati, otrokovim izjavam dodajajo nove informacije ali pa isti pomen, kot ga je v svoji izjavi posredoval otrok, posredujejo z drugačno izjavo (American Medical Association, 2003; Crain in Lillo-Martin, 1999; Harris, 1993).

Stopnja mamine izobrazbe je eden izmed vidikov socialno ekonomskega statusa otrokove družine in je pomembno povezana s kakovostjo in pogostnostjo maminih govornih interakcij z otrokom (Bornstein, Hahn, Suwalsky in Haynes, 2003). Mame z višjo stopnjo izobrazbe otroku pogosteje in več govorijo, njihove izjave so daljše, prav tako pa v govornih interakcijah z otrokom rabijo večji besednjak kot mame z nižjo stopnjo izobrazbe (Hoff, 2003). Tudi slovenske mame z višjo stopnjo izobrazbe ocenjujejo, da otroke pogosteje spodbujajo k rabi jezika, jim pogosteje berejo, z njimi obiskujejo lutkovno gledališče ali kino, se z njimi vključujejo v govorno interakcijo med



skupnim branjem ter skupnimi dejavnostmi kot mame z nižjo stopnjo izobrazbe (Marjanovič Umek, Podlesek in Fekonja, v recenziji). Mame iz družin z manj ugodnimi sociodemografskimi dejavniki in z nižjo stopnjo izobrazbe v govornih interakcijah s svojim otrokom pogosteje rabijo velelne in redkeje vprašalne izjave v primerjavi z mamami z ugodnejšimi sociodemografskimi dejavniki in z višjo stopnjo izobrazbe, ki se pogosteje odzivajo na otrokove izjave, v svojem govoru rabijo več različnih besed, otroka spodbujajo k pogovoru o različnih vsebinah in z njim tudi pogosteje govorijo (Butler, McMahon in Ungerer, 2003). C. Snow (1977, v: Smith in Cowie, 1993) navaja, da štiriletni otroci, ki živijo v družinah staršev z nižjo stopnjo izobrazbe in z nižjim ekonomskim statusom, v komunikaciji z drugimi uporabljajo krajše in enostavnejše izjave kot otroci, ki živijo v družinah staršev z višjo stopnjo izobrazbe in z višjim ekonomskim statusom.

Pogostnost glasnega branja otroške literature in način branja sta se v številnih raziskavah pokazala kot pomembna dejavnika, ki imata pomemben učinek na razvoj otrokovega govora in kasneje tudi na razvoj otrokovih bralnih spretnosti. Otroci, ki jim starši v obdobju med prvim in tretjim letom pogosto glasno berejo, se o prebrani zgodbi z njim pogovarjajo ter v pogovoru uporabljajo širok besednjak, izražajo višjo govorno kompetentnost v obdobju med drugim in petim letom ter bolje razumejo prebrano besedilo pri sedmih letih kot otroci, ki jih starši le redko vključijo v proces skupnega branja (Crain-Thoreson in Dale, 1992; Wells, 1985, v: Papalia in dr., 2001). Ti otroci tudi prej spregovorijo prvo besedo, razvijejo širši besednjak, v svojem govoru rabijo bolj zapletene izjave in se prej naučijo brati (Bus, Van IJzendoorn in Pellegrini, 1995; Hart in Risley, 1995; Pellegrini in Galda, 1998; Robbins in Ehri, 1994; Sénéchal in LeFevre, 2002).

Bornstein in Haynes (1998) sta v svoji raziskavi ugotovila, da so otrokovi rezultati na podlestvici govornega razumevanja, dobljeni s pomočjo standardizirane lestvice govornega razvoja *Reynell Developmental Language Scale (RDLS)*, pozitivno povezani s stopnjo izobrazbe mame ( $r_{\text{raz.}}=0,14$ ;  $p<0,05$ ;  $r_{\text{izr.}}=0,13$ ;  $p<0,05$ ). Rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek in dr., 2003), v katero je bilo vključenih 70 otrok, starih od štiri do pet let, so prav tako pokazali, da se stopnja mamine izobrazbe pomembno pozitivno povezuje z otrokovim dosežkom na *Lestvici govornega razvoja Vane-L* ( $r=0,24$ ;  $p<0,05$ ). H. Bee in sodelavci (1982) so v svoji raziskavi, v katero je bilo vključenih 198 malčkov in njihovih mam, ugotovili, da so malčki mam z višjo izobrazbo dosegali višje rezultate na lestvici govornega razvoja pri 24 mesecih starosti kot malčki, katerih mame so imele nižjo stopnjo izobrazbe. Avtorji navajajo, da so mame z višjo izobrazbo izražale višja zgodnejša pričakovanja o sposobnostih svojih otrok, npr. menile so, da njihov otrok prej vidi, sliši in se začne učiti, kot mame z nižjo stopnjo izobrazbe. Prepričanja staršev o pomenu otrokove zgodnje izpostavljenosti otroški literaturi za njegov govorni razvoj zmerno napovedujejo razvoj otrokove govorne kompetentnosti. Starši, ki menijo, da je otrokova izpostavljenost otroški literaturi v zgodnjih obdobjih življenja pomembna, svojim otrokom pogosteje berejo otroške knjige in se med tem z njimi tudi pogosteje vključujejo v govorne interakcije kot starši, katerih



opisana prepričanja niso tako močna (Foy in Mann, 2003). Stopnja mamine izobrazbe je pomembno pozitivno povezana tudi s pogostnostjo malčkove rabe različnih glagolov in številom izjav v drugem letu starosti ter z otrokovo sposobnostjo spreganja in sklanjanja v tretjem letu starosti (Silvén, Ahtola in Niemi, 2003). Tudi grška avtorja (Apostolos in Napoleon, 2001) zaključujeta, da variabilnost v govornem razvoju med otroki lahko delno pojasnimo z učinkom stopnje izobrazbe otrokovih staršev na razvoj otrokovega govornega razumevanja ter na raznolikost besed, ki jih otrok rabi v svojem govoru. Raziskave o učinku »skupnega branja« na otrokov govorni razvoj najpogosteje vključujejo mame in njihove otroke, zato Pellegrini in Galda (1998) poudarjata, da je pomembno raziskati tudi govorno interakcijo med otrokom in njegovim očetom, saj otroci pogosto preživljajo čas tudi z njim. Čeprav očetje v komunikaciji z otrokom rabijo podoben govor kot matere, so raziskovalci (npr. Malone in Guy, 1982; Oppenheim, Emde in Wamboldt, 1996) zabeležili nekatere zanimive razlike, in sicer očetje med govornimi interakcijami otrokom večkrat omogočajo menjavanje vloge, v svojem govoru rabijo bolj raznolik besednjak in več ukazov kot mame. Mame prav tako pogosteje vstopajo v govorne interakcije s svojimi otroki kot očetje (Peterson in McCabe, 2004).

Avtorji in avtorice so pogosto preučevali povezanost med izobrazbo staršev in govorno kompetentnostjo otrok posredno, npr. preko igre (Smidt, 1998; Moyles, 1995; Whitehead, 1999) saj načrtovanje igre, igranje vlog in pretvorba različnih predmetov v igri, od otroka zahtevajo, da igralno dejavnost in simbolne pretvorbe s pomočjo govora opredeli in jih tako naredi razumljive tudi soigralcem (Pellegrini in Galda, 1982). S. Smilansky in L. Shefatya (1990) ugotavljata, da otroci staršev z višjo stopnjo izobrazbe in višjim ekonomskim statusom pogosteje sami oblikujejo skupine za sociodramsko igro, se s pomočjo metakomunikacije skupaj odločajo o igralni temi ter šele nato poiščejo igrače, ki bi jih lahko vključili v svojo igro. Prvotno zanimanje teh otrok je igranje zelene teme, ki jo oblikujejo prek rabe govora, medtem ko so same igrače oz. igralni pripomočki drugotnega pomena. Nasprotno pa otroci staršev z nižjo stopnjo izobrazbe in nižjim ekonomskim statusom v svoji igri najprej izberejo igrače, s katerimi se želijo igrati, temo igre pa nato prilagodijo izbranim igračam. Avtorici sta ugotovili, da otroci iz družin z bolj ugodnimi sociodemografskimi dejavniki pogosteje uporabljajo igrače in igralno gradivo v simbolni funkciji, kar spodbuja njihov govorni razvoj (Pellegrini in Galda, 1982; Whitehead, 1999). Ti otroci prav tako pogosteje igrače v igri nadomeščajo s pomočjo govora ali pa rabo igrač v simbolni igri pojasnjujejo in razširjajo z besedami. Otroci iz družin z manj ugodnimi sociodemografskimi dejavniki so svojo sociodramsko igro pogosto ozko vezali na rabo igrač, ko pa so ti otroci svoj govor rabili tudi v sociodramski igri, se je najpogosteje pojavljal v funkciji dajanja ukazov. V primeru, da ti otroci niso imeli na voljo nobene igrače, so se redko igrali simbolno. Prav tako je bila pri teh otrocih dvosmerna komunikacija na simbolni ravni med več soigralci redka (Smilansky in Shefatya, 1990). Rezultati slovenske študije, ki je vključevala otroke, stare od štiri do pet let, pa so pokazali, da so otroci staršev z višjo stopnjo izobrazbe v prosti igri z vrstniki pogosteje rabili metajezikovne izjave, s katerimi so določali okvir igre, vloge, pravila ter igralne teme, kot je to veljalo za otroke staršev z nižjo stopnjo

izobrazbe (Fekonja, 2002).

### **Učinek spola na otrokov govorni razvoj**

Različni avtorji (npr. Davie, Butler in Goldstein, 1972; Thorndike, 1973; v Macaulay, 1977), na podlagi rezultatov svojih raziskav ugotavljajo, da imajo sociodemografski dejavniki družine pomembnejši učinek na otrokov govorni razvoj kot otrokov spol. Kljub številnim raziskavam, v katerih so avtorji preučevali razlike v govorni kompetentnosti dečkov in deklic, dobljeni rezultati ne omogočajo enoznačnih zaključkov o učinku spola na otrokov govorni razvoj (Crawford, 2001). M. Crawford (2001) meni, da med dečki in deklicami obstajajo večje podobnosti kot razlike na številnih področjih govornega razvoja. Avtorica prav tako opozarja, da je posameznikov spol povezan z nekaterimi dejavniki socialnega okolja, v katerem živi, le-ti pa prav tako lahko prispevajo k razlikam v govornem razvoju deklic in dečkov.

Avtorji, ki v svojih raziskavah ugotavljajo razlike med dečki in deklicami (npr. Berk, 1997; Bornstein, Haynes, O'Reilly in Painter, 1996; Garai in Scheinfeld, 1968; Hyde in Linn, 1988, v Bornstein in dr., 1996; Bornstein in Haynes, 1998; D'Odorico, Carubbi, Salerni in Calvo, 2001; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer in Lyons, 1991, v Apostolos in Napoleon, 2001; Zupančič, 2000), izpostavljajo zlasti hitrejši govorni razvoj deklic kot dečkov, in sicer deklice hitreje spregovorijo prvo besedo, prej usvojijo slovnico jezika, dosegajo višje rezultate na preizkusih pravilne izgovarjave besed, oblikujejo daljše izjave, imajo večji besednjak ter dosegajo višje rezultate na lestvicah govornega razumevanja. Avtorji navajajo, da so pri dečkih pogostejše motnje branja in pisanja ter da deklice berejo več knjig in pišejo daljša besedila od dečkov tudi v prvih razredih osnovne šole. Tudi deklice iz socialno manj ugodnega družinskega okolja dosegajo pomembno višje rezultate na lestvicah, ki merijo različna področja govornega razvoja kot dečki (Educational Testing service, 1971; Stanford Research Institute, 1972, v: Maccoby in Jacklin, 1974). Pellegrini in Jones (1994) navajata, da se deklice pogosteje kot dečki vključujejo v simbolno igro in pri tem pogosteje rabijo govor tudi v simbolni funkciji. Fenson in sodelavci (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, in Pethick, 1994) so v raziskavi ugotovili, da so starši na vprašalniku *CDI (MacArthur Communicative Development Inventories)* (Fenson in dr., 1993) besednjak deklic ocenili kot pomembno večji od besednjaka dečkov v obdobju med 16. in 30. mesecem starosti. L. Katz, Baker in MacNamara (1974, v Fromkin, 2000) pa navajajo, da dečki pozneje razlikujejo med splošnimi samostalniki in lastnimi imeni kot deklice. Avtorji poudarjajo, da so ugotovljene razlike med spoloma le razlike v hitrosti usvajanja določenih slovničnih pravil, medtem ko je vzorec usvajanja jezika pri deklicah in dečkih enak. V srednjem in poznem otroštvu deklice dosegajo tudi višje rezultate pri preizkusih produkcije besed in besedne fluentnosti, pri preizkusih branja in razumevanja besedila ter pisnega izražanja (Halpern, 1992; Hedges in Nowell, 1995, v Zupančič, 2000).

Nekateri avtorji poročajo o tem, da so razlike med deklicami in dečki v govornem razvoju prisotne le v obdobju zgodnjega otroštva (Reznick in Goldsmith, 1989, v:

Bornstein in Haynes, 1998; Maccoby in Jacklin, 1974). Grška avtorja (Apostolos in Napoleon, 2001) sta v svojo raziskavo vključila 162 grških otrok, starih od 4;6 do 12;0 leta, in njihove starše, ki so bili izenačeni glede na stopnjo dosežene izobrazbe. Avtorja na podlagi dobljenih rezultatov zaključujeta, da ima otrokov spol pomemben učinek na raven otrokovega govornega razumevanja in rabe besed, ki označujejo pojme, saj so deklice dosegale pomembno višje rezultate kot dečki na omenjenih področjih govornega razvoja. Vendar pa učinek spola na otrokove govorne dosežke ni stalen, saj je pomemben dejavnik le v obdobju od 7. do 8. leta otrokove starosti, medtem ko v obdobju med 4;6. do 5. leta ter od 11;6. do 12. leta starosti spol ni bil povezan z obsegom besednjaka otrok. Rezultati študije podpirajo ugotovitve nekaterih drugih avtorjev (npr. D'Odorico in dr., 2001; Huttenlocher, in dr., 1991, v Apostolos in Napoleon, 2001), ki kažejo na hitrejši razvoj besednjaka pri deklicah v zgodnjem otroštvu ter zmanjševanje razlik v kasnejših obdobjih razvoja. Avtorja na podlagi rezultatov zaključujeta, da se besednjak deklic v posameznih obdobjih razvija hitreje kot besednjak dečkov, vendar pa se razlike v razvoju besednjaka kasneje izničijo.

L. McCune (1992) meni, da k razlikam v govornem razvoju med dečki in deklicami v obdobju malčka in zgodnjega otroštva prispevajo predvsem razlike v hitrosti razvoja. Podobno tudi Huttenlocher (1991, v: Bornstein in Haynes, 1998) ugotavlja, da so razlike med spoloma v zgodnjem razvoju besednjaka posledica razlik v hitrosti razvoja deklic in dečkov v zgodnjem otroštvu, in ne posledica razlik v govornih interakcijah med mamo in otrokom, ki naj bi se razlikovala glede na to, ali je ta deček ali deklica. Nasprotno pa skupina severnoameriških avtorjev (Russell, Mize, in Bissaker, 2003) meni, da se mame pogosteje pogovarjajo s svojimi hčerkami kot s sinovi in s svojim govorom tudi v večji meri podpirajo govorni razvoj deklic kot dečkov. Podobnost med načinom pripovedovanja zgodbe mam in njihovih hčerk je pomembno večja kot podobnost med načinom pripovedovanja zgodbe mam in njihovih sinov ali očetov in njihovih hčerk ali sinov (Peterson in McCabe, 2004). Starši hčerkam pogosteje opisujejo različna čustva kot sinovom (Fivush Bohanek, Robertson in Duke, 2004), kar morda vpliva na to, da deklice v svojih zgodbah pogosteje opisujejo različna čustvena stanja, prav tako pa vanje pogosteje vključujejo premi govor (Peterson in McCabe, 2004).

Rezultati nekaterih raziskav (npr. Macaulay, 1977), v katerih so avtorji preučevali razlike med govornim razvojem deklic in dečkov, pa so ravno nasprotni opisanim in kažejo, da dečki berejo bolje od deklic ter da deklice sicer bolj pravilno izgovarjajo posamezne besede, vendar pa dečki razumejo več. Sause (1976, v Macaulay, 1977) navaja, da dečki v obdobju zgodnjega otroštva v komunikaciji rabijo pomembno več različnih besed kot deklice. Deklice pogosteje izpuščajo glasove kot dečki, ki v obdobju malčka izgovarjajo tudi bolj raznolike glasove. Brimer (1969, v Maccoby in Jacklin, 1974) je ugotovil, da dečki, stari od 6 do 11 let, ki so bili vključeni v njegovo raziskavo, dosegajo višje rezultate na lestvici govornega razumevanja kot deklice. Halpern (1997, v Papalia in dr., 2001) pa poroča o tem, da deklice sicer dosegajo višje rezultate pri govornih nalogah, ne pa tudi pri nalogah, ki zahtevajo oblikovanje besednih analogij, pri katerih so uspešnejši dečki.

Metaanaliza 165 študij (Golombok in Fivush, 1994), v katerih so avtorji preučevali razlike v govorni kompetentnosti dečkov in deklic, je pokazala, da deklice dosegajo nekoliko višje rezultate na lestvicah govornega razvoja kot dečki, vendar so te razlike majhne in statistično nepomembne. Avtorja zaključujeta, da kljub nekaterim razlikam med govornim razvojem dečkov in deklic otrokov spol ni dejavnik, ki bi napovedoval njegov govor v vsakodnevnih situacijah. Tudi rezultati nekaterih slovenskih raziskav potrjujejo, da razlike med govorno kompetentnostjo deklic in dečkov niso pomembne. U. Fekonja (2002) je v svoji raziskavi, v katero je bilo vključenih 30 dečkov in 30 deklic, starih od štiri do pet let, ugotovila, da se dečki in deklice ne razlikujejo pomembno v rezultatih, ki so jih dosegli na *Lestvici govornega razvoja Vane-L* ter na podlestvicah govornega razumevanja in govornega izražanja. Dečki so dosegali nekoliko višje rezultate na celotni lestvici govornega razvoja ter na podlestvici govornega izražanja kot deklice, medtem ko so deklice dosegale nekoliko višje rezultate na podlestvici govornega razumevanja. Deklice in dečki se prav tako niso pomembno razlikovali v rabi enobesednih ter večbesednih izjav, v skupnem številu izjav ter v številu podrednih, prirednih, vprašalnih in nikalnih izjav, ki so jih rabili v svojem govoru med prosto igro. Podobno meni tudi L. Marjanovič Umek (1990), ki je na podlagi rezultatov svoje raziskave zaključila, da med dečki in deklicami, starimi od 3 do 6 let, ni pomembnih razlik v govornem razumevanju in izražanju. Slovenske avtorice (Marjanovič Umek in dr., 2003) so ugotovile, da so deklice in dečki, stari od štiri do osem let, med seboj primerljivi tudi glede na pragmatično rabo jezika med pripovedovanjem zgodbe v različnih pogojih, npr. ob slikovnih predlogah, po poslušanju prebrane vsebine otroške knjige ter ob začetni izjavi, ki predstavlja uvod v zgodbo.

## **Problem**

V pričujoči raziskavi smo preučile učinek izobrazbe otrokovih staršev in spola na govorno kompetentnost otrok starih tri in štiri leta, in sicer z uporabo vzdolžnega pristopa merjenja. Govorno kompetentnost otrok so ocenili trije ocenjevalci, in sicer otrokova mama v družinskem okolju, vzgojiteljica v vrtcu ter testator v testni situaciji, saj preučevanje otrokovega govora s pomočjo različnih pristopov ter v različnih socialnih kontekstih omogoča bolj natančno in veljavno oceno otrokovega govornega razvoja (Bornstein in Haynes, 1998; Dale, Bates, Reznick in Morisset, 1989; Pellegrini in Galda, 1998)

## **Metoda**

### **Udeleženci**

V vzdolžno raziskavo je bilo vključenih 80 naključno izbranih otrok, 39 deklic in 41 dečkov, ki so obiskovali enega izmed 13 vrtcev iz različnih slovenskih regij. Otroci so

bili pri prvem merjenju v povprečju stari 3,1 let, pri drugem merjenju pa 4,1 let. Starši otrok so bili glede na stopnjo izobrazbe razvrščeni v tri skupine in sicer starši z osnovnošolsko izobrazbo (8 let formalnega izobraževanja), starši z 2- in 3- letno poklicno ter 4-letno srednješolsko izobrazbo (do 12 let formalnega izobraževanja) in starši z višjo, visoko strokovno in univerzitetno izobrazbo ter magisterijem in doktoratom (najmanj 14 let formalnega izobraževanja). V raziskavo je bilo vključenih tudi 31 vzgojiteljic iz oddelkov, ki so jih obiskovali otroci, vključeni v vzorec.

## Pripomočki

V okviru raziskave »Vpliv vrtca na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v šoli« (glej Zupančič, Marjanovič Umek, Kavčič in Fekonja, 2003) smo na podlagi lestvic govornega razvoja *RDLS III* (Reynell Developmental Language Scale, Edwards in dr., 1997) in *Vane –L* (Vane, 1975) oblikovale *Lestvico govornega razvoja*, ki je sestavljena iz dveh podlestitv in sicer podlestvice govornega razumevanja in govornega izražanja (*razpolovitveni koeficient zanesljivosti*: 0,68, ugotovljen na vzorcu 269 slovenskih otrok, starih 3;1 let in 0,67, ugotovljen na vzorcu 298 slovenskih otrok, starih 4;1 let). *Podlestvica govornega razumevanja* vključuje 22 nalog, s katerimi ocenjujemo otrokovo razumevanje prostorskih razmerij, lastnosti, in udeleženskih vlog. *Podlestvica govornega izražanja* pa je sestavljena iz 44 nalog, s pomočjo katerih ocenjujemo otrokov besednjak, sposobnost spreganja glagolov (3. oseba in pretekli čas), sposobnost sklanjanja (množina in dvojina) ter sposobnost ponavljanja izjav. Naloge na obeh podlestitvah testator izvaja s pomočjo različnega materiala, npr. kock, avtomobilov, slikovnih predlog. Točke se znotraj posameznih sklopov nalog in podlestitv seštevajo, tako da s pomočjo govorne lestvice dobimo dva delna rezultata, ki predstavljata oceno otrokovega govornega razumevanja (skupno 22 točk) in izražanja (skupno 44 točk) in en skupen rezultat, ki predstavlja seštevek rezultatov, ki jih je otrok dosegel na obeh podlestitvah (skupno 66 točk).

Otrokovo kompetentnost pragmatične rabe jezika smo ugotavljale s pomočjo *slikanice Maruška Potepuška* (Amalieti, 1987). Slikanica je brez besedila in vsebuje ilustracije, ki so realistične in med seboj logično povezane v zgodbo. Otroci so ob ilustracijah v slikanici prosto pripovedovali zgodbe, ki smo jih analizirale z vidika slovnične strukture in koherentnosti. Za *analizo slovnične strukture* povedanih zgodb smo oblikovale *kriterije*, ki se nanašajo na otrokovo rabo različnih besednih vrst in slovničnih pravil: število vseh samostalnikov, različnih samostalnikov, različnih samostalnikov v dvojini, vseh glagolov, različnih glagolov, glagolov v pretekliku, glagolov v prihodnjiku, vseh pridevnikov, različnih pridevnikov, vseh zaimkov, različnih zaimkov, večbesednih izjav, podredno zloženih izjav, priredno zloženih izjav, vprašalnih izjav, nikalnih izjav, velelnih izjav, izjav v premem govoru ter izjav v odvisnem govoru. Za analizo koherentnosti povedanih zgodb smo uporabila kriterije, ki smo jih za vrednotenje koherentnosti zgodb oblikovale slovenske avtorice (Marjanovič Umek in dr., 2003) in, ki hkrati predstavljajo razvojne ravni zgodbe: 1. *Zgodba brez strukture* (1 točka); 2.

*Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij (2 točki); 3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov (3 točke); 4. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov in odnosov med njimi (4 točke); 5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov (5 točk).*

Mame in vzgojiteljice so govorno kompetentnost otrok ocenile s pomočjo *Vprašalnika o otrokovi govorni kompetentnosti za starše (razpolovitveni koeficient zanesljivosti: 0,69 pri prvem merjenju ter 0,70 pri drugem merjenju)* in vzgojiteljice (*razpolovitveni koeficient zanesljivosti: 0,78 pri prvem merjenju ter 0,73 pri drugem merjenju*), ki vsebujeta 10 trditev, s pomočjo katerih otrokovi starši in vzgojiteljice ocenijo značilnosti otrokovega govora. Trditve opisujejo različne vidike otrokovega govora, npr. rabo večbesednih, vprašalnih in nikalnih izjav, rabo dvojine in množine, spreganje glagolov, razumevanje in rabo besed, ki označujejo predmete, predloge in dele telesa. Starši in vzgojiteljica ob vsaki trditvi označijo, ali trditev za njihovega otroka velja ali ne (da-ne) oz. z oceno označijo stopnjo razvitosti otrokove govorne kompetentnosti, npr. »Moj otrok v svojem govoru rabi vprašalne stavke.« Odgovori se točkujejo z ocenami 0, 1 in nekateri tudi z oceno 2, tako da skupno število točk na vprašalniku zavzema vrednosti od 0 do 44.

## Postopek

Vsak otrok je bil z *Lestvico govornega razvoja* preizkušen dvakrat v časovnem intervalu enega leta. Usposobljene testatorke so otroke odpeljale v prazen prostor v vrtcu, ki je bil ločen od igralnice ter jih individualno preizkusile. Otrokove odgovore so testatorke beležile na odgovorni list ter jih nato ovrednotile.

Potem, ko je otroka preizkusila z *Lestvico govornega razvoja*, je testatorka otroku pokazala *slikanico Maruška Potepuška* in ga prosila, naj ji ob slikah pove zgodbo. Otrok je med pripovedovanjem lahko prosto listal po slikanici in pripovedoval ob tistih ilustracijah, ob katerih je sam želel, zato vsi otroci niso začeli pripovedovati ob prvi ilustraciji in končali ob zadnji. Testatorka otroka med pripovedovanjem ni prekinjala, prav tako pa mu ni zastavljala vprašanj, ki bi lahko vplivala na raven njegovega pripovedovanja. Otroka je spodbudila le, če ni želel začeti s pripovedovanjem ali pa je med pripovedovanjem delal dolge premore. Takrat ga je spodbudila z vprašanji, ki so čim manj vplivala na raven njegovega pripovedovanja. Testatorka je otrokovo zgodbo posnela in jo nato dobesedno zapisala. Zgodbe so, s pomočjo opisanih *kriterijev za analizo slovnične strukture in kohezivnosti* zgodb, analizirale tri usposobljene ocenjevalke. Glede zgodb, ki jih posamezna ocenjevalka ni mogla jasno uvrstiti v eno izmed ravni kohezivnosti, se je odločala celotna skupina ocenjevalk. Slovnično nepopolne izjave so obravnavale kot zaključene, če je otrok z intonacijo glasu ali s premorom nakazal, da je izjavo zaključil.

Testatorke so ob prihodu v vrtec vzgojiteljicam prinesle *Vprašalnike o otrokovi govorni kompetentnosti za starše*, ki so jih le-te izročile mamam otrok. Vprašalnik



je bil mami posredovan v kuverti, v katero je nato vložila tudi izpolnjen vprašalnik ter jo zalepljeno vrnila. Na ta način je bilo zagotovljeno varstvo podatkov oz. odgovorov mam. Mame so na vprašalnik odgovarjale dvakrat v časovnem intervalu enega leta, prvič, ko je bil otrok star približno tri in drugič, ko je bil star približno štiri leta. Poleg vprašalnikov za mame, so testatorke v vrtec prinesle tudi *Vprašalnike o otrokovi govorni kompetentnosti za vzgojiteljice*, s pomočjo katerih so vzgojiteljice ocenile govorno kompetentnost posameznega otroka, in sicer dvakrat v časovnem intervalu enega leta.

## Rezultati

Učinek izobrazbe staršev in spola na otrokov govorni razvoj smo ugotovljale s pomočjo večsmerne analize variance (glej tabelo 1).

Rezultati prvega merjenja, ko so bili otroci v povprečju stari 3;1 leta, so pokazali pomemben, a nizek učinek izobrazbe mame na dosežke otrok na *Lestvici govornega razvoja* ter na razvojno raven koherentnosti povedanih zgodb in visok učinek na dosežke otrok na podlestvici govornega izražanja. Aritmetične sredine posameznih skupin otrok glede na izobrazbo mame, smo primerjale s pomočjo Scheffejevega post-hoc testa. Otroci, katerih mame so imele visoko stopnjo izobrazbe so dosegali pomembno višje rezultate na lestvici govornega razvoja kot otroci mam z nizko ( $MD^2=6,69$ ;  $SE=2,52$ ;  $p=0.03$ ) in srednjo ( $MD=3,61$ ;  $SE=1,43$ ;  $p=0.05$ ) stopnjo izobrazbe. Podobno so tudi otroci mam z visoko stopnjo izobrazbe dosegali višje rezultate na podlestvici govornega izražanja kot otroci mam z nizko ( $MD=5,90$ ;  $SE=1,58$ ;  $p=0.02$ ) in srednjo ( $MD=2,69$ ;  $SE=0,90$ ;  $p=0.01$ ) stopnjo izobrazbe. Otroci mam z visoko stopnjo izobrazbe so ob slikanici pripovedovali pomembno bolj koherentne zgodbe od otrok, katerih mame so imele srednjo stopnjo izobrazbe ( $MD=0,07$ ;  $SE=0,25$ ;  $p=0.02$ ), medtem, ko se razvojna raven koherentnosti povedanih zgodb otrok, katerih mame so imele visoko in nizko izobrazbo, ni pomembno razlikovala. *Otrokov spol* je imel pri prvem merjenju pomemben, vendar nizek učinek na rezultate, ki so jih otroci dosegali na podlestvici govornega izražanja. Deklice so pomembno bolj uspešno reševale naloge na podlestvici govornega izražanja od dečkov, medtem ko med njimi ni bilo pomembnih razlik v rezultatih na podlestvici govornega razumevanja, razvojnih ravneh povedanih zgodb ter ocenah, s katerimi so njihov govorni razvoj ocenile mame in vzgojiteljice. Rezultati prvega merjenja kažejo na trend *učinka interakcije med izobrazbo mame in otrokovim spolom* na rezultate otrok na podlestvici govornega izražanja. Deklice ( $M=31,12$ ) mam z nizko stopnjo izobrazbe so dosegale višje rezultate od dečkov ( $M=24,67$ ), deklice ( $M=31,39$ ) in dečki ( $M=31,75$ ) mam s srednjo stopnjo izobrazbe so dosegali približno enake rezultate, medtem ko so deklice ( $M=34,87$ ) mam z visoko stopnjo izobrazbe dosegale nekoliko višje rezultate od dečkov ( $M=33,61$ ).

<sup>2</sup> MD... razlika med aritmetičnimi sredinami; SE... standardna napaka

Tabela 1: Učinek izobrazbe mame in spola na posamezne mere govornega razvoja pri prvem merjenju.

Mera g. razvoja	Izobrazba mame	Spol	M	SD	Analiza variance
g. lestvica	1.	dečki	37,00	5,89	MSE=35,90
		deklice	43,12	9,11	$df_1=74$ ; $df_2=2$ ; $df_3=1$ ; $df_4=2$
		skupaj	40,50	7,99	$F_1=5,27$ ; $p_1=0,01$ ; $^2_1=0,01$
	2.	dečki	43,98	5,78	$F_2=1,37$ ; $p_2=0,25$ ; $^2_2=0,02$
		deklice	43,18	6,10	$F_3=1,04$ ; $p_3=0,36$ ; $^2_3=0,03$
		skupaj	43,58	6,57	
	3.	dečki	46,68	6,01	
		deklice	47,67	4,45	
		skupaj	47,19	5,19	
g. lestvica-A	1.	dečki	12,33	2,08	MSE=11,71
		deklice	12,00	4,96	$df_1=74$ ; $df_2=2$ ; $df_3=1$ ; $df_4=2$
		skupaj	12,14	3,72	$F_1=0,90$ ; $p_1=0,41$ ; $^2_1=0,02$
	2.	dečki	12,23	3,54	$F_2=0,19$ ; $p_2=0,66$ ; $^2_2=0,00$
		deklice	11,90	3,05	$F_3=0,03$ ; $p_3=0,97$ ; $^2_3=0,00$
		skupaj	12,07	3,27	
	3.	dečki	13,50	3,48	
		deklice	12,80	3,45	
		skupaj	13,14	3,42	
g. lestvica-B	1.	dečki	24,67	7,08	MSE=14,16
		deklice	31,12	4,66	$df_1=74$ ; $df_2=2$ ; $df_3=1$ ; $df_4=2$
		skupaj	28,36	6,28	$F_1=9,35$ ; $p_1=0,00$ ; $^2_1=0,20$
	2.	dečki	31,75	3,03	$F_2=4,70$ ; $p_2=0,03$ ; $^2_2=0,06$
		deklice	31,39	4,38	$F_3=2,52$ ; $p_3=0,09$ ; $^2_3=0,06$
		skupaj	31,57	3,72	
	3.	dečki	33,61	3,78	
		deklice	34,87	2,68	
		skupaj	34,26	3,26	
zgodbja-A	1.	dečki	1,67	1,15	MSE=1,11
		deklice	2,50	1,73	$df_1=74$ ; $df_2=2$ ; $df_3=1$ ; $df_4=2$
		skupaj	2,14	1,46	$F_1=4,19$ ; $p_1=0,02$ ; $^2_1=0,10$
	2.	dečki	2,14	0,94	$F_2=0,81$ ; $p_2=0,37$ ; $^2_2=0,01$
		deklice	1,86	0,77	$F_3=1,18$ ; $p_3=0,31$ ; $^2_3=0,03$
		skupaj	2,00	0,86	
	3.	dečki	2,57	0,85	
		deklice	2,87	1,46	
		skupaj	2,72	1,19	
zgodbja-B	1.	dečki	16,67	8,33	MSE=87,13
		deklice	21,25	6,85	$df_1=74$ ; $df_2=2$ ; $df_3=1$ ; $df_4=2$
		skupaj	19,28	7,25	$F_1=0,74$ ; $p_1=0,48$ ; $^2_1=0,01$
	2.	dečki	21,73	9,38	$F_2=0,12$ ; $p_2=0,73$ ; $^2_2=0,00$
		deklice	18,32	9,24	$F_3=0,99$ ; $p_3=0,38$ ; $^2_3=0,03$
		skupaj	20,02	9,36	
	3.	dečki	21,28	10,73	
		deklice	23,33	8,57	
		skupaj	22,48	9,54	



<i>Mera g. razvoja</i>	<i>Izobrazba mame</i>	<i>Spol</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Analiza variance</i>
ocena-M	1.	dečki	41,00	7,55	$MSE=115,41$
		deklice	40,00	8,87	$df_1=74; df_2=2; df_3=1; df_4=2$
		skupaj	40,43	7,66	$F_1=0,57; p_1=0,57; \quad {}^2_1=0,01$
	2.	dečki	34,18	12,15	$F_2=1,91; p_2=0,16; \quad {}^2_2=0,00$
		deklice	39,14	11,31	$F_3=0,01; p_3=0,91; \quad {}^2_3=0,00$
		skupaj	36,66	11,87	
	3.	dečki	41,21	10,85	
		deklice	36,20	7,89	
		skupaj	38,62	9,61	
ocena-V	1.	dečki	40,33	9,86	$MSE=123,60$
		deklice	35,00	13,93	$df_1=74; df_2=2; df_3=1; df_4=2$
		skupaj	37,28	11,73	$F_1=0,27; p_1=0,76; \quad {}^2_1=0,01$
	2.	dečki	32,32	10,59	$F_2=0,29; p_2=0,59; \quad {}^2_2=0,00$
		deklice	36,50	11,07	$F_3=1,49; p_3=0,23; \quad {}^2_3=0,04$
		skupaj	34,41	10,91	
	3.	dečki	37,43	10,26	
		deklice	33,20	12,17	
		skupaj	35,24	11,29	

*Legenda:* g. lestvica... govorna lestvica; g. lestvica-A... podlestvica govornega razumevanja; g. lestvica-B... podlestvica govornega izražanja; zgodba-A... koherentnost zgodbe; zgodba-B... slovnična struktura zgodbe; ocena-M... ocena mame; ocena-V... ocena vzgojiteljice; 1. skupina... mame z osnovnošolsko izobrazbo, 2. skupina... mame s poklicno in srednješolsko izobrazbo, 3. skupina... mame z višjo, visoko strokovno in univerzitetno izobrazbo; *M*... aritmetična sredina; *SD*... standardna deviacija; *MSE*... srednji kvadrat napake; *df<sub>i</sub>*... stopnje svobode-napake; *df<sub>j</sub>*... stopnje svobode-izobrazba mame; *df<sub>k</sub>*... stopnje svobode-spola; *df<sub>l</sub>*... stopnje svobode-interakcija; *F<sub>i</sub>*... test razlik glede na izobrazbo mame; *F<sub>j</sub>*... test razlik glede na spol; *F<sub>kl</sub>*... učinek interakcije izobrazbe mame in spola.

*Izobrazba mame* (glej tabelo 2) je imela pri drugem merjenju, ko so bili otroci v povprečju stari 4;1 leta pomemben in visok učinek na rezultate otrok na lestvici govornega razvoja ter na podlestvici govornega izražanja. Učinek izobrazbe mame na rezultate otrok na podlestvici govornega razumevanja ter na ocene, s katerimi so njihov govor ocenile mame, je bil pomemben a nizek. Aritmetične sredine posameznih skupin otrok glede na izobrazbo mame, smo primerjale s pomočjo Scheffejevega post-hoc testa. Otroci mam z visoko stopnjo izobrazbe so dosegali pomembno višje rezultate na lestvici govornega razvoja od otrok, katerih mame so imele nizko ( $MD=9,48$ ;  $SE=2,03$ ;  $p=0,00$ ) in srednjo ( $MD=2,90$ ;  $SE=1,16$ ;  $p=0,05$ ) stopnjo izobrazbe. Prav tako so otroci mam s srednjo stopnjo izobrazbe dosegali pomembno višje rezultate od otrok mam z nizko stopnjo izobrazbe ( $MD=6,58$ ;  $SE=1,97$ ;  $p=0,00$ ). Otroci mam z visoko stopnjo izobrazbe so dosegali pomembno višje rezultate na podlestvici govornega razumevanja ( $MD=3,59$ ;  $SE=1,23$ ;  $p=0,02$ ) in govornega izražanja ( $MD=5,90$ ;  $SE=1,29$ ;  $p=0,00$ ) kot otroci mam z nizko stopnjo izobrazbe. Na podlestvici govornega izražanja so otroci mam z visoko stopnjo izobrazbe prav tako dosegali višje rezultate od otrok mam s srednjo stopnjo izobrazbe ( $MD=1,88$ ;  $SE=0,73$ ;  $p=0,04$ ), le-ti pa so

Tabela 2: Učinek izobrazbe mame in spola na posamezne mere govornega razvoja pri drugem merjenju.

Mera g. razvoja	Izobrazba mame	Spol	M	SD	Analiza variance
g. lestvica	1.	dečki	41,00	5,29	MSE=23,37 $df_1=74$ ; $df_2=2$ ; $df_3=1$ ; $df_4=2$ $F_1=12,07$ ; $p_1=0,00$ ; $^2_1=0,25$
		deklice	47,00	5,42	
		skupaj	44,43	5,85	
	2.	dečki	52,25	5,47	$F_2=0,80$ ; $p_2=0,37$ ; $^2_2=0,01$ $F_3=2,57$ ; $p_3=0,08$ ; $^2_3=0,06$
		deklice	49,77	4,39	
		skupaj	51,01	5,06	
	3.	dečki	53,71	4,76	
		deklice	54,10	4,29	
		skupaj	53,91	4,45	
g. lestvica-A	1.	dečki	11,67	1,15	MSE=8,59 $df_1=74$ ; $df_2=2$ ; $df_3=1$ ; $df_4=2$ $F_1=4,37$ ; $p_1=0,02$ ; $^2_1=0,11$
		deklice	12,25	1,71	
		skupaj	12,00	1,41	
	2.	dečki	15,41	2,94	$F_2=0,21$ ; $p_2=0,65$ ; $^2_2=0,00$ $F_3=0,87$ ; $p_3=0,42$ ; $^2_3=0,02$
		deklice	13,73	2,78	
		skupaj	14,57	2,95	
	3.	dečki	15,64	3,15	
		deklice	15,53	3,29	
		skupaj	15,59	3,17	
g. lestvica-B	1.	dečki	29,33	4,16	MSE=9,46 $df_1=74$ ; $df_2=2$ ; $df_3=1$ ; $df_4=2$ $F_1=12,02$ ; $p_1=0,00$ ; $^2_1=0,24$
		deklice	34,75	4,03	
		skupaj	32,43	4,72	
	2.	dečki	36,84	3,27	$F_2=3,41$ ; $p_2=0,07$ ; $^2_2=0,04$ $F_3=3,08$ ; $p_3=0,05$ ; $^2_3=0,08$
		deklice	36,04	3,35	
		skupaj	36,44	3,29	
	3.	dečki	38,07	2,73	
		deklice	38,57	2,07	
		skupaj	38,33	2,38	
zgodba-A	1.	dečki	2,33	1,15	MSE=1,34 $df_1=74$ ; $df_2=2$ ; $df_3=1$ ; $df_4=2$ $F_1=2,07$ ; $p_1=0,13$ ; $^2_1=0,05$
		deklice	3,50	1,29	
		skupaj	3,00	1,29	
	2.	dečki	2,86	1,17	$F_2=1,87$ ; $p_2=0,18$ ; $^2_2=0,02$ $F_3=0,66$ ; $p_3=0,52$ ; $^2_3=0,02$
		deklice	3,09	1,19	
		skupaj	2,98	1,17	
	3.	dečki	3,50	1,16	
		deklice	3,53	10,6	
		skupaj	3,52	1,09	
zgodba-B	1.	dečki	27,00	7,21	MSE=61,78 $df_1=74$ ; $df_2=2$ ; $df_3=1$ ; $df_4=2$ $F_1=0,48$ ; $p_1=0,62$ ; $^2_1=0,01$
		deklice	30,50	7,23	
		skupaj	29,00	6,86	
	2.	dečki	24,32	7,94	$F_2=0,82$ ; $p_2=0,37$ ; $^2_2=0,01$ $F_3=1,05$ ; $p_3=0,36$ ; $^2_3=0,03$
		deklice	28,45	8,83	
		skupaj	26,39	8,56	
	3.	dečki	28,50	8,04	
		deklice	27,27	6,00	
		skupaj	27,86	6,96	

<i>Mera g. razvoja</i>	<i>Izobrazba mame</i>	<i>Spol</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Analiza variance</i>
ocena-M	1.	dečki	46,00	5,57	MSE=32,11 $df_1=74$ ; $df_2=2$ ; $df_3=1$ ; $df_4=2$ $F_1=3,45$ ; $p_1=0,04$ ; $\eta^2_1=0,08$ $F_2=0,15$ ; $p_2=0,70$ ; $\eta^2_2=0,00$ $F_3=1,43$ ; $p_3=0,25$ ; $\eta^2_3=0,04$
		deklice	42,50	9,88	
		skupaj	44,00	7,91	
	2.	dečki	49,73	5,01	
		deklice	51,00	5,38	
		skupaj	50,36	5,18	
	3.	dečki	47,36	7,70	
		deklice	51,53	2,87	
		skupaj	49,52	6,01	
ocena-V	1.	dečki	46,33	1,53	MSE=16,68 $df_1=74$ ; $df_2=2$ ; $df_3=1$ ; $df_4=2$ $F_1=0,46$ ; $p_1=0,63$ ; $\eta^2_1=0,01$ $F_2=2,95$ ; $p_2=0,09$ ; $\eta^2_2=0,04$ $F_3=0,88$ ; $p_3=0,42$ ; $\eta^2_3=0,02$
		deklice	51,25	1,26	
		skupaj	49,14	2,91	
	2.	dečki	49,68	3,08	
		deklice	50,77	2,79	
		skupaj	50,23	2,95	
	3.	dečki	50,28	4,75	
		deklice	50,60	6,38	
		skupaj	50,45	5,55	

**Legenda:** glej tabelo 1.

bili bolj uspešni od otrok mam, ki so imele nizko stopnjo izobrazbe ( $MD=4,01$ ;  $SE=1,25$ ;  $p=0,01$ ). Mame z nizko stopnjo izobrazbe so govor svojih otrok ocenile s pomembno nižjimi ocenami kot mame s srednjo stopnjo izobrazbe ( $MD=6,36$ ;  $SE=2,30$ ;  $p=0,03$ ). Razlike v ocenah mam z nizko in visoko stopnjo izobrazbe so na meji pomembnosti ( $MD=5,52$ ;  $SE=2,39$ ;  $p=0,08$ ), pri čemer so mame z visoko izobrazbo ocenile govor svojih otrok z višjimi ocenami kot mame z nizko stopnjo izobrazbe.

Rezultati drugega merjenja kažejo na trend *učinka spola* na rezultate, ki so jih otroci dosegali na podlestvici govornega izražanja in na ocene, s katerimi so govor otrok ocenile njihove vzgojiteljice v vrtcu. Deklice ( $M=36,45$ ) so dosegale višje rezultate na podlestvici govornega razvoja od dečkov ( $M=34,75$ ), prav tako pa so vzgojiteljice ocenile govor deklic ( $M=50,87$ ) z višjimi ocenami kot govorni razvoj dečkov ( $M=48,77$ ). Interakcija med izobrazbo mame in otrokovim spolom je imela pri drugem merjenju pomemben, a nizek učinek na rezultate otrok na podlestvici govornega izražanja (glej sliko 1), trend učinka interakcije pa se kaže tudi na rezultatih, ki so jih otroci dosegali na celotni lestvici govornega razvoja. Deklice, katerih mame so imele nizko stopnjo izobrazbe so dosegale višje rezultate na celotni lestvici govornega razvoja ( $M1=41,00$ ;  $M2=47,00$ ) in na podlestvici govornega izražanja ( $M1=29,33$ ;  $M2=34,75$ ) kot dečki. Nasprotno so dečki mam s srednjo stopnjo izobrazbe dosegali nekoliko višje rezultate od deklic na celotni lestvici ( $M1=52,25$ ;  $M2=49,77$ ) kot tudi na podlestvici govornega izražanja ( $M1=36,84$ ;  $M2=36,04$ ). Razlike med rezultati na lestvici govornega razvoja ( $M1=53,71$ ;  $M2=54,10$ ) in podlestvici govornega izražanja ( $M1=38,07$ ;  $M2=38,57$ ) deklic in dečkov mam z visoko stopnjo izobrazbe pa so bile najmanjše in v prid deklic.

Tabela 3: Učinek izobrazbe očeta na posamezne mere govornega razvoja pri prvem merjenju.

Mera g. razvoja	Izobrazba očeta	Spol	M	SD	Analiza variance
g. lestvica	1.	dečki	44,83	5,69	MSE=43,86 $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,32; p_1=0,73; \eta^2_1=0,02$ $F_2=0,26; p_2=0,77; \eta^2_2=0,01$
		deklice	47,50	3,53	
		skupaj	45,90	4,63	
	2.	dečki	44,38	6,75	
		deklice	44,13	7,05	
		skupaj	44,25	6,84	
	3.	dečki	44,36	5,67	
		deklice	46,03	5,22	
		skupaj	45,26	5,38	
g. lestvica-A	1.	dečki	13,67	3,52	MSE=11,49 $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,60; p_1=0,55; \eta^2_1=0,02$ $F_2=1,16; p_2=0,32; \eta^2_2=0,03$
		deklice	10,50	6,36	
		skupaj	12,40	4,39	
	2.	dečki	13,20	3,35	
		deklice	12,38	3,19	
		skupaj	12,78	3,26	
	3.	dečki	11,27	3,44	
		deklice	12,50	3,45	
		skupaj	11,91	3,42	
g. lestvica-B	1.	dečki	31,17	2,31	MSE=19,64 $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=1,79; p_1=0,17; \eta^2_1=0,08$ $F_2=0,94; p_2=0,40; \eta^2_2=0,02$
		deklice	37,00	2,83	
		skupaj	33,50	3,86	
	2.	dečki	31,42	4,83	
		deklice	31,85	4,70	
		skupaj	31,64	4,72	
	3.	dečki	33,09	2,90	
		deklice	33,58	2,38	
		skupaj	33,35	2,60	
zgodba-A	1.	dečki	2,00	1,00	MSE=1,24 $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,18; p_1=0,84; \eta^2_1=0,01$ $F_2=0,42; p_2=0,66; \eta^2_2=0,01$
		deklice	2,00	0,00	
		skupaj	2,00	0,71	
	2.	dečki	2,20	1,00	
		deklice	2,42	1,17	
		skupaj	2,31	1,09	
	3.	dečki	2,45	0,82	
		deklice	2,17	1,45	
		skupaj	2,30	1,18	
zgodba-B	1.	dečki	18,67	12,50	MSE=84,18 $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,93; p_1=0,40; \eta^2_1=0,02$ $F_2=2,49; p_2=0,09; \eta^2_2=0,06$
		deklice	24,50	6,36	
		skupaj	21,00	9,92	
	2.	dečki	19,08	8,37	
		deklice	20,92	9,32	
		skupaj	20,02	8,82	
	3.	dečki	27,00	10,29	
		deklice	19,25	8,96	
		skupaj	22,96	10,19	

Mera g. razvoja	Izobrazba očeta	Spol	M	SD	Analiza variance
ocena-M	1.	dečki	32,67	17,04	MSE=117,04 $df_1=73$ ; $df_2=2$ ; $df_3=2$ $F_1=1,17$ ; $p_1=0,32$ ; $\eta^2_1=0,03$ $F_2=0,14$ ; $p_2=0,86$ ; $\eta^2_2=0,00$
		deklice	29,00	5,66	
		skupaj	31,20	12,54	
	2.	dečki	37,44	12,24	
		deklice	38,58	9,20	
		skupaj	38,02	10,70	
	3.	dečki	38,00	9,84	
		deklice	40,17	10,55	
		skupaj	39,13	10,04	
ocena-V	1.	dečki	37,00	9,16	MSE=147,81 $df_1=73$ ; $df_2=2$ ; $df_3=2$ $F_1=0,04$ ; $p_1=0,96$ ; $\eta^2_1=0,00$ $F_2=0,14$ ; $p_2=0,87$ ; $\eta^2_2=0,00$
		deklice	35,00	12,73	
		skupaj	36,20	9,15	
	2.	dečki	34,36	11,68	
		deklice	36,11	11,29	
		skupaj	35,25	11,40	
	3.	dečki	35,09	8,84	
		deklice	34,25	12,59	
		skupaj	34,65	10,72	

*Legenda:* g. lestvica... govorna lestvica; g. lestvica-A... podlestvica govornega razumevanja; g. lestvica-B... podlestvica govornega izražanja; zgodba-A... koherentnost zgodbe; zgodba-B... slovnična struktura zgodbe; ocena-M... ocena mame; ocena-V... ocena vzgojiteljice; 1. skupina... očetí z osnovnošolsko izobrazbo, 2. skupina... očetí s poklicno in srednješolsko izobrazbo, 3. skupina... očetí z višjo, visoko strokovno in univerzitetno izobrazbo; M... aritmetična sredina; SD... standardna deviacija; MSE... srednji kvadrat napake;  $df_1$ ...stopnje svobode-napaka;  $df_2$ ... stopnje svobode-izobrazba očeta;  $df_3$ ... stopnje svobode-interakcija;  $F_1$ ... test razlik glede na izobrazbo očeta;  $F_2$ ... učinek interakcije izobrazbe očeta in spola.

*Tabela 4: Učinek izobrazbe očeta na posamezne mere govornega razvoja pri drugem merjenju.*

Mera g. razvoja	Izobrazba očeta	Spol	M	SD	Analiza variance
g. lestvica	1.	dečki	50,17	9,67	MSE=29,59 $df_1=73$ ; $df_2=2$ ; $df_3=2$ $F_1=0,10$ ; $p_1=0,91$ ; $\eta^2_1=0,00$ $F_2=0,34$ ; $p_2=0,71$ ; $\eta^2_2=0,01$
		deklice	53,50	4,95	
		skupaj	51,50	7,50	
	2.	dečki	51,96	6,30	
		deklice	51,04	5,01	
		skupaj	51,49	5,64	
	3.	dečki	52,27	4,84	
		deklice	51,92	3,48	
		skupaj	52,09	4,09	
g. lestvica-A	1.	dečki	14,67	3,21	MSE=9,75 $df_1=73$ ; $df_2=2$ ; $df_3=2$ $F_1=0,24$ ; $p_1=0,78$ ; $\eta^2_1=0,01$ $F_2=0,35$ ; $p_2=0,70$ ; $\eta^2_2=0,01$
		deklice	16,00	1,41	
		skupaj	15,20	2,49	
	2.	dečki	15,16	3,21	
		deklice	14,00	3,32	
		skupaj	14,57	3,29	
	3.	dečki	15,45	2,91	
		deklice	14,58	2,71	
		skupaj	15,00	2,78	

g. lestvica-B	1.	dečki	35,50	6,54	$MSE=11,01$ $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,06; p_1=0,94; {}^2_1=0,00$ $F_2=0,16; p_2=0,85; {}^2_2=0,00$
		deklice	37,50	3,53	
		skupaj	36,30	5,07	
	2.	dečki	36,80	3,86	
		deklice	37,04	2,72	
		skupaj	36,92	3,30	
	3.	dečki	36,82	3,12	
		deklice	37,33	2,44	
		skupaj	37,09	2,74	
zgodba-A	1.	dečki	3,67	1,15	$MSE=1,32$ $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=2,41; p_1=0,10; {}^2_1=0,06$ $F_2=0,72; p_2=0,49; {}^2_2=0,02$
		deklice	3,50	2,12	
		skupaj	3,60	1,34	
	2.	dečki	2,72	1,10	
		deklice	3,23	1,07	
		skupaj	2,98	1,10	
	3.	dečki	3,64	1,21	
		deklice	3,50	1,24	
		skupaj	3,56	1,20	
zgodba-B	1.	dečki	28,00	10,82	$MSE=62,54$ $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,33; p_1=0,71; {}^2_1=0,01$ $F_2=0,80; p_2=0,45; {}^2_2=0,02$
		deklice	23,00	2,83	
		skupaj	26,00	8,24	
	2.	dečki	24,69	8,24	
		deklice	28,35	8,64	
		skupaj	26,69	8,53	
	3.	dečki	27,91	6,92	
		deklice	28,17	5,62	
		skupaj	28,04	6,13	
ocena-M	1.	dečki	46,33	7,09	$MSE=33,86$ $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,37; p_1=0,69; {}^2_1=0,01$ $F_2=3,00; p_2=0,06; {}^2_2=0,07$
		deklice	54,00	0,00	
		skupaj	49,40	6,54	
	2.	dečki	50,12	4,80	
		deklice	49,69	6,76	
		skupaj	49,90	5,82	
	3.	dečki	45,73	7,82	
		deklice	51,67	2,42	
		skupaj	48,83	6,32	
ocena-V	1.	dečki	46,33	1,53	$MSE=16,31$ $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,93; p_1=0,40; {}^2_1=0,02$ $F_2=1,03; p_2=0,36; {}^2_2=0,03$
		deklice	49,50	3,53	
		skupaj	47,60	2,70	
	2.	dečki	50,44	2,99	
		deklice	50,61	4,91	
		skupaj	50,53	4,05	
	3.	dečki	48,73	5,08	
		deklice	51,58	2,97	
		skupaj	50,22	4,27	

Legenda: glej tabelo 3.

*Izobrazba očeta* (glej tabeli 3 in 4) ni imela pomembnega učinka na nobeno izmed mer govornega razvoja niti pri prvem niti pri drugem merjenju. Izobrazba očeta prav tako nima različnega učinka na govorno kompetentnost dečkov in deklic. Rezultati sicer kažejo na nepomemben zmeren učinek interakcije med izobrazbo očeta in otrokovim spolom na slovnično zapletenost strukture zgodb, ki so jih otroci pripovedovali ob slikanici pri prvem merjenju ter na ocene, s katerimi so govorno kompetentnost otrok ocenile njihove mame pri drugem merjenju.

## Razprava

Rezultati prvega in drugega merjenja se skladajo z ugotovitvami A. Browne (1996), da se izobrazba otrokovih staršev povezuje z nekaterimi značilnostmi njegovega govornega razvoja. Otroci, katerih mame so imele visoko stopnjo izobrazbe so pri starosti treh let starosti dosegali višje rezultate na lestvici govornega razvoja in podlestvici govornega izražanja kot otroci mam z nizko in srednjo stopnjo izobrazbe, medtem ko je imela izobrazba mame pri drugem merjenju, ko so bili otroci stari štiri leta, pomemben učinek tudi na rezultate na podlestvici govornega razumevanja. H. Bee in sodelavci (1982) so v svoji raziskavi, v katero so bili vključeni malčki in njihove mame, ugotovili, da so otroci mam z visoko izobrazbo dosegali pomembno višje rezultate na lestvici govornega razvoja že pri dveh letih starosti kot otroci, katerih mame so imele nižjo stopnjo izobrazbe. C. Snow (1977, v Smith in Cowie, 1993) navaja, da štiriletni otroci staršev z nižjo stopnjo izobrazbe, ki živijo v revnejših družinah, v komunikaciji z drugimi uporabljajo krajše in enostavnejše stavke kot otroci, katerih starši imajo višjo izobrazbo in živijo v družinah z višjim osebnim dohodkom. Podobno sta v svoji raziskavi ugotovila grška avtorja Apostolos in Napoleon (2001), da ima stopnja izobrazbe otrokovih staršev pomemben učinek na razvoj otrokovega govornega razumevanja in izražanja. Avtorja zaključujeta, da variabilnost v govornem razvoju (govornem razumevanju ter raznolikosti besed, ki jih otrok rabi v svojem govoru) med otroki lahko delno pojasnimo z variabilnostjo v stopnji izobrazbe njihovih staršev. Tudi Bornstein in Haynes (1998) sta v svoji raziskavi ugotovila, da so otrokovi rezultati na podlestvici govornega razumevanja, dobljeni s pomočjo standardizirane lestvice govornega razvoja *RDLS* (*Reynell Developmental Language Scale*), pozitivno povezani s stopnjo izobrazbe otrokove mame. Rezultati, ki so jih otroci dosegli na podlestvici govornega izražanja te lestvice, so se v raziskavi avtorjev, pozitivno povezovali s stopnjo izobrazbe otrokove mame. Dobljeni rezultati pa ne podpirajo rezultatov slovenske raziskave (Fekonja, 2002), v katero so bili vključeni otroci, stari od štiri do pet let. Otroci staršev z nižjo in višjo stopnjo izobrazbe se niso razlikovali v dosežkih na lestvici govornega razvoja, prav tako pa tudi ne na podlestvicah govornega razumevanja in izražanja. Otroci staršev z nižjo stopnjo izobrazbe so sicer dosegali nekoliko nižje rezultate tako na celotni lestvici kot obeh podlestvicah govornega razvoja, vendar razlike med skupinama otrok niso bile statistično pomembne. Vendar

pa je avtorica omenjene študije kot dejavnik otrokovega družinskega okolja obravnavala stopnjo izobrazbe obeh staršev, medtem, ko so rezultati pričujoče raziskave pokazali, da ima na otrokovo govorno kompetentnost pomemben učinek le izobrazba otrokove mame (glej tabelo 1 in 2), ne pa tudi izobrazba očeta (glej tabelo 3 in 4).

V naši raziskavi je izobrazba mame imela pomemben učinek tudi na razvojne ravni koherentnosti zgodb, ki so jih ob slikanici pripovedovali triletni otroci. Ocenjujemo, podobno kot H. Bee in sodelavci (1982), da se učinek mamine izobrazbe na razvojno raven otrokove govorne kompetentnosti lahko povezuje tudi z stopnjo maminega poznavanja otrokovega govornega razvoja. Otroci mam, ki bolje poznajo zakonitosti otrokovega govornega razvoja, izražajo višjo govorno kompetentnost. Več znanja o otrokovem govornem razvoju so pokazale mame z višjo besedno inteligentnostjo (Bornstein in dr., 1996), ki imajo morda tudi višjo stopnjo izobrazbe. Tudi M. Mitzl (1980, v Bee in dr., 1982) ugotavlja, da otroci staršev, ki so bili poučeni o pomembnosti in ustreznem načinu govorne spodbude svojih otrok, dosegajo višje rezultate na *Lestvici zgodnjega razvoja Bayley*, ki vključuje tudi podlestvico govornega razvoja, v primerjavi z otroki, ki so bili deležni manj pogoste govorne spodbude s strani svojih staršev. Pomemben učinek izobrazbe mame na nekatere mere otrokovega govornega razvoja je prav tako lahko posledica tega, da mame z višjo stopnjo izobrazbe, zaradi boljšega finančnega stanja, otroku nudijo več različnih materialov, npr. otroške literature, igrač, ki spodbujajo simbolno igro, računalniških programov, ipd., kot mame z nizko izobrazbo. Podobno namreč ugotavlja tudi A. Browne (1996), da starši iz družin višjim socioekonomskim statusom, ki je povezan tudi z višjo izobrazbo mame, otrokom lažje nudijo različne materiale, ki spodbujajo njihov govorni razvoj, ter jim tako nudijo priložnosti za pridobivanje izkušenj o pisani in govorjeni besedi. Rezultati vzdolžne raziskave, v katero so bile vključene severnoameriške družine, so pokazali, da se starši z nižjim osebnim dohodkom ter nižjo stopnjo izobrazbe redkeje pogovarjajo s svojimi otroki, prav tako pa je njihov govor manj raznolik, otrokom nudijo manj priložnosti za samostojno govorno izražanje, njihov besednjak pa je bolj omejen kot pri starših z višjim osebnim dohodkom in višjo stopnjo izobrazbe (Hart in Risley, 1989, 1992, 1996, v Papalia in dr., 2001). Te značilnosti družin z manj ugodnimi sociodemografskimi dejavniki, ki jih opisujejo severnoameriški avtorji, so morda prispevale tudi k pomembnemu učinku izobrazbe mame na govorne dosežke otrok v testnih situacijah.

Učinek izobrazbe mame na ocene, s katerimi so one in vzgojiteljice ocenile govor otrok, pri prvem merjenju ni bil pomemben. Mame z nizko, srednjo in visoko stopnjo izobrazbe so govorni razvoj svojih otrok ocenile s podobnimi ocenami. Nepomemben učinek izobrazbe mame na njene ocene otrokovega govora je lahko posledica tega, da so mame z nizko stopnjo izobrazbe manj kritične pri podajanju ocen o otrokovi govorni kompetentnosti in so na trditve o otrokovem govornem izražanju in razumevanju odgovarjale trdilno, tudi ko otrok še ni usvojil določene besede ali slovničnega pravila. Tako so morda mame z nizko stopnjo izobrazbe, tudi če otrok še ni pravilno tvoril dvojine, npr. »dve hiše« namesto »dve hiši«, na trditev »Moj otrok v svojem govoru pravilno rabi dvojino« odgovorile trdilno. Mame z višjo stopnjo izobrazbe



so bile morda v podajanju ocen in odgovarjanju na trditev bolj kritične in so trdilno odgovorile, če je otrok že usvojil določeno slovnično pravilo in ga tudi pravilno rabil v svojem govoru. Nepomemben učinek izobrazbe mame na njene ocene otrokovega govora je lahko tudi posledica pomanjkljivega jezikovnega znanja mam z nižjo stopnjo izobrazbe, ki je morda prispeval k temu, da so mame z nižjo stopnjo izobrazbe ocenile govor svojih otrok z visokimi ocenami, ker niso popolnoma razumele trditev oz. v govoru otrok niso uspele prepoznati določenih slovničnih pravil. Morda se mame z nižjo stopnjo izobrazbe redkeje vključujejo v govorne interakcije s svojimi otroki (Marjanovič Umek in dr., v recenziji) ter tako nimajo dovolj priložnosti slišati otrokov govor in so ga zato raje kot z nižjimi, ocenile z višjimi ocenami. K pojavu nepomembnega učinka izobrazbe na mamine ocene lahko prispeva tudi dejstvo, da je govorna kompetentnost triletnih otrok nižja od govorne kompetentnosti štiriletnih otrok, zaradi česar so morda razlike med govorom triletnih otrok manjše, ne glede na izobrazbo njihove mame. Možna razlaga nepomembnega učinka pa je tudi ta, da domače okolje ter govorne interakcije z družinskimi člani, vse otroke, ne glede na izobrazbo njihovih mam, spodbujajo k govornemu izražanju in komuniciranju, saj npr. Wells (1987, v Smidt, 1998) ugotavlja, da vsi starši, ne glede na sociodemografske dejavnike njihove družine, rabijo govor v komunikaciji s svojimi otroki za posredovanje in pripisovanje pomena ter tako spodbujajo razvoj otrokovega govora in komuniciranja.

Rezultati drugega merjenja kažejo na zmeren učinek izobrazbe mame na njihove ocene otrokovega govora, ne pa tudi na ocene vzgojiteljic. Mame z nizko stopnjo izobrazbe so govorno kompetentnost svojih otrok ocenile z nižjimi ocenami kot mame s srednjo stopnjo izobrazbe, ki so podale najvišje ocene. Razlike v ocenah mam z visoko in nizko stopnjo izobrazbe so na meji pomembnosti, pri čemer so mame z visoko izobrazbo ocenile govorno kompetentnost svojih otrok z višjimi ocenami kot mame z nizko stopnjo izobrazbe. Mame z visoko izobrazbo imajo morda večje jezikoslovno znanje od mam s srednjo in nizko izobrazbo, kar lahko vpliva na bolj kritično in natančno ocenjevanje otrokove govorne kompetentnosti (Dale, Bates, Reznick in Morisset, 1989) in zato tudi na nekoliko nižje ocene v primerjavi z mamami s srednjo izobrazbo. Možen vzrok pomembnega učinka mamine izobrazbe na njene ocene otrokove govorne kompetentnosti pri drugem merjenju je lahko tudi v naraščanju učinka izobrazbe mame na otrokov govorni razvoj v obdobju med tretjim in četrtem letom otrokove starosti. Učinek mamine izobrazbe na rezultate otrok na podlestvici govornega razvoja se je namreč v obdobju med prvim in drugim merjenjem zvišal (glej tabelo 1 in 2). Rezultati drugega merjenja so prav tako lahko posledica vse bolj razvite govorne kompetentnosti otrok, kar je prispevalo k temu, da so mame s srednjo in visoko stopnjo izobrazbe, govorno kompetentnost otrok ocenile sicer s podobnimi, vendar višjimi ocenami kot mame z nizko stopnjo izobrazbe. Mame s srednjo in visoko stopnjo izobrazbe se verjetno s svojimi štiriletnimi otroki, pogostejše kot mame z nizko stopnjo izobrazbe, vključujejo v različne govorne interakcije (Marjanovič Umek in dr., v recenziji), v katerih otroci rabijo več besed in zapletenejše slovnične strukture, hkrati pa lahko tudi same podrobneje spoznavajo značilnosti otrokovega govora.

Podobno kot mame, so tudi vzgojiteljice pri prvem in drugem merjenju s podobnimi ocenami ocenile govor otrok, katerih mame so imele različno stopnjo izobrazbe. Dobljeni rezultati morda kažejo na to, da dejavnosti predšolskega kurikulumata ter vrstniška skupina v vrtcu, vse otroke, ne glede na izobrazbo njihove mame, spodbuja k govornemu izražanju, medtem ko predstavlja testna situacija precej ožji in bolj strukturiran kontekst, ki kot kažejo rezultati, bolj spodbuja ali omogoča govorno izražanje otrok mam z višjo izobrazbo. Vzrok nepomembnega učinka mamine izobrazbe na ocene, s katerimi so vzgojiteljice ocenile otrokov govor pa je lahko tudi relativno splošna ocena otrokove govorne kompetentnosti, ki ni občutljiva na razlike, ki se morda kažejo med otroki mam z različnimi stopnjami izobrazbe. Izobrazba očeta ni imela pomembnega učinka na nobeno izmed mer govornega razvoja otrok tako pri prvem kot tudi pri drugem merjenju. Dobljeni rezultati morda kažejo na to, da mame preživijo več časa s svojimi tri- in štiriletnimi otroki ali z njimi pogostejše vstopajo v govorne interakcije pri različnih dejavnostih ter tako s svojim govorom tudi v večji meri prispevajo k govornemu razvoju otrok kot njihovi očetje (Peterson in McCabe, 2004).

Dobljeni rezultati podpirajo ugotovitve več avtorjev (npr. Davie in dr., 1972; Thorndike, 1973; v Macaulay, 1977), da izobrazba mame pomembneje vpliva na otrokov govorni razvoj kot otrokov spol. Otrokov spol je imel pri prvem merjenju nizek učinek na rezultate, ki so jih otroci dosegali na podlestvici govornega izražanja, medtem ko rezultati drugega merjenja kažejo na trend učinka spola na rezultate, ki so jih otroci dosegali na podlestvici govornega izražanja in na ocene, s katerimi so govor otrok ocenile njihove vzgojiteljice v vrtcu. Deklice so pri obeh merjenjih dosegale višje rezultate na podlestvici govornega izražanja od dečkov, prav tako pa so vzgojiteljice ocenile govorno kompetentnost štiriletnih deklic z višjimi ocenami kot govorno kompetentnost dečkov. Pomembne razlike med spoloma v govornem izražanju so lahko posledica različne hitrosti v razvoju govornega izražanja dečkov in deklic (Katz, Baker in MacNamara; 1974, v Fromkin, 2000) ali pa večje spodbude, ki so je v socialne okolju, npr. doma ali v vrtcu, deležne deklice (Russell, Mize, in Bissaker, 2003). Podobno sta ugotovila ameriška avtorja (Bornstein in Haynes, 1998), da deklice dosegajo višje rezultate na nekaterih merah govornega razvoja kot dečki (npr. srednja dolžina izjav ugotovljena s pomočjo beleženja otrokovega prostega govora; govorno razumevanje in govorno izražanje ugotovljena s pomočjo *RDLS* ter starševa ocena obsega otrokovega besednjaka). Rezultati naše raziskave pri prvem in drugem merjenju ne podpirajo v celoti ugotovitev severnoameriških avtorjev, da se razlike med spoloma pojavijo ne glede na to, kdo ocenjuje otrokovo govorno kompetentnost, saj so se rezultati deklic in dečkov razlikovali le v primeru, ko so bili pridobljeni s strani testatorke v testni situaciji oz. s pomočjo *Lestvice govornega razvoja* ter vzgojiteljice pri drugem merjenju, ne pa tudi s pomočjo preizkusa pripovedovanja zgodbe ali ko so njihov govor ocenjevale mame. Nepomemben učinek spola na otrokovo kompetentnost pripovedovanja zgodbe podpira ugotovitve slovenskih avtoric (Marjanovič Umek in dr., 2003), da so deklice in dečki, v obdobju med četrtil in osmim letom starosti, med seboj primerljivi glede na pragmatično rabo jezika med pripovedovanjem zgodbe v

različnih pogojih, npr. ob slikovnih predlogah, po poslušanju prebrane vsebine otroške knjige ter ob začetnem stavku, ki predstavlja uvod v zgodbo. Nepomembne razlike med ocenami, s katerimi so mame pri obeh merjenjih in vzgojiteljice pri prvem merjenju ocenile govor deklic in dečkov med različnimi dejavnostmi doma in v vrtcu, se skladajo z rezultati številnih raziskav, ki kažejo, da po drugem letu otrokove starosti, ni razlik med dečki in deklicami v količini prostega govora med vsakodnevnimi dejavnostmi (Maccoby in Jacklin, 1974).

Rezultati kažejo na trend učinka interakcije med otrokovim spolom in izobrazbo mame na dosežke otrok na podlestvici govornega izražanja pri prvem merjenju ter na pomemben a nizek učinek interakcije na dosežke otrok na podlestvici govornega izražanja pri drugem merjenju (glej tabelo 1 in 2). Primerljive ugotovitve navaja tudi M. Crawford (2001), da se posameznikov spol povezuje z nekaterimi dejavniki socialnega okolja, v katerem živi, le-ti pa prav tako lahko prispevajo k razlikam v govornem razvoju deklic in dečkov. Rezultati naše raziskave kažejo, da mame z nizko stopnjo izobrazbe bolj spodbujajo in dopuščajo govorno izražanje deklic kot dečkov, medtem ko mame s srednjo in visoko stopnjo izobrazbe v enaki meri spodbujajo in dopuščajo govorno izražanje svojih hčerk in sinov, pri tem pa so dečki, katerih mame so imele srednjo izobrazbo pri obeh merjenjih dosegali nekoliko višje rezultate kot deklice. Z otrokovo starostjo učinek interakcije med izobrazbo mame in otrokovim spolom na govorno izražanje otrok nekoliko narašča, čeprav še vedno ostaja nizek. Rezultati drugega merjenja kažejo tudi na trend učinka interakcije med izobrazbo mame in otrokovim spolom na rezultate otrok na celotni lestvici govornega razvoja. Deklice, katerih mame so imele nizko stopnjo izobrazbe so dosegale višje rezultate na celotni lestvici govornega razvoja kot dečki. Tudi triletna deklice očetov z nizko izobrazbo so pripovedovale slovnično bolj zapletene zgodbe kot dečki, medtem ko so bile zgodbe deklic, katerih očetje so imeli visoko izobrazbo slovnično manj zapletene kot zgodbe dečkov. Nasprotno so dečki mam, ki so imele srednjo stopnjo izobrazbe dosegali nekoliko višje rezultate od deklic na celotni lestvici. Razlike v govorni kompetentnosti (ocenjeni z *Lestvico govornega razvoja*) deklic in dečkov tistih mam, ki so imele visoko stopnjo izobrazbe so bile najmanjše in v prid deklic. Podobno v svojih raziskavah ugotavlja več avtorjev (npr. Educational Testing service, 1971; Stanford Research Institute, 1972, v Maccoby in Jacklin, 1974), da deklice iz socialno manj ugodnega družinskega okolja dosegajo višje rezultate na lestvicah, ki merijo različna področja govornega razvoja kot dečki. Pomemben učinek interakcije med otrokovim spolom in izobrazbo mame je morda posledica implicitnih teorij staršev o značilnostih govornega razvoja dečkov in deklic. Mame z nizko stopnjo izobrazbe, zaradi razširjenega mnenja, da deklice govorijo več in bolje od dečkov (Crawford, 2001), v večji meri spodbujajo in dopuščajo govorno izražanje svojih hčerk kot sinov, medtem ko mame s srednjo in visoko stopnjo izobrazbe v enaki meri spodbujajo in dopuščajo govorno izražanje svojih otrok ne glede na njihov spol.

Rezultati obeh merjenj so pokazali, da dečki mam s srednjo izobrazbo dosegajo nekoliko višje rezultate na podlestvici govornega izražanja kot deklice, kar je prav

tako lahko posledica mnenja mam, da razvoj govornega izražanja deklic poteka hitreje od govornega razvoja dečkov, zato same v večji meri spodbujajo govorno izražanje dečkov. Podobno ugotavlja več avtorjev (Russell in dr., 2003), da se mame pogosteje pogovarjajo s svojimi hčerkami kot s sinovi in s svojim govorom tudi v večji meri podpirajo govor deklic kot dečkov. Morda mame z nizko oz. osnovnošolsko stopnjo izobrazbe deklice pogosteje spodbujajo k govornemu izražanju, dečke pa k nekaterim drugim dejavnostim, ki so tradicionalno bolj »moške«. Podobno so pokazali rezultati slovenske raziskave (Fekonja, 2002), v katero so bili vključeni otroci, starih od štiri do pet let, da izobrazba mame pomembno različno prispeva k govornem razvoju dečkov in deklic. Deklice staršev z nižjo stopnjo izobrazbe so dosegale višje rezultate na lestvici govornega razvoja kot deklice staršev z višjo stopnjo izobrazbe, medtem ko so dečki staršev z nižjo stopnjo izobrazbe dosegali pomembno nižje rezultate na lestvici kot dečki staršev z višjo stopnjo izobrazbe.

Upoštevajoč rezultate prvega in drugega merjenja lahko zaključimo, da se tri- in štiriletne deklice in dečki ne razlikujejo pomembno v govornem razvoju ter da so razlike med spoloma prisotne le v posameznih specifičnih vidikih otrokove govorne kompetentnosti, ocenjenih v določenih kontekstih merjenja. Pomembnejši dejavnik otrokovega govornega razvoja kot otrokov spol, je izobrazba mame, ki ima kot kaže, tako neposreden (npr. raba govornih vzorcev, način komunikacije z otrokom) kot posreden (skupno branje, vključevanje v igro in organizirane dejavnosti) učinek na razvojno raven otrokovega govora.

## Literatura

- Amalieti, M. (1987). *Maruška Potepuška [Rambling Maruška]*. Ljubljana: Feniks.
- American Medical Association. (2003). Communication and your 2-3 year old. Medem: Medical Library. <http://www.medem.com>.
- Apostolos, E. in Napoleon, M. (2001). *Word-meaning development in Greek children's language: the role of children's sex and parents educational level*. Prispevek predstavljen na Xth European Conference on Developmental Psychology, Uppsala.
- Baumwell, L., Tamis-LeMonda, C.S. in Bornstein, M.H. (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant behaviour and development*, 20 (2), 247-258.
- Bee, H.L., Barnard, K.E., Eyres, S.J., Gray, C.A., Hammond, M.A., Spietz, A.L., Snyder, C. in Clark, B. (1982). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics and mother-infant interaction. *Child development*, 53, 1134-1156.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control, Volume 1*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bornstein, M.H. in Haynes, O.M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69 (3), 654-671.

- Bornstein, M.H., Hahn, C., Suwalsky, J.T.D. in Haynes, O.M. (2003). Socioeconomic status, parenting and child development: the Hollingshead four-factor index of social status and the socioeconomic index of occupations. V: M. H. Bornstein, in R. H. Bradley (ur.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, (str. 147-160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L.E. (1997). *Child development*. Illinois: Allyn and Bacon.
- Bornstein, M.H., Haynes, O.M., O'Reilly, W.A. in Painter, K.M. (1996). Solitary and collaborative pretence play in early childhood: sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67, 2910-2929.
- Bornstein, M.H. in Haynes, O.M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69 (3), 654-671.
- Bradley, R.H. in Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Browne, A. (1996). *Developing Language and Literacy* 3-8. London: P.C.P.
- Bus, A.G., van Ijzendor, M.H. in Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Butler, S., McMahon, C. in Ungerer, J.A. (2003). Maternal speech style with paralinguistic twin infants. *Infant and Child Development*, 12 (2), 129-143.
- Crain, S. in Lillo-Martin, D. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Crawford, M. (2001). Gender and language. V: R.K. Unger (ur.), *Handbook of the psychology of women and gender* (str. 229-239). New York: Wiley.
- Dale, P.S., Bates, E., Reznick, J.S. in Morisset, C. (1989). The validity of a parent report instrument of child language at twenty months. *Journal of Child Language*, 16, 239-249.
- D'Odorico L., Carubbi S., Salerni N. in Calvo V. (2001). Vocabulary development in Italian children: a longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*, 28 (2), 351-372.
- Fivush, R., Bohanek, J., Robertson, R. in Duke, M. (2004). Family narratives and the development of children's emotional well-being. V M.W. Pratt in B.H. Fiese (ur.), *Family stories and the life course* (str. 55-76). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. V M.H. Bornstein, in R. H. Bradley, (ur.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (str. 147-160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fekonja, U. (2002). *Otrokov govor: različni pristopi k ugotavljanju govornega razvoja*. [Child's language: different approaches to assessing language development]. Neobjavljeno magistrsko delo [Unpublished MA thesis]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S. in Rely, J. (1993). *The MacArthur communicative development inventories: user's guide and technical manual*. Baltimore: Brookes.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. in Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, Serial. No. 242.



- Foy, J.G. in Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24 (1), 59-88.
- Fromkin, V.A. (ur.). (2000). *Linguistics. An introduction to linguistic theory*. Oxford: Blackwell.
- Golombok, S. in Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haden, C.A., Ornstein, P.A., Eckerman, C.O. in Didow, S.M. (2001). Mother-child conversational interactions as events unfold: Linkages to subsequent remembering. *Child Development*, 72, 1016-1031.
- Harris, J. (1993). *Early language development*. London: Routledge.
- Hoff, E. (2001). Components of word learning skill. Poster predstavljen na Xth European Conference on Developmental Psychology, Uppsala.
- Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C. in Sinka, I. (1997). *The Reynell developmental language scales III. Manual*. Windsor: NFER-Nelson.
- Macaulay, R. (1977). The myth of female superiority in language. *Journal of Child Language*, 5, 353-363.
- Maccoby, E.E. in Jacklin, N.C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Malone, M.J. in Guy, R.F. (1982). A comparison of mothers' and fathers' speech to their 3-year-old sons. *Journal of Psycholinguistic Research*, 11, 599-608.
- Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka. [Cognition and language of a preschool child]*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S. in Lešnik Musek, P. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European early childhood education research journal*, 11 (1), 125-135.
- Marjanovič Umek, L., Podlesek, A. in Fekonja, U. (v recenziji). Assessing home literacy environment: relations to the child's language comprehension and expression.
- McCune, L. (1992). First words: a dynamic systems view. V C.A. Ferguson, L. Menn in C. Stoel-Gammon (ur.), *Phonological development: models, research, implications* (str. 313-336). Timonium, MD: York Press.
- Moyles, J.R. (1995). *Just playing?* Milton Keynes: Open University Press.
- Oppenheim, D., Emde, R.N. in Wamboldt, B. (1996). Associations between 3-year-olds narrative co-constructions with mothers and fathers and their story completions about affective themes. *Early Development and Parenting*, 5 (3), 149-160.
- Papalia, D.E., Olds, W.S. in Feldman, D.R. (2001). *Human development*. New York: McGraw Hill.
- Pellegrini, A.D. in Jones, I. (1994). Play, toys and language. V J.H. Goldstein (ur.), *Toys, play and child development* (str. 223-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellegrini, A. in Galda, L. (1998). *The development of school-based literacy. A social ecological perspective*. London: Routledge.
- Peterson, C. in McCabe, A. (2004). Echoing our parents: parental influences on children's narration. V M.W. Pratt in B.H. Fiese (ur.), *Family stories and the life course* (str. 27-54). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robbins, C. in Ehri, L.C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 54-64.

- Russell, A., Mize, J. in Bissaker, K. (2003). Parent-child relationships. V P.K. Smith in C.H. Hart (ur.), *Childhood social development* (str. 206-222). Oxford: Blackwell.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. in Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, 96-116.
- Sénéchal, M. in LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445-460.
- Silvén, M., Ahtola, A. in Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30 (2), 253-279.
- Smidt, S. (1998). *A guide to early years practice*. London: Routledge.
- Smilansky, S. in Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Maryland: Psychological & Educational Publishers.
- Smith, P.K. in Cowie, H. (1993). *Understanding children's development*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Snow, C.E., Burns, M.S. in Griffin, P. (1999). Language and literacy environments in pre-school. *Eric Digest*.
- Vane, J.R. (1975). *Vane evaluation of language scale (The Vane-L)*. Vermont: Clinical Psychology Publishing.
- Whitehead, M. (1999). *Supporting language and literacy development in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Zupančič, M. (2000). Razlike med spoloma in kako se oblikujejo [Gender differences and how they arise]. *Panika*, 5 (2), 15-18.
- Zupančič, M., Marjanovič Umek, L., Kavčič, T. in Fekonja, U. (2003). *Vpliv vrtca na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v šoli* [The effect of preschool on child's development and his/her school achievements]. Neobjavljeno poročilo o rezultatih raziskave [Unpublished research report]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

*Prispelo/Received: 15.11.2004*

*Sprejeto/Accepted: 16.12.2004*





## **Družinsko okolje in otrokov razvoj**

*Tina Kavčič\**

*Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

**Povzetek:** V prispevku predstavljam pregled ugotovitev raziskovalcev o vplivu družinskega okolja, zlasti vedenja staršev na razvoj otrok. Sodobni raziskovalci postavljajo pod vprašaj trditve avtorjev zgodnjih socializacijskih raziskav, da značilnosti družine in vedenja staršev pomembno vplivajo na vedenje njihovih otrok. Kasnejši raziskovalci so preučevali velikost in trajanje možnih učinkov različnih vidikov družinskega okolja na razvoj otrok. Poleg tega so se osredotočili tudi na ugotavljanje tega, ali dejansko starševsko vedenje vpliva na razvoj otrok ali pa, nasprotno, vedenje staršev predstavlja predvsem odziv na značilnosti njihovih otrok. Rezultati vedenjsko genetskih študij so namreč pokazali, da številne mere družinskega okolja, vključno s starševskim vedenjem odražajo genetski učinek, torej odražajo značilnosti otrok. Vedenjski genetiki tudi ugotavljajo, da so za (osebnostni) razvoj otrok pomembni predvsem tisti dejavniki okolja, ki si jih otroci v isti družini ne delijo, torej specifične izkušnje posameznega otroka oz. njegove zaznave in interpretacije objektivno enakih okoljskih dejavnikov. Na podlagi ugotovljenega pomembnega učinka genetskih dejavnikov na večino vedenjskih potez in neenotnih rezultatov v zvezi z vplivom družinskega okolja na razvoj otrok nekateri avtorji menijo, da v razvoju otrok nima ključnega pomena vedenje staršev, pač pa genetski dejavniki in/ali vrstniki. V skladu z ugotovitvami vedenjske genetike številne novejšje študije odnosov med družinskim okoljem in razvojem otrok vključujejo za otroka specifične mere (izven) družinskega okolja ter se osredotočajo na preučevanje interakcij med značilnostmi posameznika in njegovega okolja.

**Ključne besede:** družinsko okolje, vedenje staršev, socializacija, vedenjska genetika, interakcija med genotipom in okoljem

## **Family environment and child development**

*Tina Kavčič*

*University of Ljubljana, Department of psychology, Ljubljana, Slovenia*

**Abstract:** The paper presents an overview of research findings on influence of family environment, especially parental behaviour, on child's development. Contemporary authors question early socialization researchers' claims that family characteristics and parental behaviour have important influence on behaviour of their children. Later researchers examined the size and durability of possible effects of family environment on child development. In addition, they focused on establishing whether it is actually the parental behaviour that influences child's development or, on the contrary, parental behaviour represents mainly a reaction to child's characteristics. Behaviour genetic studies have provided evidence that many traditional measures of family environment, including measures of parental behaviour, show genetic influence, thus reflecting genetically influenced child characteristics. Behaviour geneticists also suggest

---

*\*Naslov / address: asist. dr. Tina Kavčič, univ. dipl. psih., Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: tina.kavcic@ff.uni-lj.si*

that environmental influences on child (personality) development include predominantly non-shared environment, i.e. individual child's specific experiences, his/her own perceptions and interpretations of objectively same events. Based on empirically determined significant genetic effects on most behavioural traits and inconclusive results of studies on effects of family environment on child development some authors believe that it is not the parents, but rather genetic factor and/or peers who have the key role in child development. With respect to findings of behaviour genetics numerous recent studies of relations between family environment and child development involve child specific measures of (extra)familial environment and examine the interactions between characteristics of an individual and those of his/her environment.

**Key words:** home environment, parental behaviour, socialization, behavioural genetics, genotype environment interaction

CC = 2840, 2510

V razvojni psihologiji starši in njihov odnos z otroki predstavljajo enega glavnih izvorov vpliva okolja na razvoj otrok (Plomin in Bergeman, 1991). Vendar pa raziskave ne kažejo enoznačnih rezultatov glede tega, kateri vidiki starševskega vedenja oz. širšega družinskega okolja vplivajo na posamezne značilnosti razvoja otrok, kako velik je ta vpliv ter ali gre za kratkotrajen ali dolgotrajen vpliv.

Zgodnje socializacijske teorije so na podlagi rezultatov korelacijskih študij razlagale, da značilnosti družine in vedenja staršev pomembno vplivajo na vedenje njihovih otrok. Na razvoj otrokove osebnosti in socialnega prilagajanja naj bi najbolj odločilno vplivalo prav družinsko okolje, zato so raziskovalci poskušali ugotoviti, katere značilnosti družine (npr. SES, število igrač, ipd.) in starševstva (npr. stališča staršev glede vzgoje, izražanje naklonjenosti, odzivnost in nadzor staršev, vzgojni slogi, spodbujanje razvoja otrok, ipd.) vplivajo na posamezne značilnosti otrok. Pri tem so raziskovalci predvidevali, da so značilnosti družinskega okolja enake za vse otroke v isti družini, zato so se osredotočali na preučevanje razlik med družinami ter povezanost teh razlik z individualnimi razlikami v razvoju otrok in mladostnikov. Nasprotno s tezo o vplivu starševskega vedenja na razvoj otrok je Bell (1968) postavil hipotezo o dvosmerni socializaciji. Avtor meni, da smer socializacije poteka tudi v obratno smer – tudi osebne značilnosti otrok vplivajo na vedenje njihovih staršev in ne le obratno.

## Ugotovitve vedenjsko genetskih raziskav

Vedenjska genetika je genetska študija vedenja v najširšem smislu, t.j. vseh odzivov organizmov, od različnih mer možganskih odzivov do odgovorov posameznikov na vprašalnikov (Plomin, 2000). Temelji na predpostavki, da so individualne vedenjske razlike med posamezniki v populaciji posledica genetskih razlik med njimi ter razlik v njihovih izkušnjah. Pri tem okolje v okviru vedenjsko genetske teorije zajema vse vplive razen genetskih (Plomin, DeFries, McClearn in Rutter, 1997), torej ne vključuje

le dejavnikov družinske socializacije, ampak tudi prednatalne dogodke, negenetske biološke vplive po rojstvu (prehrana, bolezni, ipd.) in nepodedovane spremembe v DNK. Vedenjska genetika je torej študija podedovanega in naučenega (Pike, 2003), vključuje pa kvantitativno in molekularno vedenjsko genetiko. Prva skuša s pomočjo družinskih, posvojitvenih in študij dvojčkov ugotoviti prenosljivi genetski učinek na različne kompleksne oblike človeškega vedenja, ne glede na to, kolikšno število genov vpliva na izraznost vedenja, kompleksnost interakcij med njimi ali vpliv negenetskih dejavnikov (Plomin, Owen in McGuffin, 2000). S pomočjo metod kvantitativne vedenjske genetike lahko variabilnost katerekoli vedenjske značilnosti pripišemo trem izvorom, tj. genetskim (ki ga opisuje koeficient dedljivosti (ang. heritability coefficient), tj. delež celotne fenotipske variabilnosti določene poteze v določeni populaciji ob določenem času, ki jo lahko pojasnimo z genetskimi razlikami med posamezniki) in okoljskim dejavnikom, slednje pa delimo na okolje, ki si ga posamezniki delijo, in okolje, ki si ga posamezniki ne delijo (Plomin, 1994a). Molekularna vedenjska genetika poskuša prepoznati specifične gene, ki vplivajo na kompleksna vedenja, pri čemer se opira na spoznanja kvantitativne vedenjske genetike, npr. tako, da se usmerja na iskanje genov za tista vedenja, ki odražajo največji genetski vpliv. Ključna ugotovitev vedenjske genetske študije je, da imajo genetski dejavniki pomemben vpliv na različna področja človekovega delovanja, da pa imajo vsaj enako pomemben vpliv tudi okoljski dejavniki. Okolje namreč prispeva približno polovico vpliva k fenotipski variabilnosti večine vedenjskih značilnosti ljudi v območju normalnega razpona (Zupančič, 2004).

### **Pomen okolja, ki si ga posamezniki v isti družini ne delijo**

Večina teorij, ki se nanašajo na povezavo med starševstvom in otrokovim vedenjem, predvideva, da okoljske značilnosti vodijo do podobnosti med sorojenci (Deater-Deckard, 2000). Vendar pa rezultati vedenjske genetske študije kažejo, da okolje, ki si ga otroci v isti družini delijo, le malo vpliva na njihove osebnostne značilnosti v mladostništvu in odraslosti. Kot kaže, je družinska podobnost v večini psiholoških potez posledica zlasti delovanja genetskih dejavnikov, medtem ko okolje, ki si ga posamezniki v isti družini delijo, vodi do razlik v večini dimenzij vedenja in ne podobnosti med posamezniki, ki živijo v isti družini (Plomin idr., 1997; Plomin idr., 2000). Rezultati študij namreč kažejo, da si genetsko nepovezani otroci, ki živijo v isti krušni družini (okoljski sorojenci), po obdobju mladostništva niso med seboj nič bolj podobni glede osebnostnih značilnosti, psihopatologije in spoznavnih sposobnosti kot katerikoli drugi posamezniki v populaciji (Plomin, 2000). Okoljski dejavniki, ki so pomembni za kasnejši vedenjski razvoj otrok, so tisti, ki si jih posamezniki iz iste družine ne delijo (Dunn in Plomin, 1991; Plomin, 1994b). To tudi pomeni, da določena značilnost družinskega okolja (npr. izobrazba staršev, osebnost staršev, ipd.) ali dogodek (npr. ločitev staršev), ki so ga doživeli vsi sorojenci v isti družini, nima nujno enakega vpliva na vse sorojence, pač pa je najverjetneje ključno to, kako posamezni otrok zaznava in se odziva na te značilnosti in dogodke (Pike, 2003). Poleg tega vpliv okolja, ki si ga posamezniki v isti

družini ne delijo, na osebnost z razvojem narašča, saj imajo otroci/mladostniki vse več izkušenj izven družinskega okolja (McCartney, Harris in Bernieri, 1990).

Okolje pomembno vpliva na otrokov razvoj, vendar ne na vse otroke v isti družini enako, torej deluje na individualni in ne na skupinski ravni. Za ocenjevanje okoljskih vplivov so zato bolj kot splošne družinske mere (npr. ali so se starši ločili ali ne) primerne za otroka specifične mere (npr. otrokova zaznava stresa zaradi ločitve staršev). Turkheimer in M. Waldron (2000) zato razlikujeta med objektivnim okoljem, ki vključuje okoljske dogodke kot jih lahko opazijo raziskovalci (npr. eden od objektivnih okoljskih dejavnikov, ki si jih sorojenci v isti družini delijo, je izobrazba staršev; tovrstni dejavnik, ki si ga sorojenci v isti družini ne delijo, pa je vrstni red rojstva), ter efektivnim okoljem, ki se nanaša na učinke okoljskih dogodkov na posameznike (npr. objektivni dogodek, ki si ga otroci v isti družini delijo, je ločitev staršev, ki pa ima lahko različne učinke na sorojence).

Okoljski dejavniki, ki si jih otroci v isti družini ne delijo, vključujejo npr. razlike v odzivanju staršev do njihovih otrok, razlikovalno interakcijo med sorojenci (sorojenci eden drugemu ustvarjajo različna socialna okolja) ter nekatere značilnosti družinske strukture, kot so vrstni red rojstva in starostne razlike med sorojenci. Okoljski dejavniki, ki si jih otroci ne delijo, pa ne vključujejo le značilnosti družinskega okolja, ampak imajo najverjetneje pomembnejšo vlogo izkušnje otrok izven družine, npr. v vrstniških skupinah (Plomin idr., 1997; Plomin, 2000). Sorojenci, ki živijo v isti družini, imajo namreč le zmerno podobne izkušnje glede npr. vrstniških odnosov, socialne opore, življenjskih dogodkov, delovnega okolja (Plomin, 1994a). Poleg sistematičnih vplivov pa k izkušnjam, ki si jih sorojenci ne delijo, pomembno prispevajo tudi naključja (Plomin, 2000).

Vedenjska genetika torej poudarja pomen okolja, ki si ga otroci v isti družini ne delijo, kar pomeni, da bi se bilo v prihodnjih študijah vpliva družinskega okolja na razvoj otrok smiselno osredotočiti na vsakega otroka posebej in ne na družino kot celoto (Pike, 2003). Študije razlik v značilnostih otrok znotraj družine so se sprva osredotočale le na značilnosti družinske strukture, npr. na število otrok, vrstni red rojstva, spol in starost otrok. Vendar pa te značilnosti pojasnjujejo le majhen del variance v osebnostnih značilnostih, spoznavnih sposobnostih in socialnem prilagajanju otrok, pa tudi v izkušnjah sorojencev v isti družini (Daniels in Plomin, 1985; Monahan, Buchanan, Maccoby in Dornbusch, 1993). Zato se novejša študije okoljskih vplivov znotraj družine najpogosteje usmerjajo na razlikovalno vedenje staršev do njihovih otrok, ter na raziskovanje specifičnih interakcij med osebnostjo otrok in vedenjem staršev (Rowe, 1991).

### **Tudi okoljske mere odražajo genetski vpliv**

Poleg tega rezultati sodobnih vedenjsko genetskih študij, ki so vključevale različne metode in različne mere okolja, kažejo, da genetski dejavniki vplivajo tudi na t.i. okoljske mere, in sicer tako na mere družinskega okolja, npr. vedenje staršev, vedenje

sorojencev, kot tudi na mere zunajdružinskega okolja, npr. odnosi z vrstniki in učitelji, življenjski dogodki, mere šolskega in delovnega okolja, gledanje televizije, raven izobrazbe in socialno-ekonomski položaj (npr. Pike, 2003; Plomin, 1994a). Ta pojav imenujemo tudi »narava nege« (ang. nature of nurture; Plomin in Bergeman, 1991). Geni seveda ne morejo neposredno vplivati na okolje, lahko pa preko učinka na posameznikove vedenjske poteze vplivajo na to, kako se drugi odzivajo na posameznika (Neiderhiser, Pike, Hetherington, in Reiss, 1998). Možno je torej, da mere družinskega okolja odražajo značilnosti posameznikov, npr. osebnost staršev ali otrok. Npr. starši se različno vedejo do svojih otrok in te razlike v njihovem vedenju se povezujejo z nekaterimi značilnostmi otrokovega razvoja. To pa še ne pomeni, da so te razlike v njihovem vedenju vzrok razlik v osebnostnih značilnostih med otroki, možno je, da se starši odzivajo na razlike med svojimi otroki. Genetski vpliv vsaj na nekatere mere okolja v veliki meri pojasnjujejo osebnostne značilnosti (npr. Chipuer, Plomin, Pedersen, McClearn in Nesselroade, 1993), saj te vplivajo na posameznikovo izbiranje, spreminjanje, oblikovanje in zaznavanje njegovega okolja (Plomin idr., 1997). Tako osebnost pojasnjuje genetski vpliv na različne mere okolja, kot o njih poročajo ciljni posamezniki sami ali pa opazovalci, npr. velikih pet osebnostnih faktorjev v celoti pojasnjuje, kako odrasle ženske zaznavajo tiste svoje zaželenne in nezaželenne življenjske dogodke, ki so pod njihovim nadzorom (Saudino, Pedersen, Lichtenstein, McClearn in Plomin, 1997).

Večina študij genetskega vpliva na mere okolja temelji na otrocih, kar pomeni, da so dvojčki (ali posvojenci) v študijah otroci in ne starši sami. V tem primeru dobljeni genetski učinki odražajo vpliv genetskih dejavnikov otrok in ne staršev, kar kaže, da vedenje staršev delno oblikujejo tudi značilnosti otrok, ki so pod genetskim vplivom (npr. Deater-Deckard in O'Connor, 2000), torej takšni rezultati odražajo dvosmernost procesa socializacije (Pike, 2003). Plomin in Bergeman (1991) zato ponujata alternativno razlago socializacijskega procesa – možno je, da razlikovalno vedenje staršev odraža in ne povzroča značilnosti vedenja njihovih otrok. Razlike v vedenju otrok v isti družini so namreč pogosto vzrok in ne posledica razlikovalnega odzivanja staršev (pregled v Lytton, 1990). Možno pa je tudi, da nek tretji dejavnik pojasnjuje (del) povezave med vedenjem staršev in značilnostmi otrok (Plomin, 1994b).

Rowe (1981, 1983) je raziskoval genetske vplive na vedenje staršev kot eno od značilnosti družinskega okolja, natančneje na mladostnike zaznave dveh različnih dimenzij vedenja njihovih staršev - sprejemanja (izražanja naklonjenosti) in nadzora. Rezultati dveh študij z različnima vzorcema in različno metodologijo so pokazali pomemben vpliv genetskih dejavnikov na to, kako mladostniki zaznavajo izražanje naklonjenosti njihovih mam in očetov do njih, medtem ko zaznave starševskega nadzora niso odražale genetskih vplivov. Podobne rezultate so pokazale tudi naslednje študije dvojčkov in posvojitvene študije v obdobjih otroštva, mladostništva in odraslosti, in sicer so pokazale vpliv genetskih dejavnikov ne le na to, kako otroci zaznavajo različne vidike vedenja njihovih staršev (razen zaznave starševskega nadzora) do njih, ampak tudi na zaznavo vedenja sorojencev do njih in na vrstniške odnose (Plomin, 1994a;

Vernon, Jang, Harris in McCarthy, 1997).

Enake rezultate so pokazale tudi študije, ki so vključevale neposredno opazovanje vedenja staršev in sorojencev (in ne vprašalnikov), kar pomeni, da genetski vpliv na mere družinskega okolja ni omejen na subjektivne procese, ki jih zahteva izpolnjevanje vprašalnikov. Deater-Deckard (2000) je izvedel sistematično študijo družinskega okolja 120 parov predšolskih enojajčnih in dvojajčnih dvojčkov, ki je temeljila na starševskih ocenah, intervjujih ter opazovanju interakcije med otroki in starši. Rezultati so pokazali pomemben genetski vpliv za starševske ocene izražanja pozitivnih in negativnih čustev med interakcijo otrok s starši, ne pa tudi za ocene opazovalcev teh dveh dimenzij. Mere starševskega nadzora in načina discipliniranja otrok, ki temelji na uveljavljanju moči, pridobljene z intervjuji in opazovanjem, niso kazale genetskega vpliva, pomembna pa je bila ocena dedljivosti za opaženo starševsko odzivnost, mero sorodno dimenziji izražanja naklonjenosti. V koloradski posvojitveni študiji so raziskovalci snemali interakcije med mamami in njihovimi otroki (starejši sorojenci so bili v povprečju stari sedem, mlajši pa štiri leta), nato pa so ocenjevali štiri vidike maminega obnašanja: nadzor, izražanje naklonjenosti, pozornost ter odzivnost (Rende, Slomkowski, Stocker, Fulker in Plomin, 1992). Rezultati so pokazali, da genetski dejavniki vplivajo na mamino pozornost na otroka in njen nadzor. Pri tem se dimenzija nadzora v tej študiji ni nanašala na splošna prepričanja staršev glede pravil in organizacije v družini kot v večini drugih študij (npr. Rowe, 1981, 1983), ampak na specifično vedenje mam, ki je vključevalo direktivnost in motečnost med interakcijo z otroki. Ko so bili otroci stari sedem let in nato ponovno pri devetih letih njihove starosti so njihovi starši poročali o treh vidikih svojega vedenja do otrok: izražanju naklonjenosti, nadzoru in nedoslednosti. Pri obeh merjenjih se je pokazala pomembna dedljivost za izražanje naklonjenosti, medtem ko avtorji niso našli genetskega vpliva na starševski nadzor. Starševska nedoslednost pri sedmih letih starosti otrok ni kazala genetskega vpliva, dve leti pozneje pa se je pokazala pomembna dedljivost tudi tega vidika starševskega vedenja. Rezultati študije so pokazali genetski vpliv tudi na pozitivne in negativne vidike odnosa med sorojencema, kot so ga ocenile mame in opazovalci triadne interakcije.

Genetski dejavniki vplivajo tudi na starševske zaznave njihovega lastnega vedenja. Rezultati študij, ki temeljijo na otrocih kot ciljnih osebah, kažejo, da starševske zaznave njihovega vedenja odražajo značilnosti njihovih otrok, ki so pod genetskim vplivom, pri čemer je ocena dedljivosti v tovrstnih raziskavah najnižja za dimenzijo nadzora (Plomin, 1994a). Genetski vpliv na starševstvo pa kažejo tudi študije, ki temeljijo na starših (torej so bili dvojčki ali posvojenci v študijah starši), pri čemer rezultati teh študij kažejo genetski učinek na vse dimenzije starševstva, torej tudi na nadzor. Npr. rezultati posvojitvene študije dvojčkov (Losoya, Callor, Rowe in Goldsmith, 1997), v kateri so bili dvojčki in posvojeni sorojenci starši, je pokazala zmeren genetski učinek na značilnosti starševstva, vključno z dimenzijo nadzora. Avtorji menijo, da ugotovljeni genetski učinek na starševski nadzor lahko odraža osebnostne značilnosti staršev, ki so prav tako pod genetskim vplivom (najverjetneje predvsem nevroticizma).

Zanemarljiv genetski učinek na starševski nadzor kot ga dosledno kažejo



vedenjsko genetske študije, ki temeljijo na otrocih (npr. Plomin, Reiss, Hetherington in Howe, 1994; Rowe, 1981, 1987), je posledica tega, da starši v enaki meri nadzorujejo svoje otroke, ne glede na stopnjo genetske povezanost med sorojenci (Plomin, 1994b). Starševski nadzor najverjetneje odraža splošen slog starševskega strukturiranja pravil za vse otroke in ne oblikovanja specifičnih pravil za vsakega otroka posebej (Anderson, Hetherington, Reiss in Howe, 1994). Možno je, da starši strategije nadzora uporabljajo podobno v odnosu do vseh svojih otrok, medtem ko je starševska toplina bolj specifična za posamezne otroke znotraj družine (Deater-Deckard, 2000). Lytton (1991) meni, da starševski nadzor poteka v smeri od staršev proti otroku, torej da starši namerno in zavestno oblikujejo in nadzorujejo vedenje svojih otrok. Pri tem skušajo vsem svojim otrokom postavljati enaka pravila (Rowe, 1991). Nasprotno naj bi bile druge dimenzije starševstva (npr. izražanje naklonjenosti) predvsem odziv na otrokove značilnosti in ne posledica zavestnih odločitev staršev (Lytton, 1991). Razlike v ocenah dedljivosti različnih dimenzij starševskega vedenja bi lahko bile posledica razlik v tem, ali se te ocene nanašajo na tiste vidike starševskega vedenja, ki jih vzbujajo otroci, ali tiste, ki izhajajo predvsem iz staršev samih (Pike, 2003). Dimenzija nadzora naj bi torej odražala zlasti značilnosti staršev, ostale dimenzije starševstva pa predvsem značilnosti otrok.

### **Genetski in okoljski vplivi na povezanost med merami okolja in vedenja otrok**

Preučevanje odnosa med okoljem in vedenjem sorojencev zahteva uporabo genetsko občutljivega raziskovalnega načrta, ki zajema tako mere okolja (npr. vedenje staršev) kot tudi mere vedenja otrok (Pike, 2003). Razlike v odnosih med okoljem in vedenjem sorojencev so namreč lahko posledica genetskih razlik med njimi, saj si sorojenci (razen enojajčnih dvojčkov) niso genetsko povsem enaki. Temeljne genetske analize so univariatne - dobljeno varianco razdelijo na genetsko in okoljsko komponento. Za razliko od teh se multivariatna genetska analiza osredotoča na korelacijo med potezami, ki jo razdeli na genetsko in okoljsko komponento, ter pokaže, ali je npr. povezanost med vedenjem staršev in otrok posledica okoljskih vplivov, ki si jih sorojenci ne delijo (npr. različnega vedenja staršev do njih), ali skupnih genetskih vplivov (Pike, 2003). Tovrstne analize nam torej omogočajo razlikovanje med neposrednimi učinki okolja, ki si ga sorojenci ne delijo, ter razlikami med sorojenci, ki so posledica genetskih razlik med njimi.

Eno od tovrstnih multivariatnih genetskih študij je izvedel Deater-Deckard (2000). Rezultati njegove študije predšolskih dvojčkov so pokazali več zmernih korelacij med vedenjem staršev in vedenjskimi težavami otrok, pri čemer so tovrstne težave otrok naraščale s pogostnejšim maminim izražanjem negativnih čustev in negativnega nadzora ter redkejšim izražanjem pozitivnih čustev in pozitivnega nadzora. Rezultati bivariatnih genetskih analiz so pokazali, da na večino teh povezav v primeru starševskih ocen otrokovih vedenjskih težav vplivajo genetski dejavniki, kar kaže, da so se poteze otrok, ki so pod genetskim vplivom, odražale v njihovem vedenju, hkrati pa so vzbujale različno vedenje njihovih staršev. Nasprotno so na povezavo med vedenjem staršev in vedenjem

otrok, kot so ga ocenili opazovalci, vplivali zlasti dejavniki okolja, ki si ga sorojenci delijo. Pri tem je bila podobnost v vedenju staršev do njunih dveh otrok povezana s podobnostjo v vedenju sorojencev.

V študiji predšolskih enojajčnih dvojčkov so avtorji (Deater-Deckard in dr., 2001) s pomočjo intervjujev, vprašalnikov in opazovanj ocenjevali temperamentne in vedenjske značilnosti otrok ter značilnosti starševstva (izražanje naklonjenosti, negativno starševsko vedenje, pozitivni in negativni nadzor ter odzivnost). Razlikovalno odzivanje mam je bilo povezano z razlikami v socialno čustvenem prilagajanju med otrokoma. Tisti otroci, do katerih je mama izražala več opore in manj kaznovanja, so bili na splošno bolj pozitivno razpoloženi ter so izražali več prosocialnega vedenja in manj vedenjskih težav kot njihovi dvojčki. Glede na to, da so bili otroci v tej študiji enojajčni dvojčki, so vedenjske razlike med njimi lahko posledica le okoljskih vplivov, ne pa tudi genetskih razlik (enojajčni dvojčki imajo enake genotipe). Kljub temu pa rezultati ne dovoljujejo sklepanja o vzročni povezavi med razlikovalnim odzivanjem mam in razlikami med dvojčki. Možno je npr. tudi, da je razlikovalno starševsko vedenje odziv na že obstoječe razlike med dvojčki, ki so posledica drugih predhodnih okoljskih dejavnikov (npr. prednatalne izkušnje), kar pa lahko ugotovimo le s pomočjo vzdolžnih raziskovalnih načrtov.

Del obširne študije učinkov okoljskih dejavnikov, ki si jih mladostniki v isti družini ne delijo (študija NEAD; Reiss idr., 1995) je bila tudi multivariatna genetska analiza povezav med negativnimi vidiki starševskega vedenja in mladostnikovim prilagajanjem (Pike, McGuire, Hetherington, Reiss in Plomin, 1996). Rezultati so pokazali, da na večino ugotovljenih povezav vplivajo genetski dejavniki, kar pomeni, da razlikovalno odzivanje staršev do njihovih otrok v precejšnji meri odraža razlike med sorojenci, ki so pod genetskim vplivom. Pokazali pa so se tudi nekateri od genetskih vplivov neodvisni učinki okolja, ki si ga sorojenci ne delijo. Neodvisen vpliv okoljskih dejavnikov, ki si jih posamezniki v isti družini ne delijo, lahko najbolj neposredno ocenjujemo s koreliranjem razlik v izkušnjah in vedenju enojajčnih dvojčkov (Plomin idr., 1997). Rezultati študije NEAD so pokazali pomemben vpliv razlik v negativnih vidikih starševstva (npr. izražanje negativnih čustev staršev do otrok, kritiziranje, prisila) do enojajčnih dvojčkov mladostnikov na razlike v njunem antisocialnem vedenju in depresivnosti. Ti vplivi okolja, ki si ga sorojenci ne delijo, so se pokazali le, kadar so isti ocenjevalci ocenjevali obe spremenljivki (npr. mladostniki so ocenjevali vedenje staršev in svoje vedenje), ne pa tudi preko ocenjevalcev. To pomeni, da so dobljeni rezultati lahko posledica pristranskosti ocenjevalcev, čeprav pa je možno tudi, da različne osebe izkušnje in vedenje lahko doživljajo različno (Plomin idr., 1997). Rezultati študije NEAD pa poleg tega kažejo tudi to, da se starši različno vedejo so svojih otrok zato, ker različni vzorci mladostnikovih vedenjskih potez, ki so pod genetskim vplivom, vzbujajo ali sprožajo različne odzive njihovih staršev (Plomin, 2000). Genetski vplivi na mere starševstva so se pokazali tako v primeru, ko so vedenje staršev ocenjevali mladostniki kot tudi, ko so svoje vedenje ocenjevali starši sami, kar pomeni, da dobljeni genetski učinki niso le posledica pristranskosti mladostnikov (Plomin, 1994b).



## Okolje in izkušnje

Te ugotovitve podpirajo aktivni model okolja, v katerem posamezniki izbirajo, spreminjajo ter oblikujejo svoje izkušnje (Plomin, 2000). Izraz izkušnje torej poudarja razlikovanje med fizičnimi, biološkimi in psihološkimi pogoji (okoljem) na eni strani ter tistimi vidiki okolja, v katerih posameznik sodeluje, t.j. izkušnjami (npr. McGue, Bouchard, Lykken in Finkel, 1991). Posameznik izbira med številnimi dražljaji in dogodki (v precejšnji meri na podlagi svojega genotipa) ter tako ustvarja edinstven niz izkušenj, torej sodeluje pri oblikovanju svojega okolja (Scarr in McCartney, 1983). Na ta način se povečujejo učinki genotipa na fenotip. Tak pogled na razvoj ne izključuje pomena neustreznega in neugodnega okolja, niti ne zmanjšuje vloge učenja, ampak človeka opisuje kot dinamičen kreativen organizem (Bouchard, 1999). Ugotovljeni genetski učinki na različne vidike vedenja ljudi ne pomenijo genetskega determinizma, niti ne izključujejo okoljskih intervencij, ki lahko delno ali v celoti presežejo učinke genetskih dejavnikov (Plomin in DeFries, 1999).

Kljub temu, da so za razvoj večine vedenjskih potez pomembnejši učinki okolja, ki si ga otroci v isti družini ne delijo, pa na nekatere osebne značilnosti posameznikov pomembno vplivajo tudi dejavniki okolja, ki si ga otroci v isti družini delijo. Te značilnosti vključujejo zlasti stališča, npr. konzervativizem in religioznost, ter interese, npr. zanimanje in vključevanje v glasbene dejavnosti (pregled v Hoffman, 1991). Tako rezultati študije predšolskih dvojčkov (O'Connor in Croft, 2001) kažejo, da je navezanost med otrokom in staršem (mamo) v veliki meri okoljskega izvora. Avtorja menita, da lahko na skladnost med sorojenci v tipu navezanosti pomembno vpliva mamina občutljivost. To pa še ne pomeni nujno, da se mama vede enako do obeh svojih otrok. Avtorja govorita o funkcionalno podobni starševski občutljivosti, s katero opisujeta razlikovalno odzivanje starša do otrok, ki se lahko razlikujeta v svojih potrebah po starševski naklonjenosti in nadzoru ter v svoji odzivnosti na vedenje starša.

Rezultati vedenjsko genetskih študij opozarjajo na previdnost pri interpretiranju rezultatov negenetskih študij. Genetske raziskave kažejo, da se otrokovi geni »odražajo« tako v vedenju staršev kot v otrokovem vedenju. Možno je torej, da so ugotovljene povezave med starševskim vedenjem in otrokovimi težavami v socialnem prilagajanju dejansko posledica tega, da otrokove genetske značilnosti vodijo tako do njegovih težav v prilagajanju kot tudi do starševskega izražanja negativnih čustev do njega (Pike, 2003).

## Vedenje staršev torej nima pomembnega vpliva na razvoj njihovih otrok?

Nekateri avtorji na podlagi rezultatov vedenjsko genetskih študij, ki kažejo na pomembnost izkušenj, ki si jih otroci v isti družini ne delijo, zaključujejo, da vedenje staršev pravzaprav nima pomembnega vpliva na razvoj otrok. Kot alternativne izvore

vplivov na otrokov razvoj izpostavljajo predvsem genetske dejavnike in vrstniške skupine.

S. Scarr v teoriji učinkov genotip "okolje (Scarr in McCartney, 1983) okolje opredeljuje kot vrsto priložnosti ter poudarja, da ljudje sami oblikujejo svoje okolje. Poleg tega poudarja, da ima okolje nelinearen vpliv na vedenjski razvoj (Scarr, 1991). Avtorica torej meni, da razlike med družinami, ki ne segajo izven normativnega razvojnega razpona, le malo vplivajo na razvoj otrok (Scarr, 1992). Razlaga, da družinsko okolje (razen najbolj neugodnega) nima nikakršnih pomembnih učinkov na vedenjske motnje in psihopatologijo. Avtorica meni, da »dovolj dobri« starši, ki delno odstopajo od kulturno predpisanih norm starševskega vedenja (znotraj normativnega razpona odstopanj), enako vplivajo na svoje otroke kot starši, ki sledijo kulturno določenim idealom starševstva. Avtorica na podlagi raziskav starševskega vpliva na razvoj otrok zaključuje, da geni in okolje v okviru normalnega razpona vodijo do za vrsto tipičnega razvoja. Poleg tega meni, da si posameznik, ki ima na voljo dovolj priložnosti (to naj bi veljalo za večino ljudi), sam, v skladu s svojimi dedljivimi značilnostmi, oblikuje svoje okolje. Za razvoj neugodna družinska okolja pa so tista, ki omejujejo otrokove izkušnje, vključno z družinami, v katerih otroka zanemarjajo ali zlorablajo (Scarr, 1991).

Rowe (2001) ugotavlja, da vedenjsko genetske študije kažejo pomembne genetske učinke na različne vidike osebnosti in psihopatologije, medtem ko socializacijske študije ne kažejo tako robustnih in doslednih glavnih učinkov starševskega vedenja niti interakcij med starševstvom in dednostjo. Avtor zaključuje, da so dolgoročni učinki starševskega vedenja na otrokov razvoj najverjetneje zelo šibki (Rowe, 1991), zato zagovarja t. i. genetsko hipotezo oz. prevladujočo vlogo genetskih dejavnikov za razvoj.

Podobno tudi Cohen (1999) ugotavlja, da rezultati socializacijskih in vedenjsko genetskih raziskav kažejo na presenetljivo visoke učinke dedljivosti in prednatalnih vplivov ter presenetljivo nizke učinke vzgoje in družinskega okolja na razvoj psiholoških značilnosti. Poleg tega pravi, da na individualni razvoj vplivajo interaktivni učinki prirojenega (genetskih in prednatalnih vplivov) in okoljskega. Otrokovi odzivi na (socialno) okolje in izkoriščanje možnosti, ki mu jih to ponuja, so torej v veliki meri odvisni od otroka samega oz. od njegovih genetskih značilnosti. Avtor zato mnenje, da ima starševstvo glavni vpliv na razvoj osebnosti, inteligentnosti, govora ter psihopatoloških in vedenjskih motenj, opisuje kot zavajajoče. Starši imajo torej le omejen vpliv na razvoj svojih otrok, lahko pa spodbujajo izraznost otrokovih potencialov. Na podlagi pregleda rezultatov raziskav avtor zaključuje, da imajo vrstniki sicer pomemben vpliv na socialno vedenje otrok, da pa ne predstavljajo pomembnega dolgoročnega vpliva na osebnostni razvoj. Ugotovljeni genetski vplivi na individualne razlike pa še ne pomenijo nepomembnosti družinskega in širšega socialnega okolja ali neučinkovitosti vzgoje, izobraževanja in (psiholoških) terapij. Cohen zaključuje, da je razvoj individualnih razlik v osebnosti in inteligentnosti odraz predvsem prirojenih nagnjenj (genetskih in prednatalnih vplivov). Na izraznost teh nagnjenj pa vplivata socialno okolje, vključno s

starši in vrstniki, ter človekova sposobnost samonadzora (npr. genetski dejavniki vplivajo na pojav epilepsije, posameznik pa je odgovoren za to, da zaradi nevarnosti epileptičnih napadov npr. ne vozi avtomobila).

J. R. Harris (1999) trdi, da razvojni psihologi precenjujejo vpliv družinskega okolja, zlasti starševskega vedenja na otrokov razvoj, ter da razlike med starši v njihovem vedenju do otrok ne pojasnjujejo individualnih razlik med otroki. Kot alternativni izvor okoljskega vpliva na osebnostni in socialni razvoj predlaga vrstniško skupino. Meni, da je predpostavka raziskovalcev, ki preučujejo vplive socializacije na razvoj otrok, da starši s svojim vedenjem vplivajo na osebnostne značilnosti otrok, dejansko le predpostavka, ki pa je rezultati empiričnih raziskav ne podpirajo (Harris, 1998). Po mnenju avtorice že dojenčki razumejo, da to, kar se naučijo v eni situaciji, ne predstavlja nujno učinkovitega delovanja tudi v drugi situaciji. Skladno s tem otroci svoje vedenje prilagajajo socialni situaciji, torej se vedejo drugače v odnosu do svojih staršev, v odnosu s sorojenci, v družbi vrstnikov ali neznancev, saj različne socialne situacije od njih zahtevajo različno vedenje. Vedenje staršev naj bi vplivalo le na to, kako se otroci vedejo doma, v njihovi prisotnosti, ne pa tudi izven doma. Ključni za otrokov osebnostni razvoj in socialno prilagajanje pa so njegovi vrstniki, kar je pogojeno tudi z evolucijo človeške vrste, ki je vodila do pomembnosti socialne skupine za preživetje posameznika. V svoji teoriji skupinske socializacije (Harris, 1998, 1999, 2000) avtorica razlaga, da razvoj vedenja poteka kot prilagajanje lastnega vedenja vedenju drugih članov svoje socialne kategorije (skupine ljudi, ki ji po svojem mnenju pripadajo), torej preko identifikacije s svojo vrstniško skupino. Otroci v razvoju najprej spoznavajo, katere socialne kategorije (skupine ljudi, npr. odrasli in otroci, dečki in deklice) so v njihovi kulturi pomembne, ter nato ugotovijo, kateri kategoriji pripadajo. Otroci in mladostniki se zaznavajo kot člani socialne kategorije otrok oz. mladostnikov ter svoje vedenje primerjajo z vedenjem drugih otrok in mladostnikov, zato ne težijo k temu, da bi se vedli čim bolj podobno odraslim. Na otrokov razvoj vpliva tudi kultura, vendar pa ta prenos ne deluje preko njihovih staršev, ampak pretežno preko njihovih vrstniških skupin, na razvoj pa lahko vplivajo tudi mediji. J. R. Harris zaključuje, da glavni prispevek staršev k otrokovemu osebnostnemu in socialnemu razvoju predstavljajo genetski dejavniki, okolje, ki je pomembno za otrokov razvoj, pa vključuje predvsem izvendružinske dejavnike, zlasti vrstniške skupine. Proces socializacije zunaj doma ta teorija pripisuje identifikaciji z vrstniško skupino in asimilaciji skupinskih norm, ki vodita do podobnosti med otroki. Individualne razlike med otroki v njihovih osebnostnih značilnostih pa so odraz delovanja genetskih dejavnikov in procesa diferenciacije znotraj skupine. Učinki starševskega vedenja so specifični za kontekst, torej starši pomembno določajo zlasti otrokovo življenje doma, vključno z njihovim medosebnim odnosom, vsaj v otroštvu pa lahko vplivajo tudi na izbiro otrokovih vrstnikov. Prav tako avtorica ne izključuje vpliva družinskega okolja na življenjske odločitve v zvezi s poklicno kariero, vero ali politiko. Trdi pa, da bo tudi razvoj otrok, ki se razvijajo v neugodnem družinskem okolju, dolgoročno potekal normativno, pod pogoji, da niso od svojih staršev podedovali kakršnihkoli patoloških značilnosti, da zanemarjanje ali zloraba ni vodila do poškodb

možganov ter da imajo normativne odnose z vrstniki. J. R. Harris (2002) tako meni, da imajo starši lahko vpliv na posamezne otroke predvsem v skupini, saj na ta način vplivajo na norme vrstniške skupine (npr. če bi vsi starši določene skupine otrok prepovedali gledanje oddaj z nasilno vsebino, posamezen otrok ne bi mogel prevzeti nasilnih vzorcev od svojih vrstnikov, ki bi gledali tovrstne oddaje). Avtorica sama pa opozarja, da teorija skupinske socializacije zaenkrat še čaka na empirično podporo.

## **Sodobne razvojnopsihološke raziskave vpliva starševskega vedenja na razvoj otrok**

Sodobne študije starševskega vpliva na otrokov razvoj vključujejo tudi spoznanja vedenjske genetike o genetskih in okoljskih vplivih, avtorji pa se strinjajo, da na razvoj osebnosti vplivajo tako genetski kot okoljski dejavniki, zlasti tisti, ki si jih sorojenci ne delijo (Hoffman, 1991). Te študije lahko opišemo v okviru štirih sklopov raziskovalnih pristopov (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington in Bornstein, 2000): (a) vedenjsko genetske študije okoljskih vplivov, (b) študije učinkov interakcij med genotipom in okoljem, (c) študije vpliva starševskega vedenja na spremembe v otrokovem vedenju ob nadzoru otrokovih prvotnih značilnosti ter (č) študije izvenskega okolja.

Raziskovalci, ki preučujejo vplive socializacije na razvoj otrok, priznavajo ugotovitve vedenjsko genetskih študij glede pomembnega vpliva genetskih dejavnikov na vedenjski razvoj, kritizirajo pa tradicionalne metode tovrstnih študij, saj naj bi vključevale predpostavke, metode in vzorce, ki dajejo pretirano velike učinke dedljivosti in okolja, ki si ga posamezniki ne delijo, ter prenizke učinke okolja, ki si ga delijo (npr. Maccoby, 2002). Poleg tega ugotavljajo, da so ocene vpliva okoljskih in genetskih dejavnikov v precejšnji meri odvisne od uporabljenih mer. Zato poskušajo s pomočjo vedenjsko genetskih študij okoljskih vplivov natančneje prepoznati okoljske vplive tako, da tradicionalne vedenjsko genetske načrte dopolnjujejo z vključevanjem neposrednih mer okolja.

Drugi sklop sodobnih študij starševstva vključuje preučevanje učinkov interakcij med genotipom in okoljem. Značilnosti temperamenta tako v obdobju dojenčka in malčka kot tudi v zgodnjem otroštvu kažejo na nespremenjeni genetski vpliv, kar pa seveda še ne pomeni, da okolje nanj ne more vplivati (npr. Bates, 1989). Povezave med zgodnjim temperamentom in kasnejšim prilagajanjem so na splošno zmerno visoke (pregled v Rothbar in Bates, 1998), kar kaže, da na te povezave vplivajo tudi okoljski dejavniki. Halverson in Deal (2001) poročata, da spremembe v posamezni temperamentni značilnosti (komponenti) pri določenem otroku v obdobju zgodnjega otroštva odražajo tudi spremembe v drugih temperamentnih značilnostih kot tudi spremembe v družinskem kontekstu. Sodobni raziskovalci zato poudarjajo pomembnost preučevanja interakcij med posameznikovimi temperamentnimi značilnostmi na ravni posameznih komponent in na ravni tipov (vzorcev posameznih komponent temperamenta) ter okoljem (npr. Rothbart, Ahadi in Evans, 2000). Ta sklop sodobnih

socializacijskih raziskav vključuje študije, ki preučujejo različno odzivanje posameznikov z različnimi genotipi za določeno vedenjsko potezo (npr. z različnimi temperamentnimi značilnostmi) na različne okoljske pogoje. Enako vedenje staršev ima namreč različne učinke na otroke z različnimi genotipi, poleg tega pa doseganje istih značilnosti pri različnih otrocih zahteva uporabo različni starševskih strategij in različno raven starševskega prizadevanja. Prvi tip tovrstnih študij se osredotoča na ugotavljanje učinkov starševstva na vedenje otrok, ki se med seboj razlikujejo na merah temperamenta. Rezultati teh študij kažejo na dvosmerne in interaktivne učinke vedenja staršev na vedenje otrok oz. vedenja otrok na vedenje staršev. Npr. G. Kochanska (1995, 1997) poroča, da je bilo spodbujanje vesti pri temperamentno boječih otrocih najbolj učinkovito z mamino uporabo vzgojnih tehnik, ki ne poudarjajo uveljavljanja moči, pri predrznih, raziskovalnih otrocih pa je bila pomembnejša mamina odzivnost in njena tesna čustvena povezanost z otrokom. V Sloveniji je M. Vidmar (2004) ugotovila učinek interakcije med osebnostnih tipom otrok in tipom starševstva na razvoj težav pozunanjenja (te vključujejo pogosto izražanje jeze ter izrazito agresivno, egoistično in nasprotovalno vedenje). Vzgojiteljice v vrtcih so poročale o upadu težav pozunanjenja v obdobju od tretjega do četrtega leta starosti pri tistih otrocih s pomanjkljivim nadzorom (značilna razmeroma visoka izraženost dimenzij ekstravertnost in nesprejemljivost), katerih starši so po lastnih ocenah izražali optimalen slog starševstva (razmeroma visoka izraženost avtoritativnosti in spodbujanja ter razmeroma nizka izraženost neučinkovitega nadzora in uveljavljanja moči). Nasprotno se je manj optimalno starševstvo (razmeroma nizka izraženost avtoritativnosti in spodbujanja ter razmeroma visoka izraženost neučinkovitega nadzora in uveljavljanja moči) povezovalo s porastom težav pozunanjenja pri otrocih s pomanjkljivim nadzorom v obdobju enega leta. Poleg tega raziskovalci poročajo, da določene značilnosti otrok vzbujaajo določene odzive staršev, kljub temu pa tudi vedenje staršev prispeva k otrokovemu kasnejšemu vedenju. Npr. rezultati vzdolžne študije (Bates, Pettit in Dodge, 1995) kažejo, da dojenčkova hiperaktivnost, impulzivnost in težavni temperament vodijo do starševstva, ki temelji na uveljavljanju moči, pri štirih letih starosti otrok, to pa napoveduje pozunanjenje težav v zgodnjem mladostništvu (bolj kot le zgodnji temperament). Drugi tip tovrstnih študij pa primerja učinke okolja z visoko in nizko ravno tveganja na otroke z različno ravno ranljivosti. Rezultati teh študij kažejo, da različno vedenje staršev vodi do različnih značilnosti otrok, ki so bili izpostavljeni delovanju enakega dejavnika tveganja (pregled v Collins idr., 2000). Možno je torej, da se genetsko tveganje izrazi le ob prisotnosti ustreznega okoljskega sprožitelja kot je določeno starševsko vedenje.

Študije, ki preučujejo vpliv starševskega vedenja ob statističnem nadzoru otrokovih prvotnih značilnosti ter se osredotočajo na spremembe v vedenju otrok, omogočajo ugotavljanje smeri vpliva ob dobljeni povezanosti med značilnostmi staršev in njihovih otrok. Pomanjkljivost teh študij je občutljivost tovrstnega statističnega nadzora za napake merjenja, manjkajoče ali neustrezne mere ene ali več spremenljivk (Rowe, 2001). Ta sklop vključuje tri vrste študij: vzdolžne študije, eksperimente z živalmi in študije obravnav. V kratkoročnih vzdolžnih študijah starševstva in otrokovega razvoja

preučevane značilnosti otrok merimo večkrat, nato pa ugotavljamo povezanost med vedenjem staršev ob določenem času in kasnejšimi značilnostmi otrok, pri čemer statistično nadzorujemo otrokove značilnosti v času merjenja značilnosti starševskega vedenja. Čeprav na ta način ne moremo izločiti možnosti, da otrokove značilnosti sprožajo starševsko vedenje, pa nam te študije kažejo, da povezanost med otrokovim prilagajanjem in starševstvom ni posledica izključno vpliva otrok na vedenje njihovih staršev. Eksperimenti, v katerih so živali z določenimi značilnostmi izpostavili določenim starševskim okoljem, kažejo, da izkušnje vplivajo na zgodnji razvoj možganov ter da so te spremembe povezane s spremembami v vedenju. Na možganske procese in delovanje nevroendokrinih sistemov vplivajo tako geni kot tudi vedenje staršev (pregled v Collins idr., 2000). Raziskave, ki preučujejo učinke različnih strokovnih obravnav družin ali sprememb v starševskih izkušnjah na spremembe v otrokovem vedenju (npr. Patterson, DeBaryshe in Ramsey, 1989), so razmeroma redke. Rezultati teh študij kažejo, da spremembe v vedenju staršev vodijo do trajnih sprememb v otrokovem vedenju, čeprav so dobljeni učinki večinoma majhni do zmerno visoki (pregled v Collins idr., 2000). Poleg tega je možno, da so spremembe v vedenju staršev povezane predvsem s spremembami v vedenju otrok v domačem okolju, v manjši meri pa z otrokovim vedenjem izven družinskega okolja (Harris, 2002).

Poleg tega sodobne raziskave starševstva vključujejo tudi preučevanje zunajdružinskih okoljskih dejavnikov, ki so povezani s starševstvom in ki prispevajo k individualnim razlikam v vedenju in razvoju. Avtorji upoštevajo, da na razvoj otrok istočasno vpliva družinsko pa tudi izvendružinsko okolje, npr. vrstniki, značilnosti širšega socialnega, kulturnega, ekonomskega in zgodovinskega konteksta.

## **Zaključki**

Ugotovljeni genetski vplivi na osebnostne značilnosti vsekakor ne pomenijo njihove nespremenljivosti. Okoljski dejavniki pomembno vplivajo na osebnost: okolje opredeljuje pogoje, v katerih se osebnost posameznika razvija; oblikuje širok razpon navad, spretnosti, vrednot, stališč in identitet; spodbuja konkretne načine izražanja osebnostnih potez ter vpliva na oblikovanje pokazateljev, s katerih sklepamo na osebnostne poteze in s pomočjo katerih ocenjujemo izraznost potez (McCrae idr., 2000). Collins in sodelavci (2000) zaključujejo, da starševski vpliv na razvoj njihovih otrok sicer ni tako enoznačen in enosmeren kot so predpostavljali predhodni raziskovalci, da pa tudi ni zanemarljiv. Čeprav vedenjske poteze otrok odražajo pomembne genetske učinke, pa je izražanje teh potez odvisno od njihovih izkušenj, ki vključujejo tudi specifična vedenja staršev, pa tudi izvendružinske dejavnike. Torej, starševstvo ima pomembne dolgoročne posledice na otrokovo prilagajanje, vključno z odnosom med starši in otrokom. Ugotovitve vedenjsko genetskih študij o pomembnosti okoljskih vplivov, ki si jih otroci v isti družini ne delijo, ne pomenijo, da družinsko okolje ni nepomembno, vendar pa imajo otroci v isti družini različne izkušnje s svojo družino.



Nasprotno kot trdi J. R. Harris (1998, 1999) raziskave vpliva staršev in vrstnikov na razvoj otrok oz. mladostnikov kažejo, da vrstniške skupine vplivajo predvsem na vsakdanja vedenja in prehodna stališča posameznikov in ne na trajne osebnostne značilnosti in vrednote (pregled v Collins idr., 2000). Poleg tega so otrokovi odnosi z družinskimi člani in vrstniki medsebojno povezani in najverjetneje oba socialna sistema vplivata na otrokov razvoj (Parke idr., 2003). Pri tem se razmerje vpliva obeh sistemov spreminja z otrokovim/mladostnikovim razvojem v smeri vse večje pomembnosti vrstnikov, kljub temu pa družina tudi v mladostništvu ohranja pomembno vlogo (Parke idr., 2003; Puklek, 2001). Na različne vidike otrokovega razvoja, npr. oblikovanje poklicnih interesov, verskih prepričanj, preferenc glede hrane, strategij medosebnega manipuliranja, ipd. pa pomembno vplivajo tudi drugi vidiki otrokovega okolja, npr. vrstniki, mediji, izobraževanje, itd. Ker značilnosti posameznikovega prilagajanja vplivajo na izraznost njegovih osebnostnih značilnosti, ima okolje tudi neposreden učinek na osebnost (McCrae idr., 2000).

Sodobne raziskave interakcije med starši in otroki poudarjajo dvosmernost družinskih procesov (npr. Lollis in Kuczynski, 1997; Maccoby, 2002). L. W. Hoffman (1991) razlaga, da sodobna razvojna psihologija družino opredeljuje kot dinamično, transakcijsko in multidimenzionalno okolje. Te študije torej ne preučujejo le socializacijskega procesa znotraj para otrok – mama, ampak poudarjajo pomembnost družine kot socialnega sistema, torej upoštevajo tudi vlogo očetov, sorojencev in njihovih medosebnih odnosov (Cowan in Cowan, 2002; Parke in Buriel, 1998), pa tudi pomen zunajdružinskega okolja, vključno s člani razširjene družine, odraslih mentorjev, vrstnikov in prijateljev (Parke idr., 2003). Na osebnost torej vpliva vrsta dejavnikov družinskega in zunajdružinskega okolja ter njihova interakcija. Razvojni psihologi si spoznanj vedenjske genetike o okoljski variabilnosti znotraj družine ne razlagajo kot nepomembnost starševskega vedenja ali družinskih dogodkov na individualne razlike med otroki, pač pa poudarjajo, da okoljski vplivi delujejo različno na različne otroke. Sorojenci v isti družini doživljajo tako objektivno različne izkušnje, ki so posledica razlik v vrstnem redu rojstva, spola, starosti ob določenem dogodku, temperamentu in zunanjem izgledu, kot tudi subjektivno različne izkušnje, ki so posledica tega, da si različni otroci različno interpretirajo svoje okolje ter vzbujajo različne odzive v okolju (Hoffman, 1991).

## Literatura

- Anderson, E. R., Hetherington, E. M., Reiss, D. in Howe, G. (1994). Parents' nonshared treatment of siblings and the development of social competence during adolescence. *Journal of Family Psychology*, 8, 303-320.
- Bates, J. E. (1989). Concepts and measures of temperament. V G. A. Kohnstamm, J. E. Bates in M. K. Rothbart (ur.), *Temperament in childhood* (str. 3–26). Chichester: Wiley.
- Bates, J. E., Petit, G. in Dodge, K. (1995). Family and child factors in stability and change in children's aggressiveness in elementary school. V J. McCord (ur.), *Coercion and*

- punishment in long-term perspectives* (str. 124-138). New York: Cambridge University Press.
- Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.
- Bouchard, T. J., Jr. (1999). Genes, environment, and personality. V S. J. Ceci in W. M. Williams (ur.), *The nature-nurture debate: The essential readings* (str. 98-103). Oxford: Blackwell.
- Chipuer, H. M., Plomin, R., Pedersen, N. L., McClearn, G. E. in Nesselroade, J. R. (1993). Genetic influence on family environment: The role of personality. *Developmental Psychology*, 29, 110-118.
- Cohen, D. B. (1999). *Stranger in the nest: Do parents really shape their child's personality, intelligence, or character?* New York: Wiley.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. in Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Cowan, P. A. in Cowan, C. P. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behavior problems. V J. G. Borkowski, S. Landesman Ramey in M. Bristol-Power (ur.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (str. 75-98). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Daniels, D. in Plomin, R. (1985). Differential experience of siblings in the same family. *Developmental Psychology*, 21, 747-760.
- Deater-Deckard, K. (2000). Parenting and child behavioral adjustment in early childhood: A quantitative genetic approach to studying family processes. *Child Development*, 71, 468-484.
- Deater-Deckard, K. in O'Connor T. G. (2000). Parent-child mutuality in early childhood: Two behavioral genetic studies. *Developmental Psychology*, 36, 561-570.
- Deater-Deckard, K., Pike, A., Petrill, S. A., Cutting, A. L., Hughes, C. in O'Connor, T. G. (2001). Nonshared environmental processes in socio-emotional development: An observational study of identical twin differences in the preschool period. *Developmental Science*, 4, F1-F6.
- Dunn, J. in Plomin, R. (1991). Why are siblings so different? The significance of differences in sibling experiences within the family. *Family Process*, 30, 271-283.
- Halverson, C. F. in Deal, J. E. (2001). Temperamental change, parenting, and the family context. V T. D. Wachs in G. A. Kohnstamm (ur.), *Temperament in context* (str. 61-79). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Touchstone.
- Hariss, J. R. (1999). How to succeed in childhood. V S. J. Ceci in W. M. Williams (ur.), *The nature-nurture debate: The essential readings* (str. 83-95). Oxford: Blackwell.
- Harris, J. R. (2000). Socialization, personality development, and the child's environments: Comment on Vandell (2000). *Developmental Psychology*, 36, 711-723.
- Harris, J. R. (2002). Beyond the nature assumption: testing hypothesis about child's environment. V J. G. Borkowski, S. Landesman Ramey in M. Bristol-Power (ur.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (str. 3-20). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Hoffman, L. W. (1991). The influence of the family environment on personality: Accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin*, 110, 187-203.
- Kochanska, G. (1995). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Child Development*, 66, 597-615.
- Kochanska, G. (1997). Children's temperament, mothers' discipline, and the security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Developmental Psychology*, 33, 228-240.
- Lollis, S. in Kuczynski, L. (1997). Beyond one hand clapping: Seeing bidirectionality in parent-child relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 441-461.
- Losoya, S. H., Callor, S., Rowe, D. C. in Goldsmith, H. H. (1997). Origins of familial similarity in parenting: A study of twins and adoptive siblings. *Developmental Psychology*, 33, 1012-1023.
- Lytton, H. (1990). Child effects – still unwelcome? Response to Dodge and Wahler. *Developmental Psychology*, 26, 705-709.
- Lytton, H. (1991). Different parental practices – different sources of influence. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 399-400.
- Maccoby, E. E. (2002). Parenting effects: Issues and controversies. V J. G. Borkowski, S. Landesman Ramey in M. Bristol-Power (ur.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (str. 35-46). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCartney, K., Harris, M. J. in Bernieri, F. (1990). Growing up and growing apart: A developmental meta-analysis of twin studies. *Psychological Bulletin*, 107, 226-237.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., H., M., Avia, M. D., Sasz, J., Sánchez-Bernardos, M. L., Kusdil, M. E., Woodfield, R., Saunders, P. R. in Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173-186.
- McGue, M., Bouchard, T. J., Jr., Lykken, D. T. in Finkel, D. (1991). On genes, environment, and experience. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 400-401.
- Monahan, S. C., Buchanan, C. M., Maccoby, E. E. in Dornbusch, S. M. (1993). Sibling differences in divorced families. *Child Development*, 64, 152-168.
- Neiderhiser, J. M., Pike, A., Hetherington, E. M. in Reiss, D. (1998). Adolescent Perceptions as Mediators of Parenting: Genetic and Environmental Contributions. *Developmental Psychology*, 34, 1459-1469.
- O'Connor, T. G. in Croft, C. M. (2001). A twin study of attachment in preschool children. *Child Development*, 72, 1501-1511.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. in Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Parke, R. D. in Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ecological and ethnic perspectives. V N. Eisenberg (ur.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (str. 463-552). New York: Wiley.
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyer, M. L., Wild, M. in Rah, Y. (2003). Relative contributions of families and peers to children's social development. V P. K. Smith in C. H. Hart (ur.), *Blackwell handbook of childhood social development* (str. 156-177). Oxford: Blackwell.
- Pike, A. (2003). Behavioral genetics, shared and nonshared environment. V P. K. Smith in C. H. Hart (ur.), *Blackwell handbook of childhood social development* (str. 27-43).

- Oxford: Blackwell.
- Pike, A., McGuire, S., Hetherington, E. M., Reiss, D. in Plomin, R. (1996). Family environment and adolescent depressive symptoms and antisocial behavior: A multivariate genetic analysis. *Developmental Psychology*, 32, 590-603.
- Plomin, R. (1994a). *Genetics and experience: the interplay between nature and nurture*. Thousand Oaks: Sage.
- Plomin, R. (1994b). Genetics and children's experiences in the family. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 33-68.
- Plomin, R. (2000). Behavioural genetics in 21st century. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 30-34.
- Plomin, R. in Bergeman, C. S. (1991). The nature of nurture: Genetic influence on »environmental« measures. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 373-427.
- Plomin, R. in DeFries, J. C. (1983). The Colorado adoption project. *Child Development*, 54, 276-289.
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E. in Rutter, M. (1997). *Behavioral genetics*. New York: Freeman.
- Plomin, R., Owen, M. J. in McGuffin, P. (2000). The genetic basis of complex human behaviors. V A. Slater in D. Muir (ur.), *The Blackwell reader in developmental psychology* (str. 79-96). Oxford: Blackwell.
- Plomin, R., Reiss, D., Hetherington, E. M. in Howe, G. (1994). Nature and nurture: genetic influence on measures of family environment. *Developmental Psychology*, 30, 32-43.
- Puklek, M. (2001). *Razvoj psihološkega osamosvajanja mladostnikov v različnih socialnih kontekstih* [Development of psychological individuation of adolescents in different social contexts]. Neobjavljena doktorska disertacija [Unpublished PhD dissertation]. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Reiss, D., Hetherington, E. M., Plomin, R., Howe, G. W., Simmens, S. J., Henderson, S. H., O'Connor, T. J., Bussell, D. A., Anderson, E. R. in Law, T. (1995). Genetic questions for environmental studies: Differential parenting and psychopathology in adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 52, 925-936.
- Rende, R. D., Slomkowski, C. L., Stocker, C., Fulker, D. W. in Plomin, R. (1992). Genetic and environmental influences on maternal and sibling interaction in middle childhood: A sibling adoption study. *Developmental Psychology*, 28, 484-490.
- Rothbart, M. K. in Bates, J. (1998). Temperament. V W. Damon in N. Eisenberg (ur.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (str. 105-176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. in Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135.
- Rowe, D. C. (1981). Environmental and genetic influences on dimensions of perceived parenting: A twin study. *Developmental Psychology*, 17, 203-208.
- Rowe, D. C. (1983). A biometrical analysis of perceptions of family environment: A study of twin and singleton sibling kinship. *Child Development*, 54, 416-423.
- Rowe, D. C. (1987). A biometrical analysis of perceptions of family environment: A study of twin and singleton sibling kinship. *Child Development*, 54, 416-423.
- Rowe, D. C. (1991). Three shocks to socialization research. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 401-402.

- Rowe, D. C. (2001). The nature assumption persists. *American Psychologist*, 56, 168-169.
- Saudino, K. J., Pedersen, N. L., Lichtenstein, P., McClearn, G. E. in Plomin, R. (1997). Can personality explain genetic influences on life events? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 196-206.
- Scarr, S. (1991). The construction of family reality. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 403-404.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-19.
- Scarr, S. in McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype × environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Turkheimer, E. in Waldron, M. (2000). Nonshared environment: A theoretical, methodological and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 126, 78-108.
- Vernon, P. A., Jang, K. L., Harris, J. A. in McCarthy J. M. (1997). Environmental predictors of personality differences: A twin and sibling study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 177-183.
- Vidmar, M. (2004). *Starost otroka ob vstopu v vrtec: sočasna in vzdolžna napoved socialnega vedenja* [Child's age at entry to pre-school: contemporaneous and longitudinal prediction of social behaviour]. Neobjavljeno diplomsko delo [Unpublished BA thesis]. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Zupančič, M. (2004). Dednost in okolje [Genetics and environment]. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* [Developmental psychology] (str. 89-118). Ljubljana: Rokus in ZIFF.

*Prispelo/Received: 15.11.2004*

*Sprejeto/Accepted: 24.12.2004*



## **Izkustveno mišljenje kot prehod med predoperacionalnim in konkretnologičnim mišljenjem pri otrocih**

*Matija Svetina\**

*Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

**Povzetek:** Sposobnosti ohranjanja količine se pojavijo okrog 5. leta starosti in se pri večini otrok razvijajo do približno 10 leta starosti. Otroci, ki nimajo razvitih sposobnosti konzervacije, menijo, da se s spremembo oblike določenega predmeta (npr. če kroglico iz plastelina razvaljamo) spremenijo tudi ostale količinske mere tega predmeta (npr. teža, volumen ali količina plastelina). Študije so pokazale, da se razumevanje principa ohranjanja količine na nekaterih področjih (npr. ohranjanje števila) razvije prej kot na drugih področjih (npr. količina tekočine), vendar s temi študijami niso uspeli zadovoljivo pojasniti, ali je razumevanje lažjih nalog hkrati tudi pogoj za razumevanje težjih. Drugič, izsledki študij so prav tako pokazali, da otroci princip ohranjanja količine lažje razumejo v vsakodnevnih življenjskih situacijah kot pa v abstraktnih laboratorijskih pogojih, iz česar smo sklepali, da se razumevanje ohranjanja količin po pravilu prej razvije na izkustveni kot pa na logični ravni. V tem prispevku predstavljamo empirične podatke, s katerimi smo želeli osvetliti oba omenjena problema. V študiji je sodelovalo 135 otrok, starih med 6 in 8 let, ki so reševali piagetovski nalogi konzervacije števila in količine tekočine. Iz rezultatov bi lahko sklepali, da je razumevanje principa ohranjanja števila pogoj za razumevanje načela ohranjanja količine tekočine, izkustveno mišljenje pa ima zelo pomembno vlogo v razvoju razumevanja tega načela na konkretno logični ravni. Dobljene rezultate lahko smiselno pojasnimo z mehanizmom območja bližnjega razvoja. Rezultati so pomembni, ker dopolnjujejo naše vedenje o razvoju sposobnosti ohranjanja količine pri otrocih, hkrati pa odpirajo nekatera nova vprašanja na praktični in teoretični ravni.

**Ključne besede:** razvoj otroka, kognitivni razvoj, konzervacija, logično mišljenje, izkustveno mišljenje

## **Experiential thinking as transition between pre-operational and operational thinking in children**

*Matija Svetina*

*University of Ljubljana, Department of psychology, Ljubljana, Slovenia*

**Abstract:** Abilities of conservation (of number, length, volume, etc.) tend to appear between 6 and 10 years of age. According to the Piaget's theory, the conservation abilities on different domains are supposed to appear at about the same age because their development is related to the concrete operational thinking. Most of the empirical evidence, however, did not support this assumption, suggesting that conservation on specific domains (e. g. number) tends to appear earlier in regard to other domains (e. g. liquid, volume). In addition, children often showed understanding of conservation when presented with every-day problems, but failed to explain the same problem on its logical level. The problem of the

---

*\*Naslov / address: doc. dr. Matija Svetina, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: m.svetina@ff.uni-lj.si*

present research was twofold: to determine the developmental priority of either domain of conservation, and to better comprehend the relation between logical, experiential, and perceptual understanding of conservation in children. In the study, 153 children, aged 6 to 8 years, were presented with two Piagetian problems of conservation: number and liquid tasks. The results suggested that understanding of the first task (conservation of number) seems to be necessary for understanding of the other task (conservation of liquid). In addition, experiential thinking seems to play an important role in the development of conservation. The findings can be partly explained in terms of the Vigotsky's zone of proximal development, yet they rise hypotheses that still call for further empirical justification.

**Key words:** childhood development, cognitive development, conservation, logical thinking, experiential thinking

CC = 2820

Sposobnost konzervacije predstavlja enega osrednjih vidikov razvoja mišljenja otroka v obdobju srednjega otroštva. Pomeni sposobnost razumevanja, da dve enaki količini nečesa – npr. števila ali teže (Brainerd, 1977; Bukatko in Daehler, 1995; Gross, 1992; Labinowicz, 1989; Siegler, 1998; Winkelman, 1974) ostaneta enaki tako dolgo, dokler eni od njih nečesa ne odvezemo ali dodamo. Piaget (Piaget in Inhelder, 1986) je sposobnost konzervacije opredelil kot: “... *akcijo, proces v zavesti, ki miselno transformira stanje A v stanje B in pri tej transformaciji ohranja vsaj eno lastnost pojava konstantno; če na miselnem nivoju akcijo izvedemo v obratni smeri, se transformacija izniči in stanje B se povrne v stanje A (str. 82).*” Otroci na predoperacionalnem nivoju menijo, da se med neko transformacijo vse lastnosti pojava spremenijo istočasno.

Piaget in sodelavci (Piaget, 1977; Piaget in Inhelder, 1986) so razvoj konzervacije raziskovali z različnimi poskusi. V enem njih so otroku pokazali dva široka kozarca, ki sta bila napolnjena z enako količino tekočine. Nato so pred otrokom tekočino iz enega kozarca prelili v tretji kozarec, ki je bil ožji in je bila zaradi tega gladina vode v njem višja. Otrok je moral presoditi, ali se je količina vode med pretakanjem spremenila ali je torej v obeh kozarcih še vedno enaka količina vode. Otroci po približno 6. letu starosti so menili, da se količina tekočine ni spremenila, ker smo vso tekočino prelili iz enega kozarca v drugega in ji pri tem nismo nič odvzeli ali dodali. Po drugi strani pa je večina otrok pred to starostjo menila, da se je z nivojem tekočine spremenila tudi njena količina. Avtorji so ugotovili, da se otroci pred šestim letom starosti niso sposobni osredotočiti se na transformacijo (prelivanje tekočine), ampak samo na končno stanje tekočine v obeh kozarcih. Ker je bila gladina tekočine v ožjem kozarcu višja, so otroci pred približno šestim letom starosti sklepali, da je tekočine v ožjem kozarcu zaradi tega tudi več. Iz teh podatkov so Piaget in sodelavci izpeljali sklepe, ki so močno vplivali na vse nadaljnje raziskovanje mišljenja pri otrocih: v mišljenju otrok do približno šestega leta starosti neposredna zaznava prevladuje nad logiko in zato ti otroci niso sposobni izpeljati miselnih operacij, ki zahtevajo razumevanje principa konzervacije.

Poleg ugotavljanja sposobnosti konzervacije pa sta Piaget in Inhelder (1986) z

istimi poskusi dokazovala, da lahko poleg sposobnosti konzervacije, ki je kompleksna logična operacija, empirično ocenjujemo tudi tiste logične transformacije, na katerih temelji sposobnost konzervacije: npr. identiteto, kompenzacijo ali inverzno transformacijo. V poskusu, pri katerem so ocenjevali konzervacijo količine tekočine, so npr. otroke, ki so podali pravilne odgovore, vprašali tudi, kako so do teh odgovorov prišli. Otroci (Piaget in Inhelder, 1986) so odgovarjali na tri načine, ki neposredno zrcalijo razumevanje identitete, kompenzacije in inverzne transformacije. Del otrok je menil, da se količina vode ni spremenila; bodisi zato, ker nismo ničesar dodali ali odvzeli, bodisi zato, ker smo samo spremenili obliko snovi (identiteta). Del otrok je menil, da se količina ni spremenila, ker je en kozarec ožji in višji, drug pa širši in nižji (kompenzacija). V tretjem primeru so otroci menili, da bi bila količina vode enaka kot prej, če bi vodo prelili nazaj v prvi kozarec, torej je količina vode enaka tudi sedaj. Avtorji so pričakovali, da je razumevanje katerekoli od omenjenih treh relacij zadostno za logično operacijo reverzibilnosti, vendar so empirični podatki pokazali (Piaget in Inhelder, 1986), da se sposobnost konzervacije pojavi šele s kompozicijo vsaj dveh relacij, pri čemer je že sama operacija kompenzacije kompozit dveh še osnovnejših logičnih relacij (ožji X višji = ista količina). Otroci na ravni predoperacionalnega mišljenja so npr. tako kot njihovi starejši vrstniki vedeli, da je to "ista voda" ali da "nismo ničesar dodali in ničesar odvzeli", vendar tudi na podlagi te ugotovitve niso razumeli, da je količina vode ostala enaka. Omenjeni podatki torej kažejo, da samo razumevanje identitete še ni dovolj za razumevanje konzervacije, ampak je za to potrebno razumeti tudi odnose med identiteto, kompenzacijo in reverzibilnostjo.

Piagetove ugotovitve o razvoju logičnega mišljenja pri otrocih so ob koncu šestdesetih let prejšnjega stoletja sprožile obsežne raziskave, v katerih so ugotovili, da se med šestim in enajstim letom starosti razvijejo tudi druge oblike sposobnosti ohranjanja količine, in sicer števila med šestim in sedmim letom starosti, dolžine med sedmim in osmim letom, količine tekočine in trdnih snovi okrog osmega leta, prostora okrog devetega leta starosti, teže okrog desetega leta, prostornine trdnih snovi med enajstim in dvanajstim letom in prostornine izpodrinjene tekočine po dvanajstem letu starosti (Labinowicz, 1989; Kingma, 1982; Sutherland, 1992; Winkelmann, 1974). Podatki o starostih, pri katerih se razvije določen vidik konzervacije, niso enotni. V določenih okoliščinah lahko npr. že tri- do petletni otroci uspešno rešujejo naloge konzervacije števila, npr. če so nizi števil krajši; Winer, 1974), če so vprašanja konkretnjša (Donaldson, 1978, 1986; Sutherland, 1992) ali če otroci menijo, da je bila transformacija naključna ne pa namerna (McGarrigle in Donaldson, 1974; Nielson in Dockrell, 1982). Podatki kažejo tudi, da se štiriletni otroci lahko operacionalnega reševanja nalog konzervacije števila tudi naučijo (Siegler, 1995).

Nekateri avtorji (npr. Siegler, 1995, 1998; Sutherland, 1992) menijo, da so podatki o razumevanju konzervacije, zbrani v zadnjih dvajsetih letih prejšnjega stoletja, postavili pod vprašaj utemeljenost Piagetove interpretacije kognitivnega razvoja. Piaget (1977, 1983) namreč meni, da so kognitivne spoznavne strukture stabilne, nestabilne postanejo samo v obdobju prehoda iz enega stadija v drugega. Piagetova teorija ne more



zadovoljivo pojasniti razvojnih zamikov med različnimi oblikami logičnega mišljenja (npr. konzervacijo, klasifikacijo, seriacijo, razredno inkluzijo), hkrati pa tudi ne more pojasniti, zakaj se npr. konzervacija števila praviloma razvije pred konzervacijo količine tekočine, ta pa pred konzervacijo teže. Otrok npr. razume konzervacijo števila, ne razume pa še konzervacije količine tekočine (Brainerd, 1977) ali zmore predmete razvrstiti v niz, ne zmore pa jih klasificirati v skupine (Dimitrovsky in Almy, 1975; Kingma, 1983; Kingma in Tangervert, 1986). Nekateri post-piagetovski avtorji (Campbell, 1993; Case, 1995) pojasnjujejo miselne procese, ki so povezani z nekonsistentno uporabo konkretno logičnih operacij v prehodnem obdobju z različnimi razvojno-kognitivnimi modeli. Model razvojnega zamika (Campbell, 1993) temelji na predpostavki, da se določene miselne operacije prej razvijejo zato, ker so logično enostavnejše. Seriacija naj bi se npr. razvila pred klasifikacijo zato, ker je od nje logično enostavnejša. Drugič, Demetriou, Efklides in Platsides (1993) ugotavljajo, da se posamezne miselne operacije razvijajo z različno dinamiko zato, ker so procesi, ki pogojujejo razvoj teh operacij, med seboj neodvisni in se na različnih področjih mišljenja razvijajo z različno dinamiko. Tretjič, Siegler (1998) meni, da lahko prehodno obdobje pojasnujemo s t. i. modelom prekrivajočih se valov. Avtor ugotavlja, da otroci na katerikoli razvojni stopnji za reševanje problemov uporabljajo različne pristope. Z učenjem otroci postopoma usvajajo učinkovitejše načine reševanja problemov, hkrati pa opuščajo manj učinkovite pristope, ki so jih uporabljali v predhodni razvojni stopnji. Model variabilne celovitosti nalog (Maas in Molenaar, 1996) razlaga postopnost razvoja miselnih operacij z novostjo in celovitostjo nalog, s katerimi te operacije ocenjujemo. Avtorja ugotavljata, da otrok npr. lažje reši nalogo konzervacije kontinuirane količine, če je razlika med širino in višino kozarcev manjša.

Podatki kažejo, da otroci uspešneje rešujejo naloge, ki so podane s pomočjo predmetov, s katerimi ima otrok vsakodnevne izkušnje (Donaldson, 1986; Sutherland, 1992), po drugi strani pa lahko pridejo do vpogleda v določene kognitivne operacije s pomočjo usmerjene interakcije odraslih, čeprav otroci sami še ne zmorejo sklepati na ravni konkretno logičnega mišljenja. Te podatke lahko osmislimo z modelom območja bližnjega razvoja (Vigotski, 1993). Medtem ko Piaget predvideva, da razvoj predhodi učenju, pa Vigotski ugotavlja, da učenje predhodi in usmerja razvoj, ključni mehanizem, ki pojasnjuje odnos med učenjem in razvojem, pa je prav območje bližnjega razvoja. Odrasli oziroma kompetentnejši partner usmerja otrokovo mišljenje in s tem aktivira kognitivne strukture, ki so že razvite, vendar še niso razvite do te mere, da bi jih lahko otrok uporabil samostojno. Vigotski in nekateri drugi avtorji (Vigotski, 1993; Wertsch, 1985, 1995; Wertsch in Kanner, 1995) na teoretični ravni razumejo območje bližnjega razvoja kot razliko med aktualnim in potencialnim razvojem mišljenja, na operacionalni ravni pa kot razliko med samostojnim otrokovim dosežkom in rezultatom, ki ga otrok doseže s pomočjo usmerjene interakcije z odraslim. Z modelom območja bližnjega razvoja lahko smiselno interpretiramo dejstvo, da so otroci kompetentni pri reševanju nalog iz vsakodnevne življenja, abstraktnih nalog, čeprav so le-te enako logično zahtevne, pa ne. Z modelom območja bližnjega razvoja prav tako lahko pojasnimo tudi



podatke o tem, da se otroci določenih logičnih operacij lahko naučijo. Dejstvo, da pri obsegu in hitrosti učenja prihaja do precejšnjih inter- in intraindividualnih razlik (Siegler, 1996, 1998), lahko osmislimo prav z interindividualnimi razlikami območja bližnjega razvoja. Tudi podatki nekaterih drugih študij (npr. Hadeggart, 1997) kažejo, da se pri otrocih, ki imajo v izhodišču enak testni rezultat, učne spremembe pojavljajo z različno hitrostjo in v različnem obsegu, in prav obseg teh sprememb kaže na posameznikovo območje bližnjega razvoja.

Območje bližnjega razvoja in vpliv otrokovih vsakodnevnih izkušenj na funkcionalno rabo logičnih operacij je najbolj razviden prav v obdobju prehoda med stopnjami mišljenja. V tem obdobju otrok postopoma opušča miselne vzorce in strategije za reševanje problemov, ki jih je uporabljal v predhodnem stadiju, nove miselne strukture pa lahko aktivira predvsem s pomočjo kompetentnejših partnerjev. Nekateri študije (npr. Siegler, 1995; Siegler in Svetina, 2002; Svetina, 2001) kažejo, da se v prehodnem obdobju pojavijo strategije, ki so značilne samo za to obdobje – strategije prehoda. Z razvojem razumevanja multiple klasifikacije npr. otroci progresivno uporabljajo vse kompleksnejše strategije, ki pa jih kljub svoji naraščajoči kompleksnosti zgolj po naključju privedejo do pravilne rešitve. Tik preden otroci pridejo do vpogleda v problem multiple klasifikacije, začnejo uporabljati rudimentarnejše oblike sklepanja, ki so pogosto nepravilne, vendar zbrani podatki kažejo, da je to razvojno nujno (Siegler in Svetina, 2002). Dinamika uporabe strategij na različni ravni kompleksnosti torej kaže na določeno razvojno, ne pa tudi formalno-logično zaporedje teh strategij, kakor je to predvideval Piaget (1977). Kaže, da v obdobju prehoda med stadiji pride do razvojne regresije v mišljenju – otrok postopoma opušča strategije, ki jih je uporabljal v predhodnem stadiju, novih strategij še ni usvojil do funkcionalne ravni, in probleme zato rešuje s strategijami, ki so razvojno še nižje od tistih, ki jih v omenjenem obdobju postopoma opušča.

Omenjeni podatki torej kažejo, da dinamika sprememb na prehodih med stadiji ne sledi naraščajoči kompleksnosti mišljenja, ampak pride dočasne razvojne regresije. Vse omenjene študije so se pri raziskovanju sprememb osredotočale predvsem na dinamski vidik mišljenja, to je na uporabo različnih strategij, ni pa jasno, ali tudi razvoj samih kognitivnih struktur sledi podobnemu zaporedju kot uporaba strategij. Da bi dobili vpogled v razvoj kognitivnih struktur, bi morali identificirati miselne strukture ali koncepte, ki so značilni za obdobje prehoda med dvema stadijema mišljenja in ugotoviti zaporedja njihovega pojavljanja. Problem, ki se pri tem pojavlja, je, da je obdobje prehoda razmeroma dolgo, zaradi česar ni primerno niti prečno niti vzdolžno raziskovanje. S prečnimi študijami dobimo zgolj vzorce odgovorov pri določeni starostni stopnji, podatki pa kažejo, da v času prehoda prihaja do velikih interindividualnih razlik (Sutherland, 1992), zaradi česar s podatki, zbranimi s prečnimi študijami, ne moremo preveriti predpostavke o naravi prehodnih kognitivnih struktur. Po drugi strani z vzdolžnim pristopom ne dobimo vpogleda v naravo struktur, ker so opazovanja praviloma preveč redka, pogostejša opazovanja pa zaradi velikih intraindividualnih razlik (npr. začetka pojavljanja in dolžine trajanja prehoda pri posameznem otroku), kot tudi zaradi učinka učenja, praktično niso izvedljiva. Kingma (1983) je v enoletni

prečni študiji npr. ugotovil, da je razvoj konzervacije na različnih področjih (npr. števila, dolžine, površine) pogoj za razvoj sposobnosti seriacije na teh področjih, vendar pa iz podatkov ni bilo razvidno, kakšen je razvoj vsake od omenjenih operacij.

Nekateri psihologi (Lidz, 1997; Siegler, 1995; Vigotski, 1977) ugotavljajo, da bi morali spremembe opazovati v času, ko se le-te pojavljajo, kar pa je praktično težko izvedljivo. V devetdesetih letih prejšnjega stoletja se je oblikovalo več pristopov, s katerimi so njihovi avtorji skušali ocenjevati spremembe v samem času njihovega pojavljanja (npr. Catan, 1986; Lidz, 1997, Fernstein, Fernstein in Gross, 1997; Siegler, 1995, 1998), vendar so se ti pristopi usmerjali predvsem na dinamske vidike sprememb – npr. na identifikacijo razvojnega zaporedja pojavljanja strategij, manj pa na spremembe na konceptualni ravni otrokovega mišljenja. V omenjenem prispevku predstavljamo model, s katerim bi lahko ocenjevali tudi spremembe na konceptualni ravni, temelji pa na kombinaciji pristopov Vigotskega (Vigotsky, 1977; Wertsch, 1985, 1969), Piageta (1977) in avtorjev dinamskih pristopov (Haddegaart, 1997; Lidz, 1997; Fernstein, Fernstein in Gross, 1997). S tem pristopom smo skušali najprej oceniti raven razumevanja konzervacije števila in količine tekočine pri otroku (aktualni razvoj), nato pa s pomočjo dodatnih vprašanj še njegov potencialni razvoj. Mnogi podatki tako prečnih kot vzdolžnih študij (Haddegaart, 1997; Labinowicz, 1989; McGarrigle in Donaldson, 1974) kažejo, da so otroci Piagetove probleme konzervacije sposobni rešiti na operacionalni ravni pri nižji starosti, če jim te probleme predstavimo v obliki praktičnih problemov, ki jih vsakodnevno rešujejo. Npr. otrok razume, da se količina soka ne spremeni, če ga prelijemo v kozarec drugačne oblike, vendar pa svojega razumevanja niso sposobni generalizirati tudi na druge tekočine (npr. obarvano vodo). Večina 6-letnih otrok npr. razume, da bi se s sokom iz obeh kozarcev enako odžejali (izkustvena raven razumevanja problema), ne razumejo pa, da je v obeh kozarcih tudi enaka količina obarvane vode ali katerekoli druge tekočine (logična raven razumevanja problema).

V pričujoči študiji smo ugotavljali, ali je razvoj miselnih struktur na izkustveni ravni pogoj za razvoj kognitivnih struktur na logični ravni. Da bi to preverili, smo Piagetove naloge konzervacije števila in količine tekočine (Piaget, 1977; Piaget in Inhelder, 1986) priredili tako, da smo z njimi lahko ocenjevali predoperacionalne, izkustvene in konkretnologične miselne strukture, kakor tudi proces, ki je otroke privedel do uvida v princip ohranjanja količine in števila. Operacionalno smo strategije, ki kažejo na predoperacionalno ali izkustveno mišljenje, uvid in raven konkretnologičnega mišljenja, opredelili na naslednji način.

Predoperacionalno mišljenje smo opredelili kot sklop tistih miselnih pristopov, pri katerih otrok primerja količino stvari na zaznavni, ne pa na logični ravni. Za ilustracijo omenjenih pristopov bomo uporabili Piagetovo nalogo konzervacije količine tekočine, pri kateri otrok primerja količino tekočine v dveh kozarcih različnih oblik. Pri predoperacionalnih strategijah zaznava prevladuje nad logičnim mišljenjem, zato smo predpostavili, da bo otrok, ki misli na predoperacionalni ravni, odgovoril, da je tekočine več v tistem kozarcu, v katerem je gladina višja, ne glede na samo količino tekočine v

posameznem kozarcu. Za konkretnologične miselne strukture je značilno, da logika prevladuje nad zaznavo, zato smo predpostavili, da otrok, ki misli na konkretnologični ravni, odgovoril, da je v obeh kozarcih količina vode enaka ne glede na nivo tekočine v njima. Naslednji področji mišljenja, ki smo ju želeli preverjati v pričujoči študiji, sta bili izkustveno sklepanje, ter mišljenje, ki privede do uvida v princip ohranitve. Pred otrokom smo najprej izvedli klasično piagetovsko nalogo: tekočino smo prelili iz širokega v ozek kozarec in otroka vprašali, ali je v obeh kozarcih še vedno enaka količina tekočine. Otroke, ki so menili, da je več tekočine v tistem kozarcu, kjer je gladina višja, smo v naslednjem koraku vprašali, ali bi se s tekočino iz obeh kozarcev enako odžejala, v zadnjem koraku pa smo jih ponovno vprašali, ali je torej v obeh kozarcih enaka količina tekočine ali ne. Z omenjeno metodo smo lahko ocenili prisotnost izkustvenega mišljenja kot tudi območje bližnjega razvoja. Prvič, pri izkustvenem mišljenju zaznava prevladuje nad logiko, vendar otrok v reševanje problema vključuje tudi svoje znanje o pojavu. Predpostavili smo, da bo otrok na izkustveni miselni ravni menil, da je v višjem kozarcu več tekočine, hkrati pa bo menil, da bi se enako odžegal s tekočino iz kateregakoli od obeh kozarcev. V konkretnem primeru to pomeni, da bi otrok, ki je na prehodu med predoperacionalnim in konkretnologičnim mišljenjem in sklepa na podlagi izkušenj, v obeh primerih odgovoril, da je v kozarcu, kjer je gladina tekočine višja, tudi več tekočine, hkrati pa bi menil, da bi se s tekočine iz obeh kozarcev odžegal enako. Otrokov odgovor v tem primeru kaže, da otrok pri vprašanju, ki zahteva konkretnologično mišljenje, presoja na zaznavni, predoperacionalni ravni, pri vprašanju, ki se nanaša na vsakodnevno izkušnjo, pa neposredno na podlagi svojega znanja o pojavu. Izkušnja v tem primeru prevladuje nad samo zaznavo. Spomnimo lahko, da je izkustveno mišljenje omejeno z otrokovim znanjem in fizičnimi izkušnjami z določenimi fizikalnimi veličinami. Otrok razume pojem konzervacije na ravni vsakodnevne izkušnje, vendar pa tega principa še ne more posplošiti na predmete, ki niso predmet njegove neposredne izkušnje. Otrok npr. razume, da bi se iz visokega/ozkega kozarca odžegal enako kot iz nizkega/širokega, vendar iz tega vedenja ni sposoben izpeljati sklepa, da je v obeh kozarcih enaka količina vode. Z drugimi besedami, otrokov odgovor je pravilen, vendar ne na logični, ampak samo na operativni ravni. Omenjeni način reševanja problema torej ne odraža več predoperacionalnega mišljenja, kot ga je opisoval Piaget (1977), ampak so v to mišljenje neposredno vpletene otrokove izkušnje, zato smo tak tip odgovora opredelili kot izkustveno mišljenje. Izkustveno komponento mišljenja je v nekaterh svojih delih omenjal že Piaget (npr. 1974). Ugotovil je, da otroci v prehodnem obdobju občasno dajejo pravilne odgovore pri nalogah konzervacije, vendar jih še ne znajo pravilno pojasniti, ker miselne strukture, ki omogočajo reverzibilno mišljenje, še niso razvite. Konkretnologično mišljenje se pojavi šele takrat, ko otrok te izkušnje lahko analizira na operacionalni miselni ravni. Kljub temu, da so že Piaget (1974) in nekateri drugi avtorji (npr. Donaldson, 1978; Sutherland, 1992) poudarjali pomen izkušenj, pa izkustvenega mišljenja niso intepretirali z vidika prehodne kognitivne strukture ali ene od prehodnih strategij reševanja problemov, kot to mišljenje razumemo v pričujočem prispevku.

Drugič, omenjena metoda ne omogoča samo identifikacije izkustvenega mišljenja, ampak tudi ocenjevanje uvida. Na uvid lahko namreč sklepamo, če otrok najprej odgovori na predoperacionalni ravni, nato pa otroka z usmerjenim vprašanjem vzpodbudimo, da drugič na isto vprašanje odgovori na ravni konkretnologičnega mišljenja. V primeru piagetovske naloge konzervacije količine bi otrok torej takoj po transformaciji odgovoril, da je v ožjem kozarcu več tekočine (ker je njena gladina višja), v naslednjem koraku bi menil, da bi se s tekočino iz obeh kozarcev odžejal enako dobro, in pri tem tudi na logični ravni uvidel, da je v obeh kozarcih enaka količina tekočine.

Glede na Piagetovo predpostavko o povezanosti razvoja logičnih struktur in otrokovih izkušenj ter na podlagi omenjenih podatkov bi lahko sklepali, da morajo otroci najprej usvojiti koncept ohranjanja količine na izkustveni ravni, šele nato pa ga lahko razumejo tudi na logični. Z drugimi besedami to pomeni, da je izkustveno mišljenje nujno za razvoj logično matematičnih struktur, ki omogočajo konkretnologično sklepanje. Če to drži, bi se moralo izkustveno mišljenje pojavljati pri večini otrok na prehodu in samo na prehodu med predoperacionalnim in konkretnologičnim mišljenjem.

Temeljno vprašanje, na katero smo torej želeli v pričujoči študiji odgovoriti, je bilo, ali sta izkustveno mišljenje in uvid prehodni obliki mišljenja med predoperacionalnim in operacionalnim razumevanjem principa ohranjanja količine. Da bi odgovorili na to vprašanje, smo predpostavili delovni model, v katerem smo odgovore, ki kažejo na predoperacionalno mišljenje, uvid, izkustveno raven mišljenja in konkretnologično mišljenje, razvrstili glede na njihovo pričakovano razvojno težavnost. Predpostavili smo, da sta uvid in izkustveno mišljenje prehodni strukturi, pri čemer se izkustveno razumevanje konzervacije razvojno pojavi prej kot uvid.

Če sta izkustveno mišljenje in uvid prehodna koncepta, bi morala zadostiti naslednjim trem kriterijem. Prvič, pojaviti bi se morala pri večini otrok na prehodu med predoperacionalnim in operacionalnim sklepanjem. Drugič, pojava bi morala transmodalna, to je prisotna bi morala biti ne samo na enem, ampak na več področjih mišljenja, npr. pri razumevanju ohranjanja števila in količine tekočine. Tretjič, razviti bi se morala takrat, ko otrok opušča predoperacionalni način reševanja problemov, operacionalnega pa še ni razvil do funkcionalne mere. V nadaljevanju predstavljamo metodo, s katero smo preverjali omenjene predpostavke.

## Metoda

### Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 68 šestletnih (70-74 mesecev kronološke starosti), 37 7-letnih (82-86 mesecev) in 30 8-letnih (94-98 mesecev) otrok, ki so v letih 1998 in 1999 obiskovali enega izmed ljubljanskih vrtcev. V vzorcu je bilo 50% fantov in 50% deklet. Polovico otrok (51%) je prihajalo iz družin, katerih starši so imeli nižjo ali srednješolsko

izobrazbo, pol pa iz družin, katerih starši so imeli višje- ali visokošolsko izobrazbo. Od vseh otrok smo predhodno pridobili dovoljenja staršev. Testiranja so bila individualna in so potekala v otrokovem domačem vrtcu, v prostoru brez motečih dejavnikov (npr. prisotnosti drugih ljudi). Vse otroke je preizkušal isti testator.

### **Pripomočki in postopek**

*Konzervacija števila.* Nalogo smo izvedli v petih korakih. V prvem smo pred otroka na mizo razvrstili dvakrat po sedem kovancev za 1 SIT. Kovanci so bili v obeh vrstah poravnani drug nad drugim tako, da sta bili vrsti enako dolgi. Otroka smo vprašali, ali je v obeh vrstah enako število kovancev. Če je otrok menil, da ne, smo ga prosili, naj jih poravna tako, da jih bo v obeh vrstah enako število. V drugem koraku smo kovance v vrsti, ki je bila bližje otroku, razmaknili, tako da je bila vrsta daljša, hkrati pa je število kovancev ostalo nespremenjeno. Otrokova naloga je bila presoditi, ali je v obeh vrstah še vedno enako število kovancev in svojo odločitev pojasniti. Če je otrok odgovoril pravilno (npr. "v obeh vrstah je enako število kovancev", smo izvedli korak pet (opisan v nadaljevanju), če pa je bil nepravilen (npr. "v spodnji vrsti je sedaj več kovancev") smo rekli otroku (korak tri): "Dobro, kaj pa, če bi šel v trgovino – bi lahko s temi (pokazali smo zgornjo vrsto) kovanci kupil iste stvari kot s temi (pokazali smo spodnjo vrsto) ali ne? Zakaj?" Nato smo otroka vprašali (korak štiri): "Praviš, da bi s temi in s temi (pokazali smo obe vrsti) kovanci lahko kupil iste stvari – pa je v obeh vrstah enako število kovancev ali ne?". Otrok je podal odgovor in ga pojasnil. Ne glede na otrokov odgovor smo (peti korak) kovance v spodnji vrsti spet pomaknili nazaj (v prvotno stanje, enako kot v koraku 1) in otroka vprašali: "Pa sedaj, je v obeh vrstah enako število kovancev ali ne?"

Z omenjeno nalogo smo ocenjevali pet alternativnih vzorcev sklepanja. Za predoperacionalno sklepanje je bil značilen naslednji vzorec odgovorov. Otrok je v prvem in drugem poskusu menil, da je v daljši vrsti več kovancev, hkrati pa je menil, da bi s kovanci iz daljše vrste lahko kupil več stvari. Drugič, za izkustveno mišljenje je v osnovi značilno predoperacionalno sklepanje, pri katerem otrokova osebna izkušnja prevladuje nad trenutno zaznavo. Na izkustveno mišljenje smo sklepali, kadar je otrok v obeh primerih odgovoril, da je v daljši vrsti več kovancev, hkrati pa je menil, da bi lahko s kovanci iz obeh vrst kupili iste stvari. Ta odgovor kaže, da otrok razume načelo ohranjanja števila na izkustveni, ne pa še na logični ravni. Tretjič, za uvid je značilno, da otrok najprej meni, da je v daljši vrsti več kovancev. Hkrati meni, da bi lahko s kovanci iz obeh vrst kupili enako število stvari, nato pa tudi na logični ravni spozna, da je v obeh vrstah enako število kovancev. Otroci, ki so odgovorili na konkretnologični ravni, so menili, da je v obeh vrstah enako število kovancev, svojo odločitev pa so pojasnili s principom identitete, kompenzacije ali reverzibilnosti. Otroci, ki so na vprašanje o enakosti odgovorili pravilno, vendar svoje odločitve niso znali pojasniti, so po eni strani lahko razumeli princip konzervacije, vendar ga na verbalni ravni niso znali pojasniti, ali pa so odgovor uganili. Ker sta mogoča samo dva odgovora,

Tabela 1: Vrednotenje odgovorov pri nalogi konzervacije števila.

	Je št. kovancev v obeh vrstah enako?	Bi lahko s kovanci iz obeh vrst kupil iste stvari?	Je št. kovancev v obeh vrstah enako?
<b>predoperacionalno sklepanje</b>	<i>Ne, v daljši vrsti jih je več, ker je daljša.</i>	<i>Ne, s temi (iz daljše vrste) bi lahko kupil več stvari.</i>	<i>Ne, v daljši vrsti jih je več, ker je daljša.</i>
<b>pogojno operacionalno sklepanje</b>	<i>Ja, v obeh vrstah jih je enako (brez razlage).</i>	*	*
<b>uvid</b>	<i>Ne, v daljši vrsti jih je več, ker je daljša.</i>	<i>Ja, lahko bi kupil iste stvari.</i>	<i>Ja, v obeh vrstah jih je enako število, ker ...</i>
<b>izkustveno sklepanje</b>	<i>Ne, v daljši vrsti jih je več, ker je daljša.</i>	<i>Ja, lahko bi kupili iste stvari.</i>	<i>Ne, v daljši vrsti jih je več, ker je daljša.</i>
<b>konkretnologično sklepanje</b>	<i>Ja, v obeh vrstah jih je enako število, ker ...</i>	*	*

\* Otroci tega vprašanja niso dobili, ker so že na začetku odgovorili pravilno.

je verjetnost, da so torej uganili pravega 50%, zato smo ta odgovor opredelili kot pogojno operacionalnega.

*Konzervacija količine tekočine.* Podobno kot konzervacijo števila, smo tudi nalogo konzervacije količine ocenjevali v petih korakih. V prvem koraku smo pred otroka postavili dva enako široka in nizka prozorna kozarca, ki sta bila do enake mere napolnjena z vodo, ter en visok in ozek prazen kozarec. Otrok je presodil, ali je v obeh enakih kozarcih enaka količina vode. Če je menil, da ne, je vodo sam prelival tako dolgo, da je je bilo po njegovem prepričanju v obeh kozarcih enako. V drugem koraku smo vso vodo iz enega od obeh kozarcev pred otrokom prelili v prazen visok in ozek kozarec. Otrokova naloga je bila, da presodi, če je v obeh kozarcih še vedno enaka količina vode, ter da svojo odločitev pojasni. V tretjem koraku smo otroka vprašali, ali bi se z vodo iz obeh kozarcev različnih oblik enako odžejal, navodila v četrtem in petem koraku pa so bila vzporedna kot pri nalogi konzervacije števila. Vrednotenje odgovorov je potekalo na enak način kot pri nalogi konzervacije števila (glej tabelo 1).

Preizkušanja so bila individualna; otroke smo najprej preizkusili z nalogo za ocenjevanje konzervacije števila in nato še z nalogo za ocenjevanje količine tekočine.

## Rezultati in razprava

V pričujoči študiji smo preverjali zakonitosti razvoja miselnih struktur na prehodu med predoperacionalno in konkretnologično stopnjo mišljenja. Rezultate bomo predstavili v dveh delih. V prvem bomo predstavili količinski, v drugem pa kakovostni vidik razvoja konzervacije števila in količine tekočine. V količinskem delu bomo ugotavljali razlike v razumevanju konzervacije med različno starimi otroki in primerjali razvoj konzervacije števila in količine tekočine. Ugotavljali bomo, ali je razumevanje konzervacije števila predpogoj za razumevanje konzervacije količine tekočine. Količinski vidik razvoja konzervacije bomo ocenjevali s pravilnimi odgovori otrok pri posamezni nalogi. Kot pravilne bomo upoštevali tiste odgovore, pri katerih je otrok podal pravilno rešitev in jo



pojasnil s principom identitete, reverzibilnosti ali kompenzacije. V drugem delu bomo predstavili kakovostni vidik razvoja razumevanja konzervacije obeh fizikalnih veličin. V tem delu bomo predstavili podatke, s katerimi bomo preverjali, ali izkustveno razumevanje konzervacije in uvid predhodita logično-operacionalnemu vidiku konzervacije. Ugotavljali bomo, ali se konzervacija količine tekočine in števila razvijata iz predoperacionalne na konkretnologično raven preko izkušenj ter ali je uvid, kot smo ga operacionalno opredelili v pričujoči študiji, nujen za razumevanja principa konzervacije.

*Količinski vidiki razumevanja konzervacije števila in količine tekočine.* Da bi preverili stopnjo razumevanja konzervacije števila in količine tekočine pri različni starih otrocih, smo izračunali odstotke pravih odgovorov pri posamezni nalogi konzervacije za vsako starostno skupino posebej. V tabeli 2 so prikazani odgovori otrok, ki so ustrezali različnim tipom mišljenja: predoperacionalnemu, pogojnooperacionalnemu, konkretnologičnemu, izkustvenemu mišljenju in uvidu. V tabeli se vidi, da je ohranitev števila razumelo 37% šestletnikov, 70% sedemletnikov in 97% osemletnikov, medtem ko je ohranitev količine razumelo samo 12% šestletnikov, 54% sedemletnikov in 50% osemletnikov. Iz zbranih podatkov lahko izpeljemo dva sklepa. Prvič, razumevanje principa ohranjanja števila in količine tekočine je neposredno povezano s starostjo,  $\chi^2(2) = 40,57; p < .001$ . Osemletni otroci v večji meri razumejo princip ohranjanja obeh veličin kot šestletni otroci. Ta ugotovitev ni nova in se sklada z ugotovitvami predhodnih študij (Brainerd, 1977; Kingma, 1995; Sutherland, 1992; Winkelman, 1974). Drugič, konzervacija števila se razvije časovno pred konzervacijo količine tekočine: prva sposobnost se po 75% kriteriju razvije okrog sedmega, druga pa šele po osmem letu starosti, kar ugotavljajo tudi mnogi drugi avtorji (npr. Piaget in Inhelder, 1986; Labinowicz, 1989; Sutherland, 1992; Winkelman, 1974).

Vprašanje, ki neposredno sledi iz dobljenih rezultatov, je, ali je razumevanje

*Tabela 2: Odstotek 6-, 7- in 8-letnikov glede na odgovore pri nalogah konzervacije števila in količine tekočine.*

odgovor	6 let		7 let		8 let	
	število	tekočina	število	tekočina	število	tekočina
PO	36	60	13	27	3	30
pogojno	4	4	0	0	0	0
uvid	19	19	13	16	0	17
izkustveno	4	4	3	3	0	3
KL	37	12	70	54	97	50
skupaj	100	100	100	100	100	100

*Legenda:*

PO - predoperacionalno sklepanje

pogojno - pogojno operacionalno sklepanje

izkustveno - izkustveno sklepanje

KL - konkretnologično sklepanje



konzervacije števila predpogoj za razvoj razumevanja konzervacije količine tekočine. Tabela 3 prikazuje število otrok, ki so pri reševanju nalog konzervacije količine tekočine in števila podali predoperacionalni, pogojno operacionalni, operacionalni odgovor, ali pa so med preizkušanjem prišli do uvida. Iz tabele je npr. razvidno, da je od 30 otrok, ki so nalogo konzervacije števila reševali na predoperacionalni ravni, nalogo konzervacije količine tekočine kar 27 (90 %) otrok reševalo na predoperacionalni in nihče na operacionalni ravni. Prav tako je razvidno, da je od 80 otrok, ki so nalogo s konzervacijo števila rešili na operacionalni ravni, nalogo konzervacije količine tekočine 20 (25 %) otrok reševalo na predoperacionalni in 37 (46 %) na operacionalni ravni.

Podatki v tabeli 3 nakazujejo, da je konzervacija števila nujen, vendar še ne zadosten pogoj za razvoj konzervacije tekočine: noben otrok, ki je pri nalogi konzervacije količine tekočine odgovoril na konkretno operacionalni ravni, pri nalogi konzervacije števila ni odgovarjal na predoperacionalni ravni, hkrati pa je 20 od 80 otrok, ki so nalogo konzervacije števila rešili na operacionalni ravni, nalogo konzervacije količine tekočine rešilo na predoperacionalni ravni. Z drugimi besedami, vsi otroci, ki so rešili nalogo s tekočino, so rešili tudi nalogo s kovanci, po drugi strani pa četrtina otrok, ki je znala rešiti nalogo s kovanci, ni znala pravilno rešiti naloge s pretakanjem tekočine. Omenjeni rezultati ne kažejo samo na dejstvo, da je konzervacija količine tekočine težja kot konzervacija števila,  $\chi^2(1) = 4,20; p < .05$ , ampak tudi na to, da je razumevanje konzervacije števila verjetno predpogoj za razumevanje konzervacije količine tekočine. V preizkušenem vzorcu otrok, na primer, od tridesetih otrok, ki niso razumeli principa konzervacije števila, noben otrok tudi ni razumel principa konzervacije količine tekočine. Če otroci torej ne razumejo konzervacije števila, ne razumejo tudi konzervacije količine tekočine.

Omenjeni rezultati nakazujejo, da se sposobnost konzervacije števila ne razvije samo časovno pred sposobnostjo konzervacije količine tekočine, ampak se zdi verjetno, da je tudi predpogoj zanjo. Za to je možnih več razlag. Nekateri avtorji (npr. Rogoff, 1998; Klahr in MacWhinney, 1998) ugotavljajo, da pri reševanju naloge konzervacije

Tabela 3: Število otrok glede na odgovore pri nalogah konzervacije števila in količine.

število/tekočina	PO	pogojno	uvid	izkustveno	KL	Skupaj
PO	27	1	2	0	0	30
pogojno	2	0	1	0	0	3
uvid	8	0	5	0	5	18
izkustveno	3	0	0	0	1	4
KL	20	2	16	5	37	80
Skupaj	60	3	24	5	43	135

Legenda:

PO - predoperacionalno sklepanje  
 pogojno - pogojno operacionalno sklepanje  
 izkustveno - izkustveno sklepanje  
 KL - konkretnologično sklepanje

števila sodeluje več miselnih procesov, med katerimi so nekateri povezani s konceptom števila, drugi pa s konceptom ohranitve. Nalogo konzervacije števila lahko otroci namreč rešijo tudi tako, da preštejejo kovance v obeh vrstah in ugotovijo, da je število v obeh primerih enako. Če se pri svojem odgovoru zanašajo na samo štetje, lahko pravilno odgovorijo, ne da bi uporabili katerokoli strategijo, ki jo omenja Piaget (Piaget, 1977; Piaget in Inhelder, 1986): identiteto, reverzibilnost ali kompenzacijo. Nalogo konzervacije števila lahko torej otroci rešujejo s štetjem kot neposrednim empiričnim preverjanjem količine, medtem ko drugih nalog, med katerimi je tudi konzervacija količine tekočine, s takim neposrednim preverjanjem količine ne morejo rešiti.

Drug možni odgovor za ugotovitev, da je razvoj konzervacije števila lahko pogoj za razvoj konzervacije količine tekočine, bi lahko postavili v širši kontekst ugotovitev, do katerih so prišli teoretiki informacijskega procesiranja. Ugotovili so namreč (Case, 1995; Kail in Bisanz, 1995), da je razvoj pojma števila ključen za razvoj razumevanja empiričnih veličin, v tem kontekstu torej tudi za razumevanje načela ohranjanja. Po tej razlagi morajo otroci najprej razumeti, da je število pojem, ki se nanaša na odnos med predmeti in ni lastnost nobenega izmed njih. Otroci na predoperacionalni stopnji mišljenja število razumejo kot lastnost predmeta (Labinowicz, 1989; Sutherland, 1992), tako kakor je npr. lastnost predmeta njegova oblika, barva ali velikost, za konkretnologično razumevanje pojma števila pa mora biti ta odnos najprej abstrahiran in nato kontekstualiziran (Kail in Bisanz, 1995). Če je na mizi pet kock, pomeni število pet odnos med temi elementi, ne pa lastnost katerekoli kocke na mizi. Skladno s to razlago je razumevanje pojma števila torej ključno za razumevanje merljivih veličin, kakor tudi za razumevanje načela konzervacije. Otroci ne morejo razumeti, da se količina vode ne spremeni, če ne razumejo pojma števila in s tem posredno tudi pojma količine.

*Količinski vidiki razumevanja konzervacije števila in količine tekočine.* V nadaljevanju smo želeli odgovoriti na vprašanje, ali sta izkustveno mišljenje in uvid prehodni obliki sklepanja, ali sta značilni za prehod med predoperacionalnim in konkretnologičnim stadijem mišljenja ter ali je izkustveno razumevanje načela ohranjanja nujno za razvoj konkretnologičnega mišljenja. Če sta izkustveno mišljenje in uvid prehodna miselna koncepta, bi morala zadostiti trem kriterijem: pojaviti bi se morala pri večini otrok na prehodu med obema stadijema, pojaviti bi se morala tako pri nalogi ohranjanja števila kot količine tekočine, hkrati pa bi se morala pojaviti takrat, ko otrok opušta predoperacionalni in usvaja operacionalni način reševanja problemov. Rezultati so pokazali naslednje.

Prvič, delež otrok na prehodu med obema stadijema je tako pri konzervaciji števila kakor količine tekočine enak,  $\chi^2(1) = 0.20$ ;  $p > .05$ : četrtina 6-letnikov in petina 7-letnikov se pri nobeni nalogi konzervacije ne nahaja niti na predoperacionalnem niti na operacionalnem nivoju. Podatki so pokazali, da je od 135 86 otrok pri obeh nalogah konzervacije odgovarjalo bodisi na pred- bodisi na operacionalni ravni. Ker se konzervacija števila razvije časovno pred konzervacijo količine tekočine, lahko sklepamo, da so bili otroci, ki so pri obeh nalogah odgovarjali enako, na ravni predoperacionalnega oz. operacionalnega mišljenja. Na prehodu med obema stopnjama mišljenja se torej

nahajajo samo tisti otroci, ki so na eno od obeh nalog odgovorili pravilno, na drugo pa nepravilno. Takih otrok je bilo 49. Izkustvena raven razumevanja konzervacije bi se kot prehodna raven lahko torej pojavila samo pri teh 49 otrocih. Rezultati so pokazali, da je 43 % otrok, ki so bili na prehodu med obema stopnjama, prišlo do uvida, 18 % jih je sklepalo na izkustveni ravni, 39 % otrok pa ni sklepalo niti na izkustveni ravni, niti niso prišli do uvida v princip konzervacije. Podatki kažejo, da sta se miselna koncepta, za katera smo predpostavili, da sta prehodna (izkustveno mišljenje in uvid), pojavila pri večini otrok, ki so bili na prehodu med predoperacionalno in konkretnologično stopnjo mišljenja. Ker pa sta izkustveno mišljenje in uvid, kot smo ju ocenjevali v pričujoči študiji med seboj izključujoča, to hkrati pomeni, da se je izkustveno mišljenje pojavila pri 32 % tistih otrok, pri katerih bi se po definiciji sploh lahko, med tem ko je do uvida prišlo pri 53 % tistih otrok, kjer bi se po definiciji lahko. Ker sta se izkustveno mišljenje in uvid pojavila pri večini otrok, pri katerih bi se glede na način merjenja lahko pojavila, menimo, da zadostita prvemu kriteriju prehodnosti.

Drugi kriterij prehodnosti razumevanja konzervacije predpostavlja, da bi se izkustveni način sklepanja in uvid morala izraziti tako pri razumevanju števila kakor pri razumevanju količine tekočine. Rezultati podpirajo omenjeni kriterij prehodnosti: izkustveno mišljenje se je namreč izrazilo pri obeh nalogah v podobnem obsegu,  $\chi^2(1) = 0.72, p > .05$ ; v 44 % primerov pri nalogi s števili in 56 % pri nalogi s tekočino, medtem ko je do uvida prišlo pri 76 % otrocih pri nalogi konzervacije količine tekočine in v 24 % pri nalogi konzervacije števila.

Tretjič, da bi preverili časovno zaporedje razvoja predoperacionalnega, izkustvenega in operacionalnega razumevanja principa konzervacije, bi morali študijo zasnovati tako, da bi spremljali razvoj konzervacije pri istih otrocih, bodisi longitudinalno bodisi s katero od drugih izvorno razvojnih metod (npr. mikrogenetsko analizo, Svetina, 2002), s katerimi lahko pridemo do vpogleda v vzorce razvoja posameznih miselnih funkcij. Vendar pa lahko tudi z obstoječo metodo vsaj delno preverjamo razvojno zaporedje predoperacionalnega, izkustvenega in operacionalnega mišljenja.

Če izkustveno mišljenje res predstavlja prehod med predoperacionalnim in konkretnologičnim mišljenjem, bi morali otroci pri konzervaciji števila (lažja naloga) odgovarjati na razvojno višji ali vsaj enaki ravni kot pri konzervaciji količine tekočine (težja naloga). V analizo smo vključili vse otroke, ki so pri eni ali na drugi nalogi sklepali izkustveno ( $N = 9$ ). Ugotovili smo, da je pet otrok (od petih), ki so pri konzervaciji števila odgovarjali na konkretnologični ravni, pri konzervaciji količine tekočine odgovorilo na izkustveni ravni. Hkrati so otroci, ki so bili pri konzervaciji števila na izkustveni ravni ( $N = 4$ ), pri konzervaciji količine tekočine odgovarjali na predoperacionalni ( $N = 2$ ) ali izkustveni ( $N = 1$ ) ravni. Od devetih otrok je samo eden odgovoril po vzorcu, ki ne podpira naših pričakovanj (konkretnologično pri nalogi s tekočino in izkustveno pri nalogi s številom). Ker se sposobnost konzervacije količine tekočine razvije kasneje kot konzervacija števila, lahko sklepamo, da izkustveno mišljenje predstavlja neposreden prehod med predoperacionalnim in konkretnologičnim sklepanjem, vendar moramo biti zaradi majhnega numerusa otrok vključenih v analizo

zaporednosti pojavljaja predoperacionalnega, izkustvenega in konkretnologičnega mišljenja pri interpretaciji teh rezultatov previdni.

Zdi se torej, da zbrani podatki podpirajo predpostavko o prehodni naravi izkustvenega mišljenja, po drugi strani pa vzorec razvoja uvida ni tako enoznačen kot vzorec razvoja izkustvenega razumevanja konzervacije. Uvid se je npr. v dveh tretjinah primerov (67%) prej pojavil pri konzervaciji števila kot pri konzervaciji količine tekočine in v eni tretjini v obratnem vrstnem redu. Iz zbranih podatkov torej ne moremo jasno sklepati o razvojnem zaporedju pojavljanja uvida, lahko pa sklepamo o razvojni vlogi izkustvenega mišljenja.

## Sklep

Podatki, zbrani v pričujoči študiji, prinašajo pomembne zaključke. Prvič, nakazujejo, da je razvoj koncepta števila nujen za kasnejši razvoj razumevanja ohranjanja količine kot verjetno tudi drugih oblik konzervacije. Razlogov za to je lahko več, med najverjetnejšimi pa sta verjetno dva: nalogo konzervacije števila lahko otroci rešijo neposredno s preštevanjem elementov, medtem ko morajo pri nalogi konzervacije količine tekočine nujno upoštevati transformacijo. Z drugimi besedami, četudi se pri reševanju naloge konzervacije števila otroci osredotočijo samo na končno stanje, lahko to nalogo rešijo pravilno, če preštejejo število elementov v posamezni vrsti, medtem ko naloge konzervacije količine tekočine ne morejo pravilno rešiti, če so pozorni samo na končno stanje. Če gremo pri interpretaciji zbranih rezultatov še korak dlje, bi lahko v širšem kontekstu Piagetove razlage kognitivnega razvoja in nekaterih novejših spoznanj o razvoju pojma števila (npr. Rogoff, 1998) predpostavljali, da je razvoj pojma števila nujni, vendar še ne zadostni pogoj za razumevanje principa konzervacije zato, ker razumevanje pojma števila nudi temelj za empirično ocenjevanje pojavov, s katerimi se otrok sooča. Omenjene ugotovitve odpirajo vprašanja, ki bi jih lahko v nadaljnjih raziskavah še podrobneje osvetlili.

Drugič, podatki podpirajo naše predpostavke, da sta izkustveno mišljenje in uvid prehodna miselna koncepta; pojavita se takrat, ko otrok postopoma opušča predoperacionalne vzorce mišljenja in usvaja konkretnologične oblike sklepanja, z razvojem operacionalnega mišljenja pa uporaba prehodnih strategij ugasne. Da bi omenjene ugotovitve dokazali z večjo mero natančnosti, bi bilo treba seveda uporabiti ustreznejše metode za ocenjevanje razvoja omenjenih strategij. Ena od tehnik, s katerimi bi lahko podrobneje osvetlili omenjene procese, je mikrogenetska analiza (Siegler, v tisku).

Tretjič, zdi se, da je razvoj izkustvenega mišljenja, kot smo ga opredelili v pričujoči študiji, nujni, ne pa še zadosten pogoj za razvoj konkretnologičnega sklepanja. Omenjene ugotovitve odpirajo nekatera nova vprašanja.

Prvo vprašanje se gotovo nanaša na razmerje med verbalnim in logičnim vidikom konzervacije: kaj če gre pri izkustvenem in operacionalnem razumevanju konzervacije

pri otroku zgolj za razliko med razumevanjem količine in gladine vode? Odgovora na to seveda ne moremo iskati zgolj na logični, ampak tudi na izkustveni in verbalni ravni. Dodatne študije bi bile potrebne, da bi ta problem bolj podrobno osvetlili.

Drugo vprašanje se nanaša na razumevanje uvida, kot smo ga opredelili v pričujoči študiji. Uvid v princip konzervacije bi lahko smiselno pojasnili z območjem bližnjega razvoja. V kontekstu t. i. dinamskih teorij (npr. Lidz, 1997) s klasičnim piagetovskim pristopom nedvomno ocenjujemo aktualni razvoj, ne ocenjujemo pa neposredno otrokove sposobnosti učenja in uvida v problemsko situacijo. Z usmerjeno interakcijo, ki je bila v našem primeru neposredno vezana na otrokove vsakodnevne izkušnje, so nekateri otroci prišli do uvida v princip konzervacije, kar pomeni, da so z usmerjeno interakcijo pokazali ne samo aktualni, ampak tudi potencialni razvoj in s tem območje bližnjega razvoja. V kontekstu razvojnega stadija to pomeni, da imajo omenjeni otroci že razvite sposobnosti konzervacije, vendar še niso razvite do te mere, da bi jih otrok lahko samostojno uporabil pri reševanju konkretnega problema. Ne glede na to, da je bilo v zadnjih 40 letih opravljenih več kot 1000 študij na področju razvoja konzervacije števila in količine tekočine (PsycInfo, 2004), še vedno ni jasno, kako otroci pridejo do vpogleda v omenjeni problem. Pridejo do vpogleda postopoma ali nenadno? Kakšna je intraindividualna variabilnost po tem, ko otrok pride do vpogleda v problem — ali od takrat naprej izbrano nalogo konzervacije konsistentno rešuje pravilno? Kakšen je transfer uvida — če otrok pride do uvida v princip konzervacije števila, v katerih okoliščinah je sposoben to spoznanje prenesti tudi na uvid v princip konzervacije količine tekočine, teže ali prostornine? Če bomo želeli odgovoriti na omenjena vprašanja, bomo v prihodnosti morali zbrati dodatne empirične podatke.

## Literatura

- Anderson, M. (1992). *Intelligence and development*. Oxford: Blackwell.
- Case, R. (1995). A neo-Piagetian perspective of child development. V R.J. Sternberg in C.A. Berg (ur.), *Intellectual development* (str. 161-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brainerd, C. (1977). Cognitive development and concept learning: An interpretative review. *Psychological Bulletin*, 84, 919–939.
- Bukatko, K. in Daehler, N. (1995). *Child development: A thematic approach*. Boston: Houghton Mufflin.
- Campbell, R. L. (1993). Epistemological problems for neo-piagetians. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, 168–191.
- Catan, L. (1986). The dynamic display of process: Historical development and contemporary uses of the microgenetic method. *Human Development*, 29, 252–263.
- Demetriou, A., Efklides, M. in Platsidou, M. (1993). The architecture and dynamics of developing mind: Experimental structuralism as a frame for unifying cognitive developmental theories. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, 1–167.

- Dimitrovsky, A in Almy, H. (1975). Linkages among concrete operations. *Genetic Psychology Monographs*, 92 (2), 213-229.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York: Norton.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. in Gross, S. (1997). The learning potential assessment device. V D.P. Lanagan, J.L. Genshaft, in P.L. Harrison (ur.), *Contemporary intellectual assessment* (str. 297-313). New York: Guilford.
- Gross, R. D. (1992). *Psychology: The science of mind and behaviour*. Cambridge: Hodder & Stoughton.
- Hadegaard, M. (1996). The zone of proximal development as basis for instruction. V H. Daniels (Ur.), *An introduction to Vigotsky* (str. 171-195). London: Routledge.
- Kingma, J. (1983). The development of seriation, conservation, and multiple classification: A longitudinal study. *Genetic Psychology Monographs*, 108 (1), 43-67.
- Kingma, J. in Tengervert, E. M. (1986). Alternative matrix seriation, traditional seriation, and multiple classification. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 112 (3), 283-302.
- Klahr, D. in MacWhinney (1998). Information processing. V W. Damon (ur). *Child psychology: Cognition, perception, and language* (str. 631-678). New York: Willey.
- Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget [The Piaget primer]*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Lidz, C. S. (1997). Dynamic assessment approach. V D. P. Lanagan, J. L. Genshaft, in P. L. Harrison (ur.), *Contemporary intellectual assessment* (str. 281-296). New York: Guilford.
- Maas, van der, H.L.J., in Molenaar, P.C.M. (1996). Catastrophe analysis of discontinuous development. V A. von Eye, in C.C. Clogg (ur.), *Categorical variables in developmental research: Methods and analysis* (str. 77-105). San Diego, CA: Academic Press.
- McGarrigle, J. in Donaldson, M. (1974). Conservations accidents. *Cognition*, 3, 341-350.
- Piaget, J. (1974). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1977). *Psihologija inteligencije [The psychology of intelligence]*. Beograd: Nolit.
- Piaget, J., in Inhelder, B. (1986). *Intelektualni razvoj deteta: Izabrani radovi [Intellectual development in the child: Selected works]*. Beograd: ZUNS.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. V W. Damon (ur). *Child psychology: Cognition, perception, and language* (str. 679-744). New York: Willey.
- Siegler, R.S. (1995). How does a change occur: A microgenetic study of number conservation. *Cognitive Psychology*, 28, 225-273.
- Siegler, R.S. (1998). *Children's thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Siegler, R.S. (v tisku). Microgenetic analysis of learning. V D. Kuhn in R. S. Siegler (ur.), *Handbook of child Psychology*. New York: Wiley.
- Siegler, R.S in Svetina, M. (2002). A microgenetic/cross-sectional study of matrix completion: Comparing short-term and long-term change. *Child Development*, 73 (3), 793-809.
- Sutherland, P. (1992). *Cognitive development today: Piaget and his critics*. London: Champman.
- Svetina, M. (2001). Kakovostne spremembe v kognitivnem razvoju [Qualitative changes in

- cognitive development]. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: Izbrane teme [Developmental psychology: Selected works]*, (str. 124-134). Ljubljana: ZIFF.
- Vigotski, L.S. (1977). *Mišljenje i govor [Cognition and speech]*. Beograd: Nolit.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vigotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1996). The role of abstract rationality in Vigotsky's image of mind. V A. Thryphon, in J. Voneche (ur.), *Piaget - Vygotsky: The social genesis of thought* (str. 25-44). Hove, NJ: Psychology Press.
- Winer, D. (1974). Children's responses to verbally and pictorially presented class-inclusion items and to a task of number conservation. *Journal of Genetic Psychology*, 125 (1), 141-152.
- Winkelman, W. (1974). Factorial analysis of children's conservation performance. *Child Development*, 45, 843-848.



## **Metrične lastnosti Plutchikovega testa Profil Indeks Emocij (PIE)**

*Ana Trebovc in Valentin Bucik\**

*Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

**Povzetek:** Članek poroča o preverjanju metričnih karakteristik Plutchikovega testa Profil Indeks Emocij (PIE). Na podlagi ponovnega prevoda izvirnih angleških izrazov je bila staremu prevodu vprašalnika izdelana vzporedna verzija. Stara in nova verzija PIE ter BFQ so bili aplicirani na vzorcu 239 posameznikov. Izvedene so bile statistične analize za preverjanje merskih značilnosti obeh verzij. Občutljivost je bila izračunana s pomočjo klasterske analize in frekvenčnih distribucij, zanesljivost s koeficientom notranje zanesljivosti ter vzporedna zanesljivost s korelacijami med verzijama, veljavnost pa s pomočjo korelacij dimenzij PIE in BFQ, s primerjavo profilov skupin iz klasterske analize na PIE in njim pripadajočih rezultatov na BFQ ter s preverjanjem prileganja teoretičnega modela empiričnemu s pomočjo korelacij. Na občutljivost PIE močno vpliva izogibanje socialno nezaželenim izrazom, na vzporedno zanesljivost pa sprememba uporabljenih besed (ne da bi se spremenil njihov pomen). Dimenzije, ki naj bi merile podobne konstrukte na vprašalnikih BFQ in PIE, ne korelirajo ustrezno med seboj. Podatkov, ki jih pridobimo s PIE, ne moremo pojasniti z modelom, ki ga obljublja teorija. Empirični model na nobeni verziji podatkov se ne prilega dobro modelu, ki ga pričakujemo v skladu s teorijo.

**Ključne besede:** Profil indeks emocij, veljavnost testa, zanesljivost testa, občutljivost testa, psihodiagnostika

## **Psychometric properties of the Plutchik's EPI test (Emotions Profile Index)**

*Ana Trebovc and Valentin Bucik*

*University of Ljubljana, Department of psychology, Ljubljana, Slovenia*

**Abstract:** Authors report a study on psychometric properties of Plutchik's test, called Emotions Profile Index (EPI). A new Slovene translation and adaptation of English version of the test, consisting of combinations (pairs) of 12 words reflecting eight different emotional conditions, was prepared and compared to the old one. Both versions as well as the Big Five Questionnaire (BFQ) were administered on the sample of 239 participants. Different statistical analyses were performed examining psychometric features of both versions of EPI. Discriminative power was tested by cluster analysis and analysis of frequency distributions, reliability was studied via internal consistency index and correlation between the two versions, and validity was examined by correlating PIE dimensions with BFQ dimensions and subdimensions, by comparing profiles of groups on both versions of EPI and BFQ and by fitting the theoretical model proposed by Plutchik to the data. Discriminative power of EPI seems to be affected

---

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

by avoiding (not choosing) the socially desirable expressions in the test, parallel reliability seems to be susceptible to the use of different words (expressions) in the new version of EPI having the same meaning as words in the old version. Dimensions expected to reflect similar constructs in BFQ and EPI do not correlate satisfactory. Data gathered with EPI cannot be fully explained with the model proposed by Plutchik's theory.

**Key words:** Emotions Profile Index, test validity, test reliability, test discriminative power, psychodiagnostics

CC = 2223

Vprašalnik Profil Indeks Emocij (PIE) je relativno dobro poznan in še vedno široko uporabljan inštrument spoznavanja strukture osebnosti. Teoretsko je utemeljen v teoriji emocij, ki sta jo predstavila R. Plutchik in H. Kellerman v šestdesetih letih dvajsetega stoletja (Kellerman in Plutchik, 1968; Plutchik, 1968, 1970) in je bila kasneje še nadgrajena (Plutchik, 1980). Postopek zbiranja podatkov preko t.i. metode prisilne izbire (z izbiro med dvema možnostima) med vsemi možnimi kombinacijami primerjanih parov ( $n \times (n-1)/2$ , pri čemer je  $n$  število besed) dvanajstih samoopisovalnih besed-pridevnikov naj bi podal razmeroma dobro osemdimenzionalno strukturo emocionalnega profila respondenta, kar naj bi dalo osnovo za sklepanje o osemdimenzionalni strukturi osebnosti. Tehnika je razmeroma preprosta ter hitra za administracijo in v nekaterih študijah se je izkazalo, da nudi zadovoljivo občutljivo, objektivno, zanesljivo in predvidoma dobro konstruktno ter konkurentno veljavnost (Hruševar in Čop, 1980; Kellerman, 1977; Kellerman in Plutchik, 1978; Martau, Caine in Candland, 1985; Perini in Plutchik, 1981). Prav tako je preprosta, informativna ter prav zato tako atraktivna grafična reprezentacija cirkularne osemdimenzionalne strukture (oz. profila) osebnosti kot rezultat ocenjevanja posameznika z inštrumentom PIE. Plutchikova splošna psihoevolucijska teorija emocij je nastala v sklopu in kot poskus integracije teorij emocij. Iz nje je avtor izpeljal teorijo osebnosti, ki je strukturna tako kot teorija emocij (Mathews in Deary, 1998; Milivojević, 2000). Robert Plutchik je svojo teorijo prvič objavil leta 1955 (Lamovec, 1988, 1991). Njegov pogled na emocije je evolucijski. Te imajo prilagoditveno vlogo in pomagajo organizmu, da prebrodi temeljne probleme obstanka. Kljub različnim oblikam izražanja emocij pri različnih vrstah pa obstajajo določeni skupni elementi oz. prototipični vzorci. Na osnovi teoretičnih kriterijev je določil osem primarnih dimenzij emocij:

- inkorporacija (vnašanje, sprejemanje)
- zavračanje
- uničevanje
- samozaščita
- reprodukcija

- reintegracija
- orientacija
- eksploracija.

Emocijo pojmuje kot hipotetični konstrukt, na katerega lahko sklepamo iz različnih znakov, opredeli pa jo kot šablonsko reakcijo telesa, povzročeno s strani določenega dražljaja. Mešane emocije, ki jih posameznik doživlja ob ponavljajočih se situacijah, se razvijejo v osebne poteze. Večina nazivov za mešane emocije hkrati označuje tudi osebne lastnosti (Engler, 1995; Friedman in Schustack, 1999; Musek, 1999). Slednje so lahko bolj ali manj konfliktni. Na tej osnovi je Plutchik izdelal instrument (test ali vprašalnik) Profil indeks emocij (PIE).

Plutchik si je pri izbiranju potez, ki so najboljši predstavniki osnovnih emocij pomagal s psiholeksikalnim pristopom (Hall, Lindzey in Campbell, 1998; Mischel, 1999). Sestavil je seznam osebnostnih potez ter prosil ocenjevalce, da določijo, katere od osmih primarnih emocij sestavljajo posamezno osebnostno potezo. Izbrati so morali dve emociji in označiti, katera je pomembnejša. Z mešanjem osmih primarnih emocij dobimo vse osebne poteze. Za sistematizacijo potez Plutchik ni uporabil faktorske analize, temveč logični konstrukt, krožni model, v katerem so poteze razvrščene po stopnji podobnosti. Stopnja korelacije med potezami je funkcija njihove oddaljenosti na krožnici. Sosednje poteze imajo zmerne pozitivne korelacije, nato se korelacije približajo ničelni, sledijo pa jim negativne korelacije. Nasprotni poteze imajo visoke negativne korelacije. Plutchik je izbral krožni ali analogni prikaz odnosov med potezami. Menil je, da njegov model bolje ponazarja odnose med spremenljivkami kot faktorski prikaz, saj so le-ti ločene kategorije, v krožnem modelu pa je možno prikazati bipolarnost ter podobnost spremenljivk. S cirkumpleks analizo ne iščemo domnevnih temeljnih dimenzij, ki naj bi tvorile osnovo osebnostnih potez, temveč poskušamo identificirati vzorce najpomembnejših spremenljivk oziroma osebnostnih potez. Kellerman in Plutchik sta klinične psihologe prosila, naj ocenijo katere primarne emocije sestavljajo različne osebne poteze. Izbrala sta 12 najbolj reprezentativnih in jih sestavila v različne možne kombinacije. Osebnostni test PIE torej sestavlja 62 parov, sestavljenih iz 12 besed, ki predstavljajo osebne poteze, te pa so sestavljene iz različnih kombinacij primarnih emocij. Test je prisilne izbire, kar pomeni, da se mora preizkušanec v vsakem paru odločiti, katera od dveh besed zanj bolj velja. Tako 62 krat izbere eno besedo v paru, druge pa ne. Socialna zaželenost besed v parih ni vedno izenačena, zato so izbire v neizenačenih parih hkrati tudi mere olupševanja, oz. socialne zaželenosti, (angl. *bias*).

Teh 12 besed se v originalu glasi takole:

- ADVENTUROUS: someone who often tries new activities for excitement.
- AFFECTIONATE: someone who often shows his warmth and love for others.
- BROODING: someone who silently stew with anger and keeps it for himself.

- CAUTIOUS: someone who is usually careful because he is afraid of what might happen to him.
- GLOOMY: someone who mopes around and feels in a sad and dark kind of mood.
- IMPULSIVE: someone who usually acts on the spur of the moment because of an urge, without thinking of the consequences.
- OBEDIENT: someone who will usually do what he is told, without objecting.
- QUARRELSOME: someone who often starts arguments.
- RESENTFUL: someone who walks around with a »chip on his shoulder« and is easily made angry.
- SELF-CONSCIOUS: someone who usually worries about other people's opinion of him when he is with them.
- SHY: someone who usually feels timid with other people and in new situation.
- SOCIABLE: someone who is friendly and who usually likes to be with other people.

Slovenske prevode poznamo iz naše verzije PIE (Baškovic Milinković, Bele Potočnik, Hruševar in Rojšek, 1979). Glasijo se takole:

- PUSTOLOVSKI: uživa v spremembah, privlači ga vse, kar je novo in razburljivo.
- PRISRČEN: neposreden, svojo simpatijo do drugih pogosto in z lahkoto izraža.
- GRIZE SE V SEBI: nezaovoljstvo duši tiho v sebi in ga ne more odkrito izraziti.
- OPREZEN: previden, ker se boji, da bi se mu lahko kaj zgodilo.
- POTRT: nerazpoložen in otožen; razočaran.
- NAGEL: ravna, ne da bi razmišljal o posledicah; nagel v vedenju.
- POSLUŠEN: najpogosteje brez ugovarjanja naredi, kar se od njega zahteva.
- PREPIRLJIV: pogosto izziva dokazovanje in razpravljanje.
- ZLOVOLJEN: razdražljiv; hitro vzkipi; nagle jeze.
- NEGOTOV VASE: zaskrbljen nad tem, kakšno mnenje bodo imeli o njem ljudje, kadar je z njimi.
- ZMEDEN: boječ in negotov v prisotnosti drugih ljudi in v novih situacijah; sramežljiv.
- DRUŽABEN: prijeten v odnosih z ljudmi; rad je v družbi.

Izkazalo se je, da imajo udeleženci nemalo težav pri razumevanju besed, ki sestavljajo pare na vprašalniku, saj obstaja precejšnje odstopanje med besedami in *Pojasnili k uporabljenim besedam*, ki so na voljo v gradivu k reševanju inštrumenta PIE. Teoretična podlaga vprašalnika je vprašljiva. Več o tem lahko bralec najde v študiji iz leta 1995, ji je med drugim pokazala, da vse od osmih predlaganih dimenzij niso enako splošne, temveč je dimenzija agresivnost nadredna nekaterim drugim

dimenzijam (Bucik, Brenk in Vodopivec, 1995). Zato smo izdelali vzporedno verzijo PIE in z njo preverjali zanesljivost in druge merske lastnosti inštrumenta. Glavni namen nove verzije je bil zmanjšanje odstopanja uporabljenih besed od njihove razlage na pojasnilih k uporabljenim besedam, kar naj bi odpravilo zmedo pri reševanju oziroma odgovarjanju. Za preverjanje konstruktne veljavnosti smo vzporedno uporabili vprašalnik Big Five Questionnaire (BFQ; Caprara in dr., 2002), ki tako kot PIE meri osebnostno strukturo na razmeroma analitičen način ter na dovolj razlikovalni ravni.

Problem študije je bil raziskati merske karakteristike Plutchikovega osebnostnega testa PIE. Vzporedna zanesljivost testa naj bi bila izražena s korelacijami med staro (standardno – široko uporabljano) in novo (našo) verzijo. Konstruktna veljavnost PIE je utemeljena s Plutchikovo strukturno teorijo o osmih temeljnih emocijah, zato smo samtrali za zanimovo preveriti sam model. Sočasno veljavnost testa pa je možno ugotavljati s primerjavo rezultatov skupine preizkušancev z rezultati te skupine na BFQ. Prvo predpostavko, da bodo rezultati na temeljnih emocijah, ki so si bolj podobne in v teoretičnem modelu bližje, bolj podobni, smo reverjali s pomočjo korelacij med latentnimi spremenljivkami, osmimi temeljnimi emocijami, ki jih meri PIE ( $H_1$ ). Prav tako drugo hipotezo ( $H_2$ ) o sestavljenosti osmih temeljnih emocij in njihovo povezanost z osebnostnimi potezami, ki jih sestavljajo. Preverjanje prvih dveh hipotez je potekalo na dveh vzorcih, opisanih v poglavju o metodi.

Poleg tega smo predpostavili, da med reševanjem nove in originalne verzije PIE preizkušanci ne bodo opazili razlik ( $H_3$ ), da imata obe verziji enako občutljivost ( $H_4$ ) ter da vprašalnika PIE in BFQ merita isti konstrukt ( $H_5$ ). Na podatkih, dobljenih z vsako od verzij PIE, smo opravili klastersko analizo. Skupine posameznikov, ki jih je združila, smo medsebojno primerjali v rezultatih, ki so jih ti posamezniki dosegli na vprašalniku BFQ ter ostalih opisnih spremenljivkah (starost, spol, izobrazba). Drug način preverjanja te hipoteze je neposredno primerjanje dosežkov na konstruktih obeh vprašalnikov, ki so si podobni, s pomočjo korelacij. Poddimenzije, ki tvorijo pet dimenzij na BFQ so naslednje: aktivnost, dominantnost, sodelovanje, prijetnost, natančnost, vztrajnost, kontrola čustev, kontrola impulzov, odprtost za kulturo, odprtost za izkušnje. Pridevniki, ki jih uporablja Plutchik na svojem vprašalniku pa: prisrčen, pustolovski, zlovoljen, zmeden, nagel, potrten, oprezen, grize se v sebi, družaben, prepirljiv, poslušen, negotov vase. Korelacije med poddimenzijami in dimenzijami ter pridevniki, ki so si med sabo bolj podobni, naj bi bile večje kot med poddimenzijami in pridevniki, ki si med sabo niso podobni. Tako smo npr. pričakovali višjo stopnjo povezanosti tudi med lestvico lažnivosti na BFQ in pristranskostjo odgovarjanja (angl. *bias*), ki ga meri PIE.

## Metoda

### Udeleženci

Študija je zajela 239 preizkušancev (62 moških in 177 žensk). Vzorec je priložnosten in žal ne naključen. Aritmetična sredina je pri 28,05 letih, razpon pa od 18 do 54 let.

### Pripomočki

V raziskavi so bili uporabljeni trije osebnostni vprašalniki:

- Plutchikov Profil indeks emocij (PIE; Baškovac Milinković in dr., 1979),
- Vprašalnik Velikih Pet (BFQ; Caprara in dr., 2002),
- Vzporedna verzija PIE, oblikovana za to raziskavo.

Ta verzija je nastala s ponovnim prevodom *Pojasnil k uporabljenim besedam* iz priročnika iz angleščine (Baškovac Milinković, 1979). Prevajalo jih je pet ekspertov, izbranih na podlagi naslednjih kriterijev:

- dobro poznavanje angleškega jezika,
- dobro poznavanje slovenskega jezika,
- poznavanje področja strukturnih teorij osebnosti.

Na osnovi petih neodvisnih prevodov smo izbrali najbolj primerne izraze za osebnostne poteze, uporabljene v novi verziji vprašalnika, ter opise teh potez, ki so bili vključeni v *Pojasnila k uporabljenim besedam*, prilogo k novi verziji vprašalnika. Psihometrične lastnosti tega testa so prikazane v poglavju Rezultati.

### Postopek

Vsak preizkušanec je imel nalogo izpolniti tri osebnostne vprašalnike. Prva polovica jih je izpolnjevala v vrstnem redu PIE, BFQ in nova verzija PIE, druga polovica pa v obratnem vrstnem redu. V vsaki skupini je bilo najprej preverjeno strinjanje za sodelovanje. Za povečanje motivacije za sodelovanje so preizkušanci dobili možnost povratne informacije. Tisti kandidati, ki niso hoteli sodelovati, so dobili drugo zaposlitev. Nato je vsaka delovna skupina dobila predse eno od verzij PIE vprašalnika ter *Pojasnila k uporabljenim besedam*. Med reševanjem so dobili na mizo naslednji vprašalnik; zvezek s postavkami ter odgovorni list za BFQ. Na vprašanja, ali sta prvi in tretji test enaka, so preizkušanci dobili odgovore, da nista, se pa rešujeta enako.

## Rezultati

### Povezanost konstruktov

Ogledali si bomo tabelo korelacij temeljnih emocij med sabo. Plutchik pravi, da so si emocije, ki jih razporeja v krog, lahko bolj ali manj podobne. Tako sta po teoriji veselje in sprejemanje v višji pozitivni korelaciji kot veselje in presenečenje, ter veselje in žalost v višji negativni korelaciji kot veselje in pričakovanje. Bralec si lahko za ostale pričakovane povezave pogleda v priročnik, kjer je narisan krožni model.

Iz tabele 1 lahko razberemo stopnjo povezanosti, izračunano na zbranih podatkih. Vidimo, da sta reprodukcija (veselje) in inkorporacija (sprejemanje) kot sosednji emociji v visoki pozitivni korelaciji. Reprodukcijska je srednje negativno povezana tudi z agresivnostjo (jeza). Inkorporacija je nepovezana z nekontroliranostjo (presenečenjem), čeprav sta sosednji emociji. Namesto tega je visoko negativno povezana z agresivnostjo, ki ji sledita opozicionalnost (gnus) in deprivacija (žalost). Nekomoliranost je v srednji negativni korelaciji z deprivacijo in samozaščito (strahom). Samozaščita je v srednji pozitivni korelaciji z eksploracijo (pričakovanjem), srednji negativni z agresivnostjo in opozicionalnostjo ter v nizki pozitivni s sosedo deprivacijo. Ta je srednje pozitivno povezana le z agresivnostjo, agresivnost pa se visoko pozitivno povezuje z opozicionalnostjo ter nizko negativno z eksploracijo. Na podlagi teh rezultatov je mogoče zavrniti prvo hipotezo, saj podobnost med emocijami ne sledi krožnemu modelu, ki ga je postavil Plutchik. Zaporedje v empiričnem krožnem modelu je takšno: reprodukcija, inkorporacija, samozaščita, eksploracija, deprivacija, agresivnost, opozicionalnost in nekontroliranost. Na podlagi teh rezultatov ne moremo zavreči modela, vidimo pa lahko, da se emociji jeze in pričakovanja razlikujeta od ostalih.

### Občutljivost

Občutljivost testa smo ugotavljali na dva načina. Prvi je bil izračun frekvenčne porazdelitve izbir vsakega pridevnika na vsakem od testov. V tabeli 2 so zbrane zgolj opisne statistike, iz katerih se da sklepati na porazdelitev. Iz tabele lahko razberemo, kako se spreminjajo aritmetične sredine v odvisnosti od pridevnika. Vidimo, da se

*Tabela 1: Medsebojne korelacije temeljnih emocij.*

inkorporacija	0,827						
nekontroliranost	0,238	0,031					
samozaščita	-0,096	0,326	-0,407				
deprivacija	-0,344	-0,256	-0,429	0,179			
opozicionalnost	-0,315	-0,447	-0,096	-0,329	-0,113		
eksploracija	-0,145	-0,159	0,048	0,449	0,093	-0,018	
agresivnost	-0,446	-0,629	0,117	-0,436	0,36	0,627	-0,249
reprodukcija	inkorporacija	nekontrolir.	samozaščita	deprivacija	opozicion.	eksploracija	



Tabela 2: Opisne statistike (original).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>As</i>	<i>spl</i>
prisrčen	7,94	2,27	-1,43	1,79
pustolovski	6,83	2,84	-0,71	-0,20
zlovoljen	2,62	2,30	0,76	-0,05
zmeden	4,03	2,00	0,24	-0,24
nagel	4,99	2,39	0,11	-0,71
potrť	3,38	1,95	0,48	0,32
oprezen	6,30	1,82	-0,36	-0,15
grize se	3,54	2,43	0,45	-0,66
družaben	8,36	1,95	-1,56	2,26
prepirljiv	2,21	2,27	0,89	-0,19
poslušen	7,14	2,65	-1,17	0,51
negotov	4,49	2,38	0,32	-0,35

Tabela 3: Pripadnost posameznikov pet- do desetim klastrom.

<i>klastar</i>	<i>število posameznikov v posameznem klastru</i>					
1	12	12	28	28	30	30
2	154	163	163	163	163	203
3	9	40	40	40	40	3
4	40	16	1	3	3	1
5	16	1	2	1	1	2
6	1	2	1	2	2	
7	2	1	2	2		
8	1	2	2			
9	2	2				
10	2					

preizkušanci izrazito izogibajo pridevnikom zlovoljen, potrť, grize se v sebi ter prepirljiv, pridevnika prisrčen in družaben pa sta zelo zaželena.

Iz četrtega stolpca, ki prikazuje asimetričnost distribucije lahko razberemo, da so frekvenčne porazdelitve pridevnikov prisrčen, pustolovski, oprezen, družaben in poslušen levo asimetrične. To pomeni, da so preizkušanci izbirali te pridevnike večkrat, kot to predpostavlja Gaussova krivulja. Za pridevnike, ki imajo v četrtem stolpcu pozitivno število, velja ravno obratno. Močno desno asimetrične porazdelitve imata pridevnika zlovoljen in prepirljiv.

Klasterška analiza je bila narejena na podatkih 239 posameznikov, ki so reševali obe verziji testa, in sicer za pet, šest, sedem, osem, devet in dest klasterških skupin. Rezultate za originalno verzijo kaže tabela 3.

Tabela prikazuje, da izbor pridevnikov na testu posameznikov ne razdeli v enakomerne skupine tistih, ki so si med seboj podobni. Grupiranje v pet klastrov je pri obeh verzijah identificiralo po en velik klaster, kamor se uvršča večina, temu sledi eden manjši, nato pa se izloči le nekaj zelo izstopajočih posameznikov, ki jih ni bilo mogoče uvrstiti v nobenega od dveh, in zato tvorijo tri zelo maloštevilčne klastre.

## Zanesljivost PIE

Tabela 4 kaže, da sta obe verziji testov notranje zanesljivi. Najmanj zanesljiva je dimenzija eksploracije, katere koeficient  $\alpha$  pa je kljub temu blizu tistim, ki so za osebnostne teste še sprejemljive (.60). Tabela nam pokaže tudi, da moramo zavrniti peto hipotezo, saj so nekateri koeficienti pridevnikov nove verzije testa PIE od koeficientov originalne verzije celo nižji.

## Vzporedna zanesljivost PIE

Tabela 5 vsebuje mere povezanosti med pogostostjo izbire pridevnikov preizkušancev na obeh verzijah testov. Ker sta verziji vzporedni, te mere predstavljajo vzporedno zanesljivost PIE. Vidimo, da so stopnje povezanosti različno visoke. Najvišje so pri pridevnikih pustolovski: pustolovski, nagel: nagel, družaben: družaben, prepirljiv: prepirljiv

Tabela 4: Koeficienti notranje zanesljivosti na obeh verzijah testa.

	<i>R</i>	<i>I</i>	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>D</i>	<i>O</i>	<i>E</i>	<i>A</i>
Original	.83	.84	.80	.78	.72	.72	.58	.82
Nova verzija	.83	.85	.75	.73	.75	.74	.59	.76

Tabela 5: Korelacije med verzijama.

<i>originalna verzija</i>	<i>nova verzija</i>	<i>korelacija</i>
pristrčen	ljubezniv	.50
pustolovski	pustolovski	.75
zlovoljen	zamerljiv	.38
zmeden	sramežljiv	.44
nagel	nagel	.67
potrtr	otožen	.58
oprezen	previden	.45
grize se v sebi	čmeren	.42
družaben	družaben	.79
prepirljiv	prepirljiv	.72
poslušen	ubogljiv	.69
negotov vase	nesproščen	.43

ter poslušen: ubogljiv, torej tistih, ki so v obeh verzijah ostali enaki, ali pa so kar najmanj spremenili pomen. Pridevniki, ki so v novi verziji bistveno drugačni, imajo s svojim ekvivalentom srednje (.38 do .58) korelacije. Ta tabela nam dovoli sklepati, da preizkušanci različno dojemajo pomen besed, ki naj bi imele enakega. V novi verziji uporabljene besede je namreč povsem neodvisno od originala in drug od drugega, ponovno prevedlo iz izvirnika v angleščini pet prevajalcev. Teh pet prevodov smo, kot je bilo že povedano, strnili v enega. Na tem mestu ne moremo zaključiti, kateri od obeh prevodov je ustrenejši, še posebej če upoštevamo ostale primerjave med obema verzijama. Z gotovostjo pa lahko sklepamo, da bi bilo treba izraznemu delu vprašalnika posvetiti več pozornosti v prihodnjih raziskavah. Trdimo lahko tudi, da so ustvarjalci PIE v Sloveniji to področje zanemarili brez tehtne utemeljitve.

## Veljavnost PIE

Prvi način preverjanja veljavnosti kot najtežje izmerljive merske lastnosti vsakega testa je potekal s pomočjo primerjave rezultatov preizkušancev na vprašalniku PIE in BFQ. Preizkušance smo razdelili v 10 skupin s pomočjo klastrske analize glede na pogostost izbire pridevnikov na PIE. Nato smo posameznikom v teh skupinah poiskali dosežke na petih dimenzijah BFQ ter skupine opisali z opisnimi statistikami. Našteto prikazuje tabela 6. Če primerjamo statistike prvih petih klastrov, ki imajo več kot dva

Tabela 6: Opisne statistike klastrov.

	klaster									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>N</i>	12	154	9	40	16	1	2	1	2	2
letnik										
<i>M</i>	1977,70	1969,50	1968,90	1966,20	1968,62	1950,00	1967,00	1956,00	1963,00	1979,50
<i>SD</i>	7,51	9,55	5,22	9,12	11,07		14,14		2,83	0,71
spol										
<i>Z</i>	9	116	6	30	10		2	1	1	2
<i>M</i>	3	38	3	10	6	1			1	
izobrazba										
<i>M</i>	4,42	4,83	4,75	4,85	5,56	4,00	4,50	5,00	3,50	6,00
<i>SD</i>	0,51	1,07	1,49	1,19	1,26	-	0,71	-	0,71	1,41
energija										
<i>M</i>	73,33	79,04	78,00	70,02	84,56	63,00	69,50	68,00	70,50	80,00
<i>SD</i>	11,85	8,07	7,01	9,87	9,67	-	3,53	-	9,19	9,90
sprejemljiv.										
<i>M</i>	81,33	83,51	80,62	82,42	85,12	57,00	72,00	,0075	72,00	89,00
<i>SD</i>	3,89	8,28	13,34	9,21	11,56	-	8,48	-	9,90	7,07
vestnost										
<i>M</i>	78,33	82,86	89,50	81,52	85,12	79,00	79,50	99,00	80,50	80,00
<i>SD</i>	9,55	8,97	11,54	9,22	10,85	-	10,60	-	9,19	3,53
kontrola										
<i>M</i>	71,17	75,60	66,75	69,15	73,06	71,00	48,50	52,00	60,00	66,50
<i>SD</i>	5,59	10,03	10,32	7,46	13,68	-	17,68	-	2,83	9,19
odprtost										
<i>M</i>	73,25	81,71	85,75	77,55	87,5	78,00	89,50	69,00	62,00	83,00
<i>SD</i>	7,89	9,62	11,44	10,33	12,97	-	10,60	-	5,66	4,24

člana, s statistikami vzorca, vidimo da se standardne deviacije parametrov, kljub manjšemu numerusu večinoma niso zmanjšale. To pomeni, da grupiranje posameznikov glede na dosežek na vprašalniku PIE ne pomeni hkrati, da so si ti posamezniki podobni glede na dosežek na vprašalniku BFQ.

Drug način preverjanja veljavnosti je potekal s pomočjo ugotavljanja povezanosti rezultatov na dimenzijah obeh verzij testa PIE. Korelacije med merjenimi spremenljivkami kažeta spodnji tabeli. Tabela 7 kaže korelacije med dimenzijami obeh testov. Vidimo, da poddimenziji aktivnost in dominantnost korelirata s precej pridevniki, medtem ko sodelovanje, natančnost in odprtost za kulturo ne korelirajo statistično pomembno z nobenim od pridevnikov. Z druge strani pridevnik potr nima korelata v poddimenzijah. PIE in BFQ merita precej konstruktov, ki so si med sabo tudi podobni. Korelacije so nizke, zato ne moremo izračunati mere veljavnosti katerega od konstruktov.

Zanimivo je, da so ljudje, ki so se opisali kot bolj prisrčne, dosegli višji rezultat, ne samo na prijetnosti, ampak tudi aktivnosti ter kontroli čustev in kontroli impulzov. Pustolovski ljudje so bolj aktivni, dominantni, obvladajo čustva ter so odprti za izkušnje. Bolj zlovoljni so manj prijetni, zmedeni pa so manj aktivni, dominantni, vztrajni ter odprti za izkušnje. Nagli so bolj dominantni in slabše kontrolirajo impulze, oprezni so manj dominantni, tisti, ki se bolj grizejo v sebi, pa so manj aktivni, manj dominantni, ter slabše kontrolirajo svoja čustva. Bolj družabni so tudi bolj aktivni, dominantni, prijetni in bolje kontrolirajo svoja čustva. Bolj prepirljivi so bolj dominantni in neprijetni, poslušni pa so manj odprti za izkušnje. Ljudje, ki so bolj negotovi vase, so manj aktivni, manj dominantni in manj odprti za izkušnje. Kar pa je pri tej tabeli še posebej zanimivo, je poteza pristranskosti, ki pozitivno korelira s prijetnostjo, kontrolo čustev in kontrolo impulzov. To pomeni, da so ljudje, ki so se na PIE predstavili bolj socialno sprejemljive,

*Tabela 7: Pomembne korelacije med pridevniki na testu PIE in poddimenzijami vprašalnika BFQ.*

	<i>AKT</i>	<i>DOM</i>	<i>SOD</i>	<i>PRI</i>	<i>NAT</i>	<i>VZT</i>	<i>K CU</i>	<i>K IMP</i>	<i>O KU</i>	<i>O IZ</i>
prisrčen	0,17			0,17			0,17	0,20		
pustolovski	0,22	0,14					0,21			0,24
zlovoljen				-0,14						
zmeden	-0,21	-0,26				-0,14				-0,19
nagel		0,13						-0,14		
potrt										
oprezen		-0,16								
grize se v sebi	-0,16	-0,16					-0,19			
družaben	0,20	0,17		0,18			0,22			
prepirljiv		0,14		-0,20						
poslušen										-0,16
negotov vase	-0,19	-0,21								-0,15
pristranskost-bias				0,14			0,18	0,15		

*Legenda:* AKT – aktivnost, DOM – dominantnost, SOD – sodelovanje, PRI – prijetnost, NAT – natančnost, VZT – vztrajnost, KCU – kontrola čustev, KIMP – kontrola impulzov, OKU – odprtost za kulturo, OIZ – odprtost za izkušnje

Tabela 8: Pomembne korelacije med pridevniki na testu PIE in dimenzijami Velikih pet na BFQ.

	<i>L</i>	<i>E</i>	<i>S</i>	<i>V</i>	<i>C</i>	<i>O</i>
prisrčen	0,17					
pustolovski		0,21			0,18	0,16
zlovoljen			-0,13			
zmeden		-0,27				-0,13
nagel		0,14				
potr						
oprezen	0,15	-0,14				
grize se v sebi	-0,13	-0,18			-0,16	
družaben		0,21	0,14		0,18	
prepirljiv			-0,14			
poslušen	0,16					-0,16
negotov vase		-0,23			-0,15	-0,14
pristranskost-bias	0,14					

Legenda: *L* – lestvica lažnivosti, *E* – energija, *S* – čustvena stabilnost, *V* – vestnost, *C* – kontrola, *O* – odprtost

na BFQ dosegli višje rezultate na poddimenzijah prijetnosti, kontrole čustev in kontrole impulzov. Tudi v tabeli 8 so vse korelacije nizke, moramo pa upoštevati, da so kljub temu statistično pomembne. Lestvica iskrenosti (lažnivosti) pomembno korelira z naslednjimi spremenljivkami na PIE: prisrčen, oprezen, poslušen in biasom. Pomembno negativno korelira z grize se v sebi. To nam zaradi premajhnih korelacij daje zgolj smernice za nadaljnje raziskovanje povezanosti med konstrukti, a z malo špekulacije bi lahko rekli, da lastne slabosti najbolj zanikajo (kar lestvica iskrenosti meri) ljudje, ki so se označili za najbolj prisrčne, oprezne in poslušne ter najmanj grizoče se v sebi.

Vidimo, da večina Plutchikovih osebnostnih lastnosti korelira s faktorjem energije, pri čemer zmeden, oprezen, grize se v sebi ter negotov vase korelirajo negativno. S faktorjem sprejemljivosti negativno korelirata zlovoljen in prepirljiv, pozitivno pa družaben. Faktor vestnosti nima korelata na PIE, medtem ko sta s kontrolo pozitivno povezana pustolovski in družaben, negativno pa grize se v sebi in negotov vase. Z odprtostjo ni povezan samo pridevnik pustolovski, kot bi zdravorazumsko pričakovali, temveč so v negativni korelaciji tudi zmeden, poslušen in negotov vase.

## Razprava

V rezultatih smo želeli kar najbolj nazorno prikazati merske značilnosti Plutchikovega testa PIE, zdaj pa bomo skušali te rezultate razložiti in osvetliti plati njegovega praktičnega pomena.

## Občutljivost

Občutljivost vprašalnika je zelo slaba, tako z vidika razpršenosti rezultatov, oz. asimetričnosti in sploščenosti distribucije posamezne osebnostne poteze, kot z vidika grupiranja v skupine. To nam pove, kateri posamezniki so si med seboj podobni, ter kako se razlikujejo od drugih skupin med sabo podobnih si posameznikov. Večina ljudi hoče imeti lastnosti, ki se jim zdijo pozitivne, ter noče negativnih. PIE meri tudi pristranskost, vendar nam ta mera pove le, da oziroma v kolikšni meri se je nek preizkušanec skušal prikazati v lepši luči, ne pa tudi, kakšna je njegova osebnost v resnici. Po drugi strani nam tabela 2 kaže, da ima velika večina preizkušancev med sabo podoben profil. Ob tem dejstvu se pojavi več vprašanj. Prvo se nanaša na samo veljavnost. Če PIE pri večini ljudi daje podoben rezultat, kaj torej meri? Drugo vprašanje zadeva smiselnost uporabe PIE. Če nas ima večina enako izražene osebnostne lastnosti, v čem je potem smisel merjenja le-teh? En možen razlog za tak rezultat je ravno potvarjanje rezultatov v smeri socialne zaželenosti s strani preizkušancev, ki mu podleže velika večina. Zaključimo lahko, da sama mera pristranskosti ne zadosti namenu. To je odgovor na tretje vprašanje: kakšen je vpliv potvarjanja rezultatov? Ali je možno z merjenjem biasa izničiti njegov učinek? Pari besed, ki označujejo prijetno in neprijetno oz. zaželeno in nezaželeno osebnostno lastnost, za objektivno merjenje osebnostnih lastnosti niso primerni. Bolj merodajni so tisti pari, ki so po socialni zaželenosti pridevnikov izenačeni, vendar je teh v testu zelo malo.

Samo s preverjanjem občutljivosti vprašalnika smo ugotovili, da ni ustrezen za merjenje osebnostnih lastnosti, saj med posamezniki zelo slabo diskriminira. Pri majhni razliki v izraženosti posamezne dimenzije med posameznikoma uporabnik vprašalnika ne more vedeti, kaj to pomeni (kakšno interpretacijo dopušča). Morda je bolj učinkovit pri diagnosticiranju kliničnih stanj, vendar tega ta raziskava ni preverjala. Priročnik (Baškovac Milinković in dr., 1979) pravi, da PIE lahko diskriminira različne skupine PO ter različne skupine bolniške populacije. Preverjanje slednjega bi morda prišlo v poštev za nadaljevanje ali nadgradnjo te raziskave, ki bi lahko bila zastavljena enako, le da bi bili preizkušanci različne skupine klinične populacije.

## Primerljivost

Naslednja merska lastnost vprašalnika, ki ni zajeta v nobeno od hipotez, je pa razvidna iz predstavljenih rezultatov, je primerljivost. PIE primerjamo z drugim osebnostnim vprašalnikom, ki meri nekatere enake konstrukte – BFQ – in ugotovimo, da so korelacije konstruktov, ki jih merita oba vprašalnika, nizke. Primerljivost PIE z BFQ lahko razberemo iz tabel 7 in 8, saj kažeta statistično pomembne korelacije med dimenzijami obeh testov. Poleg tega je treba omeniti, da se vse korelacije ne skladajo s tem, kar bi pričakovali na podlagi primerjave potez. Zlovoljen bi moral, da bi zadostil primerljivosti,

npr. negativno korelirati tudi s kontrolo čustev, saj njegov opis pravi, da je nagle jeze. Potrt in prepirljiv bi morala s kontrolo impulzov in čustev negativno korelirati, oprezen pa z odprtostjo do izkušenj in kulture. Od bolj poslušnih bi pričakovali, da bo z njimi tudi lažje sodelovati, vendar izgleda, da se pomen pridevnika poslušen in vsebina dimenzije sodelovanje preveč razlikujeta. V tej raziskavi je bilo ugotovljeno samo, da konstrukti niso povsem nepovezani in da so povezave med njimi pogosto smiselne. Korelacije, izračunane na tem vzorcu, so premajhne za trditev, da sta vprašalnika primerljiva v določenih dimenzijah, ker pa so statistično pomembne, ne moremo trditi, da povezanost ne obstaja. S pomočjo analize korelacij v tabelah 7 in 8 bi bilo možno sestaviti problem nove raziskave, ki bi se podrobneje ukvarjala s konstrukti, ki jih merita oba vprašalnika ter njihovimi vsebinskimi in merskimi lastnostmi in medsebojno povezanostjo.

## Zanesljivost

Zanesljivost osebnostnega vprašalnika se meri različno, glede na naravo merjenega konstrukta. Če je konstrukt stabilen v času, je najboljši način za merjenje zanesljivosti inštrumenta ponovljeno testiranje. Neko lastnost izmerimo danes, nato pa merjenje ponovimo čez določeno časovno obdobje in primerjamo rezultate. Pri ponovitvi testiranja z istim testom moramo biti pozorni na pojav učenja, oz. zapomnitve, ki lahko vpliva na podobnost rezultatov, če testiranje ponovimo prehitro. Zgornja metoda ni enako primerna, kadar se konstrukt v času spreminja. V tem primeru lahko ugotavljamo zanesljivost inštrumenta s primerjavo rezultatov vzporedne verzije, ali pa uporabimo metodo računanja notranje zanesljivosti. Slabost vzporedne zanesljivosti je v tem, da je težko sestaviti dve popolnoma enakovredni vzporedni verziji. V našem primeru je bila vzporedna verzija izdelana kot preprost ponovni prevod izrazov izvirnika. Tudi oblika in sestava novega vprašalnika sta bili kolikor mogoče podobni izvirnima. Razlikovali so se samo nekateri izrazi, ne pa tudi njihov pomen. Vendar smo v rezultatih (tabela 5) lahko videli, da preizkušanci nove verzije PIE niso doumeli kot vzporedno verzijo, ampak kot nek nov vprašalnik, ki meri druge lastnosti. Takšno razlikovanje sproži vprašanje, kako sestaviti enakovredno obliko oz. ali je vprašalniku PIE sploh možno sestaviti enakovredno obliko.

Z analizo korelacij med vzporednima verzijama smo ugotovili, da ta metoda z računanje zanesljivosti vprašalnika ni najbolj ustrezna. Tretji način računanja zanesljivosti, izračun notranje konsistentnosti s pomočjo koeficienta alfa, daje bolj informacijo o notranji skladnosti vprašalnika, kot o zanesljivosti merjenja neke lastnosti. Pove nam, da so izbire posameznega pridevnika s strani preizkušancev konsistentne. Torej bo nekdo konsistentno v paru izbral npr. pridevnik družaben in konsistentno izpuščal pridevnik prepirljiv (kot nam namignejo že frekvenčne distribucije pridevnikov). Zaradi tega, ker vprašalnik ni sestavljen iz 62 različnih postavk, temveč iz 62 različnih parov istih besed, ni tako visoka notranja konsistentnost nič presenetljivega ter hkrati ni podlaga za sklepanje o zanesljivosti PIE.



PIE je deklariran kot osebnostni vprašalnik, vendar merjenje zanesljivosti v času kljub temu, da so osebnostne lastnosti v času relativno stabilne, ni najboljša možnost. Njegova avtorja sta v njem namreč skušala združiti osebnostni in emocionalni koncept. PIE s pomočjo osebnostnih potez meri relativno pomembnost vsake od osmih temeljnih emocij ter omogoča spoznavanje osebnostnih potez in njihovih medsebojnih konfliktov. Z vidika osebnosti bi zanesljivost v času lahko merili, vendar gre pri tem vprašalniku za sodelovanje emocij, ki te kvalitete nimajo. Kljub temu, da PIE meri najpogostejše pojavljajoče se emocije pri posamezniku, je močno podvržen vplivu emocionalnih stanj posameznika v trenutku merjenja, to pa je razlog, da merjenje zanesljivosti s ponovljenimi meritvami v časovnem intervalu ni priporočljivo.

Po opisanih poskusih pridemo do zaključka, da nimamo pravega orodja ali metode, s katerim bi lahko izmerili zanesljivost obravnavanega vprašalnika. Priročnik (Baškovac Milinković in dr., 1979) povzema priročnik izvirnega vprašalnika, kjer so zanesljivost PIE preizkusili na skupini 40 psihiatričnih pacientk in 20 ženskah iz kontrolne skupine. Po tridnevnem intervalu so PIE ponovno administrirali na istih skupinah in določili retestno zanesljivost. Korelacije so za vse lestvice znašale nad .90. Po razpolovitveni metodi so zanesljivost določali s pomočjo rezultatov 50 študentov – brucov. Ta je najnižja za dimenzijo opozicionalnosti (.60) in najvišja za dimenzijo reprodukcije (.90). Vidimo, da zanesljivost slovenske verzije nikoli ni bila izračunana, prevod pa se uporablja, kot bi bil zanesljiv. Poleg tega so (verjetno) ameriški vzorci izjemno majhni, zato jim danes ne moremo več zaupati. Vprašamo se lahko tudi, ali je tridnevni razmak med testiranjema dovolj dolg, da na odgovore pri drugi meritvi ne vpliva zapomnitev odgovorov prve meritve. In zadnja stvar, ki bi se jo moral vsak strokovnjak – praktik pred uporabo vprašati: kako so na vprašalniku prisilne izbire v parih uporabili statistično metodo razpolovitve.

## Veljavnost

V postopku validacije preverjamo trdnost in ustreznost interpretacije testnih rezultatov (Bucik, 1997). To pomeni, da nas zanima predvsem, v kolikšni meri lahko verjamemo interpretacijam, ki jih delamo na podlagi testnih rezultatov. Veljavnost konstruktov, na katerih temelji vprašalnik PIE, tj. osem temeljnih emocij, ki jih meri 12 osebnostnih potez, smo preverjali na več načinov. Najprej samo s korelacijami, ki ne nasprotujejo (kot faktorska analiza) Plutchikovemu načinu razmišljanja. Ugotovili smo, da nikakor ni vseeno, kako prevedemo osebnostne poteze ter njihove razlage iz originalnega priročnika v slovenščino. Takoj torej naletimo na osnovni problem. Pri konstruktni veljavnosti razlagamo izraze, ki pa morajo biti v ta namen operacionalizirani (Bucik, 1997). Izrazi, s katerimi operira PIE, so slabo opredeljeni. Prezkušancem ni vedno jasno, kaj hoče povedati razlaga besede v Pojasnilih k uporabljenim besedam. Poleg tega je izraze za osebnostne poteze na podlagi angleškega izvirnika možno opredeliti na veliko načinov, ki kot smo videli v rezultatih, niso enakovredni. Tabela 5 kaže, da so avtorji slovenskega priročnika in prevajalci vprašalnika temu posvetili premalo

pozornosti. Vidimo lahko, kako zelo se zmanjša podobnost pogostosti izbiranja posamezne osebnostne poteze, ko ji spremenimo poimenovanje, čeprav ostane pomen enak. Žal smo s tako zastavljenim raziskovalnim načrtom ugotovili le, da sprememba izrazov povzroči spremembo v odgovorih, ne pa tudi, kateri od izrazov so bolj ustrezni in bližje vsakdanji rabi. Pomembna je ugotovitev, da so statistične analize, ki smo jih izvajali na podatkih obeh verzij, dale zelo podobne rezultate. Tako izračunane občutljivost, zanesljivost, veljavnost in primerljivost niso nič boljše za novo kot za staro verzijo, kar nam dovoli sklepati, da glavna težava PIE kljub neustreznosti besed, ki označujejo osebnostne poteze, ni izrazoslovje, ampak sama zgradba testa.

Plutchik pravi, da njegovega modela ne moremo preverjati, oz. potrjevati s faktorsko analizo, saj le-ta išče neodvisne dimenzije, emocije pa niso neodvisne med seboj. Zato smo pred izdelavo faktorske analize izračunali med potezami in emocijami gole korelacije, ki so neizpodbiten način ugotavljanja povezanosti med konstrukti. Prav tako se mu zdi cirkumpleks model primernejši za prikaz odnosov med spremenljivkami, saj ne iščemo temeljnih dimenzij, ki bi bile osnova osebnostnim potezam, temveč vzorce najpomembnejših spremenljivk, oz. osebnostnih potez. Izdelal je teorijo, ki temelji na osmih osnovnih, glavnih emocijah. Iz njihovih kombinacij lahko izpeljemo vse oznake za osebnostne poteze. Sestavil je vprašalnik, ki s pomočjo dvanajstih (in ne 224-ih, kar je eno od števil možnih kombinacij) osebnostnih potez meri prevladujoče emocije. Kljub priročniku ostaja neodgovorjeno vprašanje, kako je našel temeljne emocije, če ni uporabljal metode, ki bi iskala temeljne dimenzije. Ali, kako je našel vzorec najpomembnejših spremenljivk, če ni iskal samih dimenzij. Emocije so si v luči Plutchikove teorije podobne med seboj, kar se jasno pokaže tudi pri korelacijah na vprašalniku izmerjenih emocij, saj temeljno entiteto reprodukcije (veselja) meri s pridevnikoma prisrčen in družaben, drugo, reprodukciji sosednjo, inkorporacijo (sprejemanje) pa s pridevniki družaben, prisrčen in poslušen. Nemogoče je torej, da bi nekdo, ki ima visoko izraženo dimenzijo reprodukcije, imel zelo nizko izraženo dimenzijo inkorporacije. Zato sta omenjeni dimenziji v pozitivni korelaciji.

Kljub temu, da je jasno, da temeljne emocije, merjene z istimi pridevniki, med seboj visoko korelirajo, pa rezultati kažejo, da ni tako. Kljub previdni sestavi vprašalnika se izračunane dimenzije ne povezujejo tako, kot to predvideva teorija. Izračun korelacij je bil narejen na 242 posameznikih, kar je zadoščalo za visoko statistično pomembne korelacije. Ena od možnih posledic ugotovitve, da si emocije niso podobne tako, kot je predvidel avtor krožnega modela, je, da model ni veljaven. Morda bo potrebnih še več raziskav na temo, kakšen bi bil veljavnejši. Eden od sprejemljivih možnih razlogov za slabšo veljavnost je ta, da vprašalnik temeljne emocije meri na neustrezen način. Morda bi z drugačnim vprašalnikom (drugimi osebnostnimi potezami, drugačno obliko, drugačnim načinom reševanja in točkovanja) vendarle prišli do empiričnega modela, ki bi se skladal s Plutchikovim teoretičnim. Vprašalnik je sestavljen tako, da se rezultati vedno skladajo s teorijo. Točkovanje je sicer odvisno od preizkušanceve izbire pridevnika, vendar avtor kljub temu točke ne pripiše vedno na enak način pripadajoči dimenziji, ampak po določenem ključu v določenih parih naredi izjemo pri točkovanju.

Prav tako parov ni 66, kolikor je vseh kombinacij, temveč jih je 62, ker so štirje pari zaradi podvajanja vsebovanih kategorij izločeni. Ne samo, da zdaj ne moremo vedeti, ali je oseba bolj prisrčna ali bolj družabna, tudi število posameznih pridevnikov po dimenzijah v testu na ta način variira. Le pustolovski, nagel, poslušen in negotov vase so uporabljeni po 11-krat, ostali pridevniki pa po desetkrat.

Problem, ki se kot zgornji nanaša na teoretično ozadje vprašalnika, je povezanost merjenih spremenljivk z latentnimi – temeljnimi emocijami. V rezultatih so povezanosti posebej naštete, tukaj pa se bomo lotili le dimenzij eksploracije in agresivnosti, ki imata s potezami, ki jih sestavljata, najnižje korelacije. Plutchikovi zagovorniki bi na tem mestu lahko rekli, da gre za poteze, ki so najbolj konfliktni, najbolj kompleksni in zato povezave niso jasne. Vseeno pa ne moremo verjeti, da je to vzrok za nizke stopnje povezanosti. Naleteli smo na problem nesimetričnosti v kompleksnosti posameznih temeljnih dimenzij. Res so osebnostne poteze, ki merijo temeljne dimenzije, sestavljene iz po dveh temeljnih emocij, niso pa temeljne dimenzije v vprašalniku sestavljene iz enakega števila osebnostnih potez. Agresivnost je tako izmerjena s pomočjo petih osebnostnih potez, reprodukcija, nekontroliranost in deprivacija pa s po dvema. Čeprav verjamemo, da je sestava izbranih dvanajstih potez legitimna, ostaja nesorazmerje med kompleksnostjo izmerjenih temeljnih emocij in njihovo zastopanostjo na testu dejstvo. Tudi raziskava Bucika in sodelavcev (Bucik in dr., 1995) je pokazala, da dimenzije vprašalnika niso enakovredne. Izsledki so pokazali, da se je agresivnost v konfirmatorni faktorski analizi drugega reda pokazala kot faktor, ki je prvostopenjskim faktorjem opozicionalnost, deprivacija in eksploracija, nadreden. Zanimiv je tudi drug del raziskave, kjer je avtorje zanimalo, kako strokovnjaki, ki so v študiji pomagali ocenjevati izraze v inštrumentu (in ki niso bili klinični psihologi kot v Plutchikovih študijah) ocenjujejo pripadnost osebnostnih potez posameznim emocijam, ki naj bi jih sestavljale. Rezultati so pokazali, da je samo pri dveh emocijah, reprodukciji in nekontroliranosti, velik odstotek posameznikov pripisal enako pripadnost pridevnikom, kot so to naredili klinični psihologi. Zgodilo se je tudi, da so preizkušanci vzpostavili povezave, ki jih Plutchikov model ne predpostavlja. Do podobnega odkritja, kot je slednje, smo prišli tudi v tej raziskavi. Med konstrukti so se pojavile nove, s psihoevolucijsko teorijo emocij nerazložljive povezave. To je dodaten dokaz, da je bil PIE izdelan premalo previdno in premalo razumljivo. Morda je ravno zaradi tega, projekcijskega vidika, med praktiki tako priljubljen. Žal vprašalnik ni netransparenten samo preizkušancem, ampak tudi psihologom kot uporabnikom. Kaj torej meri? Pri ugotavljanju zadnje, a najpomembnejše lastnosti, se je potrebno stalno spraševati, ali vprašalnik res meri, kar naj bi meril? Do sedaj smo ugotovili veliko pomanjkljivosti. Ugotovili smo, da krožni model ne zdrži empiričnega preverjanja ter da dimenzije niso enakovredne, oz. emocije enako pomembne in temeljne. Podvomimo lahko v samo dražljajsko situacijo, ki jo predstavlja PIE s *Pojasnili k uporabljenim besedam*. Preizkušanci ne doumejo pomena besed, kot bi bilo potrebno, da bi ustrezno odgovarjali na postavke, zato ne moremo vedeti, ali uporabljene besede vsi preizkušanci razumejo enako, so pari na vprašalniku res nedvoumni za preizkušanca, ali samo za psihologa

kot uporabnika? V nadaljevanju pa bomo povzeli še nekaj ugotovitev, ki prispevajo k slabši veljavnosti PIE.

Iz zgoraj navedenih razlogov je Plutchik nasprotoval faktorizaciji emocij ali osebnostnih dimenzij. Poleg avtorjevega nesoglasja govori proti uporabi te tehnike tudi medsebojna povezanost osebnostnih potez na vprašalniku, ki zahteva prisilno izbiro, zato je verjetnost izbire ene poteze odvisna od ponujene alternative. Neodvisnost postavk oz. njihovo sovariiranje vpliva na faktorsko strukturo. Ta je zaradi koreliranja, ki smo ga opisali zgoraj, manj čista in izrazita, vendar se vpliv enakomerno porazdeli po vseh odnosih med spremenljivkami. Faktorsko analizo torej lahko uporabimo, le da moramo biti manj zahtevni pri višini in ekskluzivnosti povezanosti med spremenljivkami. Analiza empiričnih večfaktorskih modelov je dovolj zgovoren dokaz, da struktura PIE ni takšna, kot jo opisujeta priročnik in Plutchik v svojih delih. Ne glede na število faktorjev v modelu, se manifestne spremenljivke (pridevniki, osebnostne poteze) ne združujejo v latentne spremenljivke (emocije, iz katerih so sestavljene), tako kot to predvideva teorija. Psihometrične metode so nam omogočile ugotoviti, da PIE nima zadostne konstruktne veljavnosti.

Ugotavljanje drugega obraza veljavnosti, kriterijske ali napovedne, je povezano s tistim, kar smo že ugotovili v poglavju o primerljivosti. Za kriterijsko veljavnost inštrumenta je možno na podlagi njegove korelacije s kriterijem izračunati koeficient veljavnosti. Ti koeficienti so razumljeni kot visoki, če presežejo .30 (Bucik, 1997), kar pomeni, da je v našem primeru smiselno računati koeficiente veljavnosti le med nekaj konstrukti. Korelacije med konstrukti namreč segajo od .14 do .27, kar delimo z zanesljivostjo kriterija (BFQ). Iz tabele 7 je mogoče razbrati, da obstaja le nekaj smiselnih povezav, ki so hkrati dovolj velike. Taki sta na primer zvezi med pridevnikom pustolovski in poddimenzijo odprtost za izkušnje ter med pridevnikom zmeden in dimenzijo energija. Korelacija med prvima znaša .24, med drugima pa .27, kar pomeni, da sta tudi koeficienta kriterijske veljavnosti zmerna. Med ostalimi konstrukti so korelacije tako nizke, da o veljavnosti ne moremo govoriti. Ko analiziramo tabelo korelacij, lahko sklepamo tudi na konvergentno in diskriminativno veljavnost, kljub temu, da ju nismo računali. Vidimo namreč, da nekateri konstrukti, ki so sorodni in bi morali konvergirati, med seboj ne korelirajo, medtem ko drugi, ki bi morali z odsotnostjo povezave poudariti svojo različnost, vendarle korelirajo. Na podlagi vseh pregledanih dejstev lahko zaključimo, da tako kot o zanesljivosti, tudi o veljavnosti PIE ne moremo zaključiti nič vzpodbudnega.

## Literatura

- Baškovic Milinković, A., Bele Potočnik, Ž., Hrušev, B. in Rojšek, J. (1979). *Profil indeks emocij (PIE): Priročnik [Emotions Profile Index (EPI): Manual]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja [Essentials of psychological testing]*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

- Bucik, V., Brenk, K. in Vodopivec, B. (1995). Emotions Profile Index: Stability and dimenzionality of the structure. *Psihološka obzorja*, 95 (1-2), 25–45.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Bucik, V., Boben, D., Hruševar-Bobek, B. in Krajnc, I. (2002). *Model "velikih pet": Pripomočki za merjenje strukture osebnosti. Priročnik [The Big Five Model: Instruments for measuring the structure of personlaity: Manual ]*. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Engler, B. (1995). *Personality theories: An introduction*. Boston, MA: Houghtom Mifflin.
- Friedman, H.S. in Schustack, M.W. (1999). *Personality: Classic theories and modern research*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Hall, C.S., Lindzey, G. in Campbell, J.B. (1998). *Theories of personality*. New York: Wiley.
- Hruševar, B. in Čop, F. (1980). Identifikacija skupnih osebnostnih lastnosti na nekaterih preizkušnjah osebnosti [Identification of common personality traits on some personality tests]. V J. Gregorač (ur.), *Zbornik posvetovanja psihologov Slovenije [Proceedings of the Conference of Slovene Psychologists]* (str. 32-45). Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Kellerman, H. (1977). Shostrom's mate selection model, the Pair Attraction Inventory, and the Emotions Profile Index. *Journal of Psychology*, 95, 37-43.
- Kellerman, H. in Plutchik, R. (1968). Emotion-trait interrelations and the measurement of personality. *Psychological Reports*, 23, 1107-1114.
- Kellerman, H. in Plutchik, R. (1978). Personality patterns of drug addicts in a therapy group: A similarity structure analysis. *Group*, 2, 14-21.
- Lamovec, T. (1991). *Emocije [Emotions]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Lamovec, T. (1988). *Emocije in obrambni mehanizmi [Emotions and defence mechanisms]*. Ljubljana: Zavod RS za produktivnost dela.
- Martau, P.A., Caine, N.G. in Candland, D.K. (1985). Reliability of the Emotions Profile Index, primate form, with Papio hamadryas, Macaca fuscata, and two Saimiri species. *Primates*, 26, 501-505.
- Mathews, G. in Deary, I.J. (1998). *Personality traits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milivojević, Z. (2000). *Emocije [Emotions]*. Novi sad: Prometej.
- Mischel, W. (1999). *Introduction to personality*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Musek, J. (1999). *Psihološki modeli in teorije osebnosti [Psychological models and theories of personality]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Perini, G. in Plutchik, R. (1981). L'Emotions Profile Index di Plutchik e Kellerman: basi teoriche e applicazioni cliniche. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 159-160, 139-153.
- Plutchik, R. (1968). The evolutionary basis of emotional behaviour. V M.B. Arnold (ur.), *The nature of Emotion* (str. 67-80). Middlesex: Penguin.
- Plutchik, R. (1970). Emotions, Evolution, and adaptive processes. V M.B. Arnold (ur.), *Feelings and emotions* (str. 3-24). New York: Academic Press.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.



## **Ocena knjige “Šolsko psihološko svetovanje”**

*Janez Bečaj\**

*Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

## **Review of the book “Psychological counselling in schools”**

*Janez Bečaj*

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

**Ključne besede:** šolsko svetovalno delo, šolski psihologi, poklicna etika, profesionalni razvoj, učbeniki, Slovenija

**Key words:** school counseling, school psychologists, professional ethics, professional development, textbooks, Slovenia

CC = 3580

Pečjak, S. (ur.) (2004). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo. [ISBN 961-237-102-4; COBISS.SI-ID: 215965184]

Konec leta 2004 je na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani izšla knjiga *Šolsko psihološko svetovanje*. Uredila jo je Sonja Pečjak, ki je prispevala tudi največji del besedila. Poleg nje pa kot soavtorici sodelujeta še Katja Košir in Vlasta Zabukovec. Knjiga treh avtoric predstavlja pri nas prvi sistematični prikaz šolskega psihološkega svetovanja in je zato gotovo zelo dobrodošla novost v naši strokovni literaturi. Sestavlja jo enajst poglavij, v katerih so obravnavane vse glavne dimenzije tega področja, od definiranja osnovnih pojmov, predstavitev različnih oblik, vrst in modelov psihološkega svetovanja, opisa potrebnih temeljnih spretnosti za to delo, pa vse do vprašanja njegove učinkovitosti, etičnih vprašanj ter profesionalnega razvoja svetovalca.

Kot poudari urednica v Predgovoru, je knjiga smiselno razdeljena na tri glavne vsebinske sklope. V prvem, ki ga sestavljajo prva štiri poglavja, najdemo podrobno obravnavan teoretični okvir psihološkega svetovanja v šoli. Prav na začetku so

---

*\*Naslov / address: izr. prof. dr. Janez Bečaj, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: janez.becaj@guest.arnes.si*



navedene osnovne definicije pojmov psihološka pomoč, pogovor, psihološko svetovanje in terapija. Sledi opis treh glavnih teoretičnih naravnosti, ki pomenijo tudi tri bistveno različne pristope k psihološkemu svetovanju na šoli : humanističnega, vedenjsko kognitivnega ter systemskega. Znotraj vsake usmeritve so navedene najbolj tipične oblike svetovanja, ki se uporabljajo tudi pri nas. Vsi pristopi so predstavljeni na kratek in jasen način, dobro so poudarjene bistvene razlike med njimi kot tudi njihove prednosti in pomanjkljivosti. Seveda se je v praksi težko držati le znotraj ene od navedenih teoretičnih smeri, saj tekoče naloge pred katerimi se znajde šolski svetovalni delavec pogosto zahtevajo prilagodljivost in iskanje tistih posegov, ki v dani situaciji obetajo najboljši učinek. Zato je zelo primerno, da je glavnim teoretičnim smerem dodano še posebno poglavje, v katerem je predstavljen bolj praktični »eklektični« pristop, ki predstavlja kombiniranje različnih teoretičnih usmeritev in iz njih izhajajočih tehnik. Ob ciljih šolskega svetovalnega dela so v tem delu knjige navedene tudi Programske smernice šolskega svetovalnega dela pri nas. V četrtem poglavju prvega sklopa pa je posebej predstavljeno še posvetovanje, ki je ali pa bi vsaj moralo biti eden ključnih elementov sodobnega psihološkega svetovanja. Gre za obliko šolskega svetovalnega dela, ki poleg svetovanca in svetovalca vključuje še posvetovanca. V tej vlogi se seveda znajdejo najpogostejše starši in učitelji. V istem poglavju sta na koncu na kratko obdelana tudi koordiniranje in zagovorništvo.

Osrednji sklop knjige Šolsko psihološko svetovanje predstavljajo tri poglavja, v katerih so podrobno obravnavane vrste in modeli šolskega svetovanja ter temeljne spretnosti, ki so potrebne za učinkovito svetovanje. Med vrstami šolskega svetovanja najdemo med drugim predstavljeno osebno in skupinsko svetovanje, krizno – kurativno in razvojno preventivno svetovanje, suportivno svetovanje, svetovanje pri odločanju, svetovanje za povečanje kompetentosti, pa tudi asertivno in relaksacijsko svetovanje. Modeli so povzeti po uveljavljenih strokovnih avtoritetah in za lažje razumevanje predstavljeni s primeri in nekaterimi predlogi za vaje. Obsežnejše so predstavljeni modeli šolskega psihološkega svetovanja, ki jih prav tako spremljajo konkretni primeri in navodila za praktično uporabo. Obe poglavji, ki sta dokaj izčrpni in predstavljata osrednji del knjige, sta za naš prostor dragoceni zlasti zato, ker lahko prvič tudi pri nas v razmeroma strnjeni obliki vidimo, kaj vse imamo pri šolskem psihološkem svetovanju na razpolago. Posebej ugajajo primeri za posamezne pristope in tehnike ter navodila za delo v praksi. Tema dvema poglavjema smiselno sledi poglavje, v katerem so razčlenjene temeljne spretnosti, ki jih potrebuje učinkovit svetovalec. Tu najdemo pregled osnovnih komunikacijskih veščin, brez katerih ni uspešnega svetovanja in posvetovanja, od aktivnega poslušanja pa do reševanja konfliktnih situacij in nesoglasij. Tudi to poglavje je dopolnjeno s praktičnimi primeri in spodbudami za delo v praksi.

Šolsko svetovalno delo poteka v dokaj različnih pogojih, glede na to, da se izvaja tako v vrtcih kot v osnovnih in srednjih šolah. Različna starost, pa tudi različni cilji na posameznih stopnjah vzgojno izobraževalnega procesa zahtevajo seveda specifičen pristop in prav je, da v knjigi lahko najdemo posebno poglavje, ki je namenjeno

prav opisu specifičnosti svetovanja otrokom na eni ter mladostnikom na drugi strani. Temeljne teoretične postavke svetovanja kot tudi vrste in modeli so sicer uporabni na vsej populaciji, je pa seveda prav, da se posebej opozori na tiste posebnosti, ki zahtevajo vsakokratno prilagoditev specifičnim značilnostim določene starosti.

Posebne pozornosti so vredna zadnja tri poglavja. Najbolj »nenavadno« je morda tisto, v katerem vse tri avtorice obravnavajo problematiko učinkovitosti svetovalnega dela. Kot navajajo tudi same, gre za področje, ki je morda nekoliko zanemarjeno, predvsem zato ker je metodološko izredno težko dostopno. Prav zaradi tega se zdi toliko bolj na mestu šolskim svetovalnim delavcem ponuditi vrsto načinov, kako spremljati učinke svojega dela. Tudi to poglavje vsebuje praktične napotke in primere. Zadnji dve poglavji sta zelo sodobni. V njih so obravnavana etična vprašanja in pa profesionalni razvoj svetovalnih delavcev zlasti s pomočjo supervizije. Razmeroma obširno je obravnavana problematika zaupnosti, kar se zdi zelo na mestu. Prav tako je smiselno dodan Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Posebna pozornost pa je namenjena superviziji kot orodju za profesionalni razvoj svetovalcev. V tem poglavju najdemo na kratek način opredeljen pojem, predstavljene cilje in funkcije ter modele in vrste supervizije. Tu ugaja zlasti upoštevanje in navajanje domačih avtorjev ter primerov iz njihove prakse oz. domače periodike.

Knjiga »Šolsko psihološko svetovanje« Katje Košir, Vlaste Zabukovec in Sonje Pečjak, ki jo je uredila in tudi največ prispevala k njeni vsebini, je za področje šolskega svetovalnega dela izredno dragocena. To še posebej velja seveda za šolsko psihološko svetovanje, saj s tega področja do sedaj nismo imeli ustrezne literature. Prvič je pred nami na sistematičen in strokovno utemeljen način obdelano tovrstno svetovanje, s čemer se bolj jasno, kot smo bili navajeni v preteklosti, kaže tudi specifična identiteta tega profila šolskega svetovalnega dela. V tem smislu knjiga prispeva po eni strani k jasnejši identiteti psihološkega dela na področju vzgoje in izobraževanja, po drugi strani pa ravno s tem tudi k boljšemu dopolnjevanju in sodelovanju vseh profilov, ki se srečujejo na tem področju. Njena glavna odlika je teoretična temeljitost in širina obravnavanja šolskega psihološkega svetovanja. Avtorice upoštevajo vso relevantno strokovno literaturo, tako tujo kot domačo. Sodobnost knjige se še posebej kaže v obravnavanju etične dimenzije svetovanja in možnosti profesionalnega razvoja šolskih svetovalnih delavcev.

Posebna odlika knjige je uravnoteženost teorije z navajanjem mnogih praktičnih primerov in nasvetov za konkretno delo. Zlasti je to seveda dragoceno za novince, ki šele iščejo svoj način dela. Knjiga bo pa gotovo dobrodošla tudi izkušenim praktikom, morda zlasti tako, da jih bo opozorila, kakšni načini dela so vse možni in jih s tem spodbudila k preizkušanju še česa novega, zlasti če je delo morda kje postalo že preveč rutinsko. Tako enim kot drugim pa bo v pomoč tudi bogato navajanje virov, ki so dodani vsakemu poglavju in bolj radovednim omogočajo, da lahko o posameznih vprašanjih svetovalnega dela, ki jih bolj zanimajo, najdejo primerne dodatne vire tako v tuji kot domači literaturi.

Naslov knjige sicer govori o psihološkem šolskem svetovanju, vendar tega nikakor ni mogoče razumeti kot njeno omejevanje na zgolj ta profil šolskih svetovalnih delavcev. Obravnavana načela in značilnosti veljajo za vse oblike svetovanja, ki jih izvajajo tudi ostali profili, zaradi česar bo knjiga gotovo zanimiva za vse, ki se ukvarjajo s šolskim svetovalnim delom.

## **Ocena knjige “Intelligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost”**

*Valentin Bucik\**

*Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

## **Review of the book “Intelligence, creativity, giftedness”**

*Valentin Bucik*

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

**Ključne besede:** intelligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost, razvoj otroka, Slovenija

**Key words:** intelligence, creativity, giftedness, childhood development, Slovenia

CC = 2820

Jurman, B. (2004). *Intelligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva (441 str.). [ISBN 961-6068-40-7; COBISS ID: 215444736]

Besedilo z naslovom »Intelligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost« je delo slovenskega psihologa Benjamina Jurmana, ki se je v svoji raziskovalni dejavnosti posvečal predvsem raziskovanju fenomena nadarjenosti, poskusom razmejitve med koncepti intelligentnosti, nadarjenosti in ustvarjalnosti ter odkrivanju in spremljanju nadarjenih otrok. Avtor se v delu loteva treh pomembnih in zapletenih (čeprav po svoji dimenzionalnosti različnih) psiholoških fenomenov in odnosov med njimi: intelligentnosti, nadarjenosti ter ustvarjalnosti. Takšna povezana obravnava tako zapletenih in vse prevečkrat izolirano obravnavanih treh psiholoških konstruktov je silno zahteven projekt, ki je v slovenskem prostoru zelo dobrodošel, priznati pa je treba, da gre za unikum tudi širše, v svetovnem merilu. Avtor v predgovoru k svoji knjigi sam pravi, da ga je k strukturiranemu zapisu problematike vodila zlasti zavest o tem, da je »... v strokovni literaturi v zvezi z opredeljevanjem nadarjenosti pri človeku velika pojmovna zmeda, pojavlja se zmešnjava med pojmi, kot so visoka intelligentnost, akademska talentiranost, visoka ustvarjalnost, splošna nadarjenost, intelektualna nadpovprečnost, kreativnost in podobno ...«.

---

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

V predstavitvi knjige na spletnih straneh založnika beremo o dveh avtorjevih tezah, da je to knjiga o drugačni psihologiji, kot smo je vajeni brati v strokovni psihološki literaturi in da jo je potrebno brati po načelih geštalt psihologije (torej da *celota določa posamezni del*). Vsebina psiholoških problemov, opisanih v knjigi, je pogoj za razumevanje ter delo s testi in lestvicami za merjenje nadarjenosti, ki jih pripravljamo za delo psihologov pri odkrivanju nadarjenih. V knjigi najdemo opredelitve osnovni pojmov obravnavanega področja, predstavitev diagnostičnih pripomočkov za merjenje nadarjenosti, ocene praktične vrednosti novega pojmovanja nadarjenosti, ter na koncu tudi problematiko štipendiranja nadarjenih učencev.

Avtor v besedilu »potuje« od »lažjega« k »težjemu«: najprej razlage konceptualizacije inteligentnosti ter se nato osredotoči na jasno razlikovanje med inteligentnostjo in nadarjenostjo, oziroma točneje, na razlikovanje med izjemno inteligentnimi (kar razume kot izrazito kognitivno kategorijo) in nadarjenimi (kar razlaga kot ustrezno, optimalno zvezo med izjemno visoko inteligentnostjo ter ustrezno osebnostno strukturo, pri kateri se lahko izjemni intelektualni potenciali razvijejo v pravo smer). Na koncu doda razlago koncepta ustvarjalnosti. Če avtor bralca varno vodi preko prvih čeri, poskusa jasne opredelitve teoretičnih osnov inteligentnosti in zlasti različnih pristopov k raziskovanju le-te ter iskanja glavnih vsebinskih in pojmovnih razlik med inteligentnostjo in nadarjenostjo, pa se zdi, da je pri vklapljanju koncepta ustvarjalnosti v strukturo in delovanje inteligentnosti in pozicioniranje ustvarjalnosti v bližino nadarjenosti, manj srečne roke. Izkaže se, da pojmi nadarjenost, genialnost in ustvarjalnost niso do konca pojasnjeni, kakor tudi ne odnosi med njimi. Po pregledu besedila se zdi tudi, da bi delo lahko nosilo preprostejši naslov »Nadarjenost«, saj se avtor v resnici ukvarja predvsem z njo, struktura inteligentnosti in vloga ustvarjalnosti pa sta mu zgolj v pomoč pri utemeljevanju lastnega pogleda na nadarjenost ter njeno merjenje oziroma spremljanje (zlasti v slovenskem prostoru). O tem govorijo tudi naslovi poglavij v knjigi: uvodno poglavje *Razpوتا v psihologiji* (Osnovno in temeljna razpota, Psihološke šole kot integracije razpotij) ter osnovno strukturno poglavje *O inteligentnosti, ustvarjalnosti in nadarjenosti* (Problem inteligentnosti, Problem ustvarjalnosti, Problem nadarjenosti) sta razmeroma splošni, nato pa se avtor teoretsko in praktično ukvarja predvsem z nadarjenostjo: *Novo pojmovanje nadarjenosti* (O inteligentnosti in nadarjenosti, O ustvarjalnosti in nadarjenosti, O učenju tostran in onstran naučenega, O strukturi človeškega mišljenja, O strukturi pojma, O intuiciji, O razgledanosti), *Kaj je nadarjenost* (Teorija nadarjenosti, Merjenje nadarjenosti, Način merjenja nadarjenosti), *Raziskovalni izsledki* (o nadarjenosti, op.p.) (Sondažne raziskave, Rezultati raziskave o nadarjenih učencih, Odkrivanje nadarjenih pri nas), *Povratne ugotovitve* (o nadarjenosti, op.p.) (Delo z nadarjenimi, Sklepne misli).

Pri pisanju avtor uporablja anekdotični pristop, v katerega redno vpleta lastno mnenje, ki ga zavzame do določenega pristopa ali teorije. Pri razlagi teorij inteligentnosti, ustvarjalnosti in nadarjenosti bralca opremi z informacijami in znanji, ki jih ne najdemo pogosto v delih podobnega tipa. To kaže na avtorjevo izjemno razgledanost v področjih,

ki jih obravnava in dobro poznavanje klasičnega strokovnega gradiva. Včasih bralec dobi občutek, kot da bere besedilo o pregledu klasičnih pristopov k proučevanju inteligentnosti, ustvarjalnosti in nadarjenosti. Morda pri branju vseeno pogoša na eni strani kritično povezovanje – ali konfrontacijo – teh pristopov, še bolj pa avtorjev komentar (in odnos do) novejših spoznanj, do katerih so se raziskovalci dokopali v zadnjih dvajsetih letih in med katerimi marsikatero spoznanje relativizira ali dodatno osvetljuje in podkrepljuje starejše pristope, za katere seveda ne moremo reči, da jih je povozil čas, vendar pa so gotovo nadgrajena ali dopolnjena z novimi nespornimi raziskovalnimi in teoretskimi dejstvi o inteligentnosti, nadarjenosti ter ustvarjalnosti. Poglavje, ki vsebuje informacije o raziskavah nadarjenih v Sloveniji, je izjemno dragoceno. Bralec na enem mestu »iz prve roke« prikaže in dobi prikaz zelo pomembne (in pereče) problematike, s katero se je tudi pri nas ukvarjalo (in se še) več strokovnjakov. Prikaz bi bil vendarle lahko organiziran še bolj pregledno.

Besedilo je lahko zelo uporabno kot pregledni učbenik za vse, ki jih zanima področje inteligentnosti, nadarjenosti in ustvarjalnosti ter zvez med njimi. Manjka mu sistematične urejenosti in preglednosti, predvsem pa celovitost prikaza in sodobnost ponujenih tez, teorij in empiričnih informacij. V nadaljevanju so nanizane nekatere zaznane dileme in konceptualne težave besedila.

Na več mestih je nejasno razmejevanje med pojmi, s katerimi se ukvarja avtor, in sicer med nadarjenostjo, genialnostjo in ustvarjalnostjo. Slednji je v delu posvečena premajhna pozornost v primerjavi s prvima dvema konceptoma, inteligentnostjo in nadarjenostjo, ki naj bi skupaj z njo zaokrožala vsebino knjige. Včasih se bralcu zdi kot bi bral tri knjige skupaj, ki pa niso trdno vsebinsko povezane.

Zdi se, kot da se avtor ne more prav odločiti, ali bo besedilo zastavil kot informativno, anekdotsko in z osebnega zornega kota oslikano razlaganje zadevnih konceptov ali kot strokovno besedilo, podprto z argumenti, znanimi in manj znanimi teoretskimi modeli različnih strokovnjakov (ki so se s katerim od treh področij - ali s kakršnimikoli preseki le-teh - raziskovalno ukvarjali) in z empirično raziskovalno evidenco. Če je bila avtorjeva intenca prvo od obeh, bi moral besedilo zastaviti bolj razumljivo, predvsem pa zgolj pojasnjevalno in krajše, če pa je namen dela prej drugi naštet, pogrešamo slog strokovnega poročanja o strokovnih zadevah. V tem kontekstu zelo pogrešam ustrezno sklicevanje na vire (citiranje v besedilu) drugih strokovnjakov, v katerih trdijo to, kar avtor deklarira kot njihovo mnenje.

Avtor se pri nekaterih teorijah inteligentnosti spušča v preveč podrobno razlago, čeprav gre le za eno ali drugo pojavno obliko nekega teoretskega pristopa (npr. razlaga Burtovega in Vernonovega hierarhičnega modela inteligentnosti, ki sta le dva faktorska modela, zgrajena po Spearmanovi logiki faktorizacije, pri čemer je faktorjem, dovoljeno korelirati med seboj), prav tako ima težave s kronološko razporeditvijo nastanka posameznih pogledov na inteligentnost. Manjka pa na primer podatek, da je klasična Cattellova teorija inteligentnosti svoj polet (in zaokroženo vsebinsko celovitost) dobila šele v času Cattellovega sodelovanja s Hornom od 60. let prejšnjega stoletja naprej (o

čemer piše tudi kolega Pogačnik v svoji knjigi o inteligentnosti). Manjkajo tudi sodobni modeli, tako hierarhični (npr. Gustafsson) kot nehierarhični (npr. Ceci). Pogrešiti je tudi vsaj na primer problematiziranje odnosa med (v svojem času) dvema najpomembnejšima pristopoma k razumevanju inteligentnosti (Spearmanovega in Thurstonovega), katerih nezmožnost konstruktivne konfrontacije je imela ključne posledice za nadaljne korake raziskovanja tega konstrukta. Avtor tudi s pavšalnim in poenostavljenim razumevanjem in razlago naredi krivico multivariatni statistični tehniki faktorske analize, saj bi moral povedati tudi, kaj tehnika zmore, kdaj jo uporabimo in tudi to, zakaj in kdaj z različnimi tehnikami ter algoritmi pridemo do istih in kdaj do konceptualno različnih rezultatov (ali pa bi moral razpravo o faktorski analizi izpustiti). Prav v teh razlikah v pristopih se namreč skriva srž marsikatere (nepotrebne, gledano z današnjimi očmi psihologa, ki nekaj ve o psihološki empirični metodologiji) razprave o tem, katera faktorska teorija inteligentnosti je »bolj pravilna«.

Delo bi morda morali označiti kot predstavitev starejših, klasičnih pogledov na fenomene. Predvsem to velja za poglavja o inteligentnosti, pa tudi o nadarjenosti (znotraj te) in ustvarjalnosti. Pogrešati je vsaj primerjalno omenjanje vrste avtorjev, ki so se resno ukvarjali z raziskovanjem in razlaganjem inteligentnosti, zlasti avtorje, ki so se s področji ukvarjali v zadnjih 20 letih. Premalo strokoven se zdi argument, da gre pri pričujoči predstavitvi za tako samosvoj in inovativen koncept zveze med inteligentnostjo, nadarjenostjo ter ustvarjalnostjo, da je primerjanje z ali zgolj omenjanje drugih/drugačnih konceptov tratenje avtorjevega in bralčevega časa. Dejstvo je, da so človeška inteligentnost, znotraj nje nadarjenost in ustvarjalnost v zadnjih petindvajsetih letih med najbolj raziskovanimi področji v psihologiji, še več, prav tu je mogoče najti nekatere nove, prej nevidene alternativne pristope k razlaganju fenomenov, ki se močno razlikujejo od starejših, klasičnih, o katerih v besedilu govori avtor: od poskusov razlage teh fenomenov s pomočjo vedenjske genetike, nevro- bio- endokrino- fizio- psiholoških pristopov (gre predvsem za avtorje z najvišjimi indeksi citiranja z omenjenih področij kot so Eysenck, Jensen, Plomin, Deary, Brand, Heier ..., do povezovanja nekoč tako ločenih psiholoških področij kot sta inteligentnost na eni in »struktura osebnosti« na drugi strani (tu prednjačijo zlasti Strenberg in Gardner, pa Ceci, Humphreys, Detterman, Anderson ...), do ponovnega »rojstva« konceptualizacije iskanja alternativ kognitivni učinkovitosti v emocionalni in socialni kompetentnosti, za katero niso krive več vijuge skorje velikih možgan, pač ba bazalna jedra (npr. amigdala) v starih možganskih središčih (torej gre za uvajanje koncepta t.i. emocionalne inteligentnosti Golemana in množice njegovih naslednikov). Ta koncept bi še zlasti zaslužil obravnavo v takšnem besedilu, saj kar kliče po vzporednicah z (umetniško) nadarjenostjo ter ustvarjalnostjo. O delih vseh naštetih (in mnogih drugih relevantnih) avtorjev ne v besedilu kot tudi ne v seznamu citiranih ali uporabljenih virov ni najti sledu. Med 144 navedenimi viri je le devet takšnih, ki so izšla po letu 1990 in nobenega psihološkega vira, ki bi izšel po letu 1995 (izjemi sta leta 1996 v slovenščino prevedeni deli znanega fizika S. Hawkinga).

Ko obravnava »naše« avtorje, ki so se ukvarjali s področjem inteligentnosti in



znotraj nje nadarjenosti, se pisec sklicuje na Beograjsko revizijo Binetarija, ki jo je vodil profesor Stevanović. Ta verzija testa nikoli ni bila ustrezno uvedena v slovenski jezikovni in kulturni prostor. Pozabi pa omeniti edino delo v slovenskem jeziku na temo inteligentnosti, ki zelo podrobno in sistematično predstavlja eno od teorij (Cattell-Hornovo), in jo inovativno nadgrajuje v lasten (lahko mu rečemo Pogačnikov) model intelekta. Pozabi omeniti prizadevanja eminentnega zagrebškega psihologa, ki se je v času, o katerem poroča avtor, verjetno najbolj intenzivno ukvarjal s problemi inteligentnosti in njenega merjenja ter zlasti s poskusi razpiranja začaranega kroga konvergentnega mišljenja in razširitve njenega merjenja na divergentno produkcijo – kar bi (kot avtor sam »priznava« pri predstavitvi dela D. Žagarja), znalo voditi v smer od inteligentnosti k ustvarjalnosti. Zoran Bujas je avtor množice tovrstnih preizkusov inteligentnosti, med njimi »Testa večih možnih rešitev«, »Testa nedokončanih rešitev«, »Problemskega test« in tako dalje. Njegov delo (zlasti ker je tako geografsko in »časovno« kot tudi vsebinsko – povezovanje inteligentnosti in ustvarjalnosti – blizu temu, o čemer avtor poroča), kakor tudi njegove teoretske opredelitve inteligentnosti si ne zaslužijo ignoriranja. Konec koncev je pred kratkim, leta 2000, Zagrebški profesor psihologije Predrag Zarevski izdal pregledno, lepo strukturirano in sodobno delo »Struktura in narava inteligentnosti«, v kateri pozornost posveča tudi nadarjenosti in povezavo kognitivnih konceptov z ustvarjalnostjo.

Avtorjevo poglavje o kritiki merjenja inteligentnosti po argumentaciji močno odstopa od strokovne osvetlitve problemov merjenja inteligentnosti (ki jih ni malo!). Napisano je manj povezano; avtorjeve osebne psihološke, družbene, kulturne in zgodovinske kritike ostajajo brez prepričljive argumentacije. Poglavje je preveč špekulativno v vsebini, da bi ga bilo mogoče uvrstiti v strokovno besedilo. Poleg tega v zaključku poglavja stoji: »... pojem inteligentnosti ne bo zdrknil v pozabo, pač pa ga bo potrebno v prihodnosti pojmovati drugače kot doslej ...« Ko avtor navaja besede »prihodnost«, »doslej«, »danes« ..., bi bilo zanimivo vedeti, kateri »danes« ali »doslej« ima v mislih. Inteligentnost se namreč že vsaj četrto stoletja pojmuje precej bolj sodobno, kot je opisano v poglavju »Problem inteligentnosti«, torej v časih, ki jih opisuje avtor. To je mogoče trditi tudi za (vsaj nekatere dele) poglavja o nadarjenosti in ustvarjalnosti. Nekateri deli knjige (npr. poglavje »Odkrivanje nadarjenih pri nas«) so napisani preveč anekdotsko za strokovno besedilo, v njih je preveč nepotrebnih stranskih zgodbic in podatkovnih detajlov, ki ne doprinesejo k informativnosti besedila, ki naj bi dalo to, kar obljublja naslov. Besedilo bi si zaslužilo tudi pazljivo terminološko, slogovno in oblikovno poenotenje in prečiščevanje.

V celoti je knjiga »Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost« dragocen prispevek slovenski psihologiji, ki se je v preteklosti premalo ukvarjala z razmejitvami med inteligentnostjo, nadarjenostjo in ustvarjalnostjo ter predvsem s povezovanjem teh treh ključnih psiholoških konceptov. Nudi pregled nekaterih teorij, predvsem pa praktičnih izkušenj zlasti pri delu z nadarjenimi otroci v slovenskem prostoru. Četudi besedilu manjka koherentnosti ter slogovne, izrazoslovne in teoretsko strukturne konciznosti,

je koristno in dobrodošlo branje za vse strokovnjake, ki se ukvarjajo s kognitivno sfero psihične strukture, s kognitivnim razvojem ter s spremljanjem nadarjenih. To pa so domala vsi, ki tako ali drugače sodelujejo v vzgojnem in izobraževalnem procesu vključujoč odraščajočega posameznika, pa najsi bodo učitelji, svetovalni delavci, terapevti ali starši.

## **Predstavitev magistrske naloge “Razvojnopsihološko spremljanje otrok, pri katerih so bili ob rojstvu prisotni dejavniki tveganja za nevrološko okvaro in/ali razvojni zaostanek” (mag. Jana Kodrič)<sup>#</sup>**

*Ljubica Marjanovič Umek\**

*Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

## **Presentation of the MA thesis “Children with risk factors for neurological impairment and/or developmental delay : A follow-up study” (Jana Kodrič, MA)**

*Ljubica Marjanovič Umek*

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

**Ključne besede:** razvoj novorojenčka, razvoj dojenčka, dejavniki tveganja, študije spremljave, nevropsihologija

**Key words:** neonatal development, infant development, risk factors, follow-up studies, neuropsychology

CC = 2520, 2800

Kodrič, J. (2004). *Razvojnopsihološko spremljanje otrok, pri katerih so bili ob rojstvu prisotni dejavniki tveganja za nevrološko okvaro in/ali razvojni zaostanek* (neobjavljena magistrska naloga). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo (COBISS-ID: 27720802).

Mag. Jana Kodrič, univerzitetna diplomirana psihologinja, je decembra 2004 pred strokovno komisijo v sestavi red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek (mentorica), red. prof. dr. Maja Zupančič (somentorica) in izr. prof. David Neubauer uspešno zagovarjala magistrsko nalogo *Razvojnopsihološko spremljanje otrok, pri katerih so bili ob rojstvu*

---

<sup>#</sup>Magistrsko nalogo si lahko ogledate v knjižnici Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani pri gospe Mileni Vukič.

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

*prisotni dejavniki tveganja za nevrološko okvaro in/ali razvojni zaostanek s področja razvojne psihologije.*

Magistrsko delo je rezultat avtoričinega večletnega sodelovanja v raziskavi, ki jo vodijo na Pediatrični kliniki v Ljubljani (nosilec izr. prof. dr. David Neubauer) in katere namen je tako razvojnopsihološko kot nevrološko spremljanje otrok, pri katerih so bili ob rojstvu prisotni dejavniki tveganja za nevrološko okvaro in/ali razvojni zaostanek. Delo je razdeljeno na teoretični in empirični del raziskave, ki ju avtorica preko opredelitve problema in hipotez poveže v vsebinsko smiselno celoto.

Avtorica v uvodnih poglavjih najprej opredeli razvojne motnje (glede na etiološke in deskriptivne oz. funkcijske kriterije) in nenormativni razvoj otrok, pri čemer jo zanimajo dejavniki tveganja, kritična razvojna obdobja v prenatalnem in postnatalnem obdobju in vrste razvojnih motenj. Kot izhodišče za opisovanje dejavnikov tveganja je izbrala modela avtorjev Taylor-ja, Schatschneider-ja in Richo-ove, ki posebej izpostavljajo medsebojno delovanje in povezanost bioloških, okoljskih in nevropsiholoških dejavnikov ter Andersona in drugih, ki opisujejo možganske poškodbe v otroštvu v povezavi z dinamičnimi odnosi med nevrološkimi, spoznavnimi in psihosocialnimi posledicami za otroka. Avtorica opisuje tudi rezultate več tujih raziskav, ki kažejo na povezanost med dejavniki družinskega okolja, kot so npr. socialnoekonomski status družine, kognitivne spodbude v družini, socialne interakcije med mamo in otrokom, starost in izobrazba mame, prisotnost stresa v družini in otrokovim razvojem oz. razvojnimi motnjami. Posebej opozarja, da so lahko pri posameznem otroku pogosto prisotni več kot en dejavnik tveganja, saj so posamezni dejavniki tveganja med seboj lahko povezani in se posamezne motnje kažejo z različnimi znaki, oz. so lahko isti znaki posledica različnih bolezenskih stanj in razvojnih motenj. Avtorica podrobneje opiše po diagnostičnih kategorijah opredeljene dejavnike tveganja, ki so povezani z značilnostmi nosečnosti, potekom poroda, klinično prepoznavnimi pokazatelji po rojstvu otroka, rezultati različnih diagnostičnih preiskav, ki so pogosto povezani z nevrološkimi okvarami in/ali razvojnim zaostankom - osredotoči se na djevanke tveganja, ki so značilni za otroke, vključene v vzorec njene raziskave (abnormalna nevrološka simptomatika, dismorflična znamenja, sum na konvulzije, nenormalna velikost ploda, nedonošenost, dihalna stiska novorojenčka, obporodne travmatske poškodbe, kromosomske nepravilnosti, razvojne nepravilnosti osrednjega živčevja, okužbe, hiperbilirubinemija, možganske krvavitve, hipoksično-ishemična encefalopatija).

Posebej pomembno se zdi tudi poglavje, v katerem avtorica podrobno, upoštevajoč različno znanstveno literaturo, razlaga razvojne motne v povezavi z dejavniki tveganja. Z vidika etiologije in opisa razvojne motnje primerja razvojni zaostanek, mentalno retardacijo, učne in komunikacijske težave, cerebralno paralizo, razvojne motnje koordinacije, motnje pozornosti s hiperaktivnostjo in epilepsijo.

V enem izmed uvodnih poglavij se J. Kodrič posebej ukvarja z razvojnopsihološkim spremljanjem razvoja v obdobju dojenčka in malčka in pri tem posebno pozornost posveti značilnostim razvojnopsiholoških preizkusov za ocenjevanje aktualnega razvojnega statusa in napovedovanju razvoja. Avtorica, čeravno meni, da je v navedenih razvojnih obdobjih težko ocenjevati posamezna področja otrokovega razvoja (npr. gibalni razvoj, mišljenje, osebnost, socialni razvoj), saj gre za njihovo medsebojno povezanost in prepletenost,

opiše nekatere najbolj uveljavljene razvojne lestvice, preizkuse, vprašalnike za ocenjevanje npr. mišljenja, govora, temperameta, interakcije med dojenčkom in odraslo osebo, navezanosti na prvo pomembno osebo.

Empirični del magistrskega dela avtorica uvede z natančno opredelitvijo problema raziskave, ki ga še podrobneje razčleni s sedmimi hipotezami, v katerih izpostavi povezanost med dejavniki tveganja za nevrološke okvaro in/ali razvojni zaostanek in pokazatelji nevrološke oškodovanosti (nevrološki pregled, elektroencefalogram, ultrazvok glave) v neonatalnem obdobju ter pri enem letu, ko so pridodani še razvojnopsihološki pokazatelji razvoja ter stabilnost rezultatov v 1-letnem časovnem intervalu. V raziskavo, ki je potekala vzdolžno, je bilo v prvi nevrološki pregled (takoj po rojstvu) vključenih 79 novorojenčkov, po približno enem letu, ko je bil ocenjevan otrokov nevrološki in razvojnopsihološki status pa je prišlo do osipa udeležencev, in sicer je v vzorcu ostalo še 62 dojenčkov. Preučevanje v naravni situaciji je naddoločilo relativno heterogen vzorec novorojenčkov - gre za novorojenčke, pri katerih so bili prisotni dejavniki tveganja za nastanek nevrološke okvare in /ali razvojni zaostanek, ki izvira iz pre-, peri- ali postnatalnega obdobja in so imeli postavljenih 14 različnih diagnoz ob odpustu iz bolnišnice. Avtorica je za prikaz nevrološkega in razvojnopsihološkega statusa novorojenčkov oz. dojenčkov uporabila podatke zbrane pri nevrološkem pregledu (te preglede so opravili nevrologi) in razvojnopsiholoških preizkusov. Za slednje je uporabila *Lestvice zgodnjega razvoja N. Bayley (BSID-II)*, ki jih je v obliki slovenske priredbe prvič uporabila na klinični populaciji otrok; z njene strani posebej pripravljen *Vprašalnik za starše* (gre za vprašanja o poteku nosečnosti, porodu, hospitalizacijah ob oz. po rojstvu, demografske podatke o starših, terapevtske obravnave otroka, načine spodbujanja otrokovega razvoja v družini: igra, govorne spodbude, vsakdanja ravnanja) in *Kratek vprašalnik o malčkovem temperamentu (TTS)*.

Vse zbrane podatke je obdelala z ustreznimi statističnimi metodami in dobljene rezultate natančno interpretirala tako v kontekstu problema raziskave kot primerjalno z nekaterimi drugimi relevantnimi raziskavami, opravljeni doma ali v tujini. V nadaljevanju ocene predstavljamo samo nekaj zanimivih ugotovitev, o katerih poroča avtorica:

- V raziskavo vključeni otroci so pri enem letu starosti dosegali statistično pomembno nižje rezultate na razvojnopsihološkem preizkusu kot njihovi vrstniki v normativni skupini. Dojenčki z razvojno nepravilnostjo osrednjega živčevja, kromosomskimi nepravilnostmi, nedonošenčki in otroci z dismorfničnimi znaki so na *Gibalni lestvici BSID- II* dosegli pomembno nižje rezultate kot drugi dojenčki v vzorcu; podobno velja tudi za rezultate na *Mentalni lestvici BSID-II*, le da gre za dojenčke z razvojno nepravilnostjo živčnega sistema, nedonošenčke in dojenčke z nenormalno velikostjo za gestacijsko starost; na *Ocenjevalni lestvici obnašanja BSID-II* pa so dosegali nižje rezultate nedonošeni dojenčki, dojenčki rojeni z nenormalno velikostjo za gestacijsko starost in otroci z razvojno nepravilnostjo živčnega sistema. Dejavniki tveganja glede na čas pojavljanja oz. opažanja (pre-, peri- in postnatalno obdobje) pa se ne povezujejo z dosežki otrok na razvojnopsihološkem preizkusu. Tudi dojenčki, katerih starši poročajo o razvojnem zaostanku, dosegajo nižji razvojni

- status na gibalnem in mentalnem področju, kot ga merimo z BSDI-II.
- Temperamentne značilnosti dojenčkov, izmerjene s *Kratkim vprašalnikom o malčkovem temperamentu*, se pomembno ne povezujejo z dosežki otrok na *Mentalni in Gibalni lestvici BSDI-II*.
- Vključevanje otrok v dnevne dejavnosti in spodbujanje njihovega govornega in socialnega razvoja (izmerjeno z *Vprašalnikom za starše*) se pomembno ne povezuje z dosežki otrok na razvojnopsihološkem preizkusu. Otrokova samostojna igra in prisotnost priljubljene igrace v otrokovi igri pa sta spremenljivki, ki sta pomembno povezani z višjim razvojnopsihološkim statusom dojenčkov.
- Mere nevrološke oškodovanosti, ugotovljene ob otrokovem rojstvu, se različno povezujejo z dosežki dojenčkov (torej po enem letu) na razvojnopsihološkem preizkusu. Nevrološki meri, pridobljeni v neonatalnem obdobju, ki napovedujeta razvojnopsihološki status dojenčka, sta ultrazvočni pregled glave in nevrološki pregled; nevrološki meri pri enem letu otrokove starosti, ki se povezujejo z dosežki na razvojnopsihološkem preizkusu, pa sta elektroencefalogram in nevrološki pregled.

Avtorica je v interpretaciji kritična do dobljenih rezultatov. Posebej je izpostavila veliko heterogenost vzorca v raziskavo vključenih otrok, saj gre za otroke z različnimi dejavniki tveganja, za otroke, ki imajo več ali manj dejavnikov tveganja - oboje otežuje enoznačno interpretacijo in napovedovanje razvoja. V primeru, da bi se avtorica odločila za obravnavo homogenih skupin otrok (glede na dejavnike tveganja), bi ji velikost vzorcev dovoljevala le izdelavo študije primerov, kar ima seveda svoje prednosti in pomankljivosti. Avtorica je kritična tudi do uporabe nekaterih merskih pripomočkov, in sicer *Vprašalnika za starše* in *Kratkega vprašalnika o malčkovem temperamentu*. Problem prvega so predvsem vprašanja, ki posegajo na različna področja starševskega ravnanja, vendar le z nekaj vprašanji in vselej le z izraženimi stališči staršev. Tako za merjenje otrokovega temperamenta v zgodnjem razvojnem obdobju kot družinskega okolja so sedaj že razviti sodobnejši vprašalniki in drugačni pristopi (npr. opozovanje ravnanja staršev v družini, ali kombinacija opazovanja ravnanja in izražanja stališč), na kar opozarja tudi avtorica sama. Hkrati pa je avtorica prišla v svojem raziskovalnem delu do zelo dragocenih rezultatov in ugotovitev, v katerih je povezovala spoznanja medicinske (nevrološke) in razvojnopsihološke stroke, kar se zdi pri ocenjevanju in napovedovanju razvoja rizičnih otrok, zlasti v zgodnjem razvojnem obdobju, izredno pomembno. Enako pomembne so njene ugotovitve, ki v procesu spremljanja otrok kažejo na nekatere dejavnike tveganja, ki bi jih lahko ustrezno uporabili tudi v programih svetovanja oz. pomoči, namenjenih staršem in/ali njihovim rizičnim otrokom.

## **In memoriam – Alija Kulenović (1951 – 2004)<sup>#</sup>**

*Vesna Buško\**

*Univerza v Zagrebu, Oddelek za psihologijo, Zagreb, Hrvaška*  
*University of Zagreb, Department of Psychology, Zagreb, Croatia*

Zgodilo se je v nedeljo, 5. decembra 2004, nenadoma. Celotna psihološka in akademska javnost, ki ga je poznala, je osupnila. Profesor, svetovalec, kolega, supervizor, dragi prijatelj, Alija Kulenović je preminil. Sredi dela. Hrvaška univerzitetna učiteljska srenja in psihološka znanost sta izgubili enega najbolj ustvarjalnih in plodovitih raziskovalcev in učiteljev, nenavadno pronicljivega misleca, humanista in izredno osebnost.

Alija Kulenović se je rodil 25. septembra 1951 v mestecu Kozarac v republiki Bosni in Hercegovini. Osnovno in srednje izobraževanje je zaključil v Kozarcu in Prijedorju, zatem pa je v akademskem letu 1970/71 pričel z dodiplomskim študijem na Oddelku za psihologijo Univerze v Zagrebu na Hrvaškem. Diplomiral je leta 1975. Po absolvatoriju na podiplomskem študiju je leta 1980 uspešno zagovarjal magistrsko delo z naslovom *Preverjanje veljavnosti nekaterih testov za merjenje intelektualnih kapacitet v kontekstu različnih empiričnih kriterijev*. Disertacijo z naslovom *Pomen vpliva konteksta na teorijo pričakovanja* je zagovarjal leta 1986 in si s tem pridobil naziv doktorja psiholoških znanosti. Od leta 1971 je bil nepretrgoma zaposlen na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Zagrebu, najprej kot laboratorijski tehnik, po diplomi pa je pričel z delom kot asistent na Katedri za psihometrijo. Leta 1988 je bil habilitiran v naziv docenta, leta 1997 v naziv izrednega profesorja, leta 2002 pa v naziv rednega profesorja in znanstvenega svetnika. V zadnjih dvajsetih letih je vodil Katedro za psihometrijo na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Zagrebu. Večkrat je opravljal dolžnosti predstojnika oddelka in namestnika predstojnika. Prispeval je k delovanju različnih znanstvenih in strokovnih teles in komisij v okviru svojega Oddelka za psihologijo. Aktiven je bil tudi v strokovnih združenjih. Bil je član nacionalnih ter mednarodnih znanstvenih in strokovnih organizacij; sodeloval je v vrsti aktivnosti, ki jih je vodilo Hrvaško psihološko društvo, kot podpredsednik ter kot član izvršilnega odbora. Bil je predsednik in vrsto let član Komisije za psihološko merjenje ter instrumente pri matičnem društvu. Aktivno je bil vključen v pripravo ter sprejetje Zakona o psihološkem poklicu in dejavnosti.

---

<sup>#</sup>Prispevek je bil objavljen v mednarodni reviji Društva hrvaških psihologov *Review of Psychology*, vol. 11 (1-2), 2004. Prevedel Valentin Bucik. Prevedeno in objavljeno z dovoljenjem.

\*Naslov / address: doc. dr. Vesna Buško, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Hrvaška, e-mail: vbushko@ffzg.hr



Znanstvena in strokova kariera profesorja Kulenovića se je začela že pred diplomom. Prvi znanstveni prispevki so bili objavljeni v letih 1975 in 1976. V njih se je ukvarjal z možnostmi izboljšanja psihometričnih lastnosti kompozitnih testov, preko razlikovalnega obteževanja pravih odgovorov v indeksu težavnosti testne naloge, ali z uporabo frekvenc kategorij napačnih ali izpuščenih odgovorov v kognitivnih testih. Od takrat je bilo objavljenih preko 70 povečini znanstvenih prispevkov o različnih temah, od teorije lestvičenja in psihološkega merjenja do spoprijemanja z življenjem v institucijah in od konstrukcije ter validacije testov inteligentnosti do evalvacije psihosocialne intervence. Na domačih in mednarodnih konferencah je predstavil več kot 50 prispevkov, kot soavtor je sodeloval pri več kot 20 znanstvenih monografijah in strokovnih učbenikih, napisal je množico recenzij znanstvenih ter strokovnih prispevkov, predloženih v objavo v domačih in mednarodnih znanstvenih revijah, pa tudi recenzij knjig, testov, strokovnih priročnikov in raziskovalnih projektov.

Odlikovala ga je velika širina intelektualnih interesov in družbene angažiranosti. Teme domačih in mednarodnih raziskovalnih projektov, ki so bili opravljeni pod njegovim vodstvom, ali v je v njih sodeloval kot raziskovalec, govorijo o paleti njegovih znanstvenih interesov. Naj naštejemo le nekatere med njimi: *Merjenje v teoretskih in uporabnih psiholoških področjih*, *Struktura in razvoj sposobnosti, osebnosti in socializacije v procesu izobraževanja*, *Konstrukcija ter evalvacija testne baterije za ocenjevanje osebnosti, temelječe na interakcionističnem modelu*, *Kognitivne, osebnostne ter motivacijske lastnosti vojakinj*, *Profili bralnega občinstva*, *Vpliv dela in delovnih pogojev na življenje, delo in delovne zmožnosti zaposlenega*, *Študija pomebnosti dela*, *Psihosocialna klima v kazenskih ustanovah*. Vodil je dva obsežna raziskovalna projekta, prvega z naslovom *Psihološke determinante kriminalnega vedenja in obravnava obtoženih* in drugega z naslovom *Stres in socialna integracija*. V zadnjih dveh letih je vodil raziskovalni projekt *Emocionalna inteligentnost in procesi v prenosu stresa*.

V osemdesetih letih dvajsetega stoletja je bila njegova znanstvena kariera pod vplivom interesa za področje univerzalnih ter delovnih vrednot, za determinante vedenja in procesne modele motivacije in zadovoljstva. Proučeval je konsistentnost vedenja in njegov vpliv na stabilnost afektivnih in kognitivnih komponent vedenja. Iskal je aдекватne osnove procesnih modelov zadovoljstva znotraj konteksta teorij pričakovanja. Vendar je bila večina njegovega dela in prispevkov v tem času povezana z velikim mednarodnim projektom o pomembnosti dela, glavnih življenjskih vlog in hierarhiji človekovih vrednot. Izsledki tega projekta so bili objavljeni leta 1993 v knjigi *Life roles, values and career: International findings of the work importance study* (Josey-Bass). Za bogate in pomembne izsledke študije, razvoj ter vrednotenje mednarodno uporabnega niza instrumentov za ocenjevanje delovnih vrednot ter pomembnosti temeljnih življenjskih pravil in za serijo znanstvenih člankov v okviru projekta je Alija Kulenović skupaj z drugimi člani nadionalnega dela mednarodne raziskovalne ekipe leta 1988 dobil nagrado Ramira Bujasa za odmevne znanstvene dosežke.

Leta 1990 je začel z raziskavo na področju stresa ter spoprijemanja z njim. Več let je proučeval posledice težkih življenjskih razmer, kot so prestajanje zaporne kazni, služenje vojaškega roka ter vojne travme, na psihološko blagostanje ter duševno zdravje ljudi. Takrat so se nekateri kolegi in prijatelji čudili njegovemu zanimanju za razmeroma naporno temo vpliva zavora in volji raziskovati ne prav prijazno družbeno okolje v kazenskih ustanovah. Navadno se je rahlo nasmehnil ob tem, ko je odgovarjal: »Izvedeti želim le, ali ječa spremeni človeka na bolje ali na slabše«. V tem okoljskem kontekstu je prispeval k raziskovanju dimenzionalnosti institucionalne psihološke klime ter determinant kakovosti te klime v zaporniškem okolju. Ko je bila odkrita jasna zveza med lastnostmi klime ter epizodami nemira v nekaterih najstrožje varovanih hrvaških zaporih, je mogel napovedati večje zaporniške nemire, do katerih je dejansko prišlo kmalu zatem v nekaterih strožjih zaporih v državi. Več let po teh dogodkih je skromno poudaril, da je do dogodkov moralo priti, saj je bilo mogoče zaznati evidentno slabo psihosocialno klimo v tovrstnih institucijah v takratnem času. Še dolgo potem se je potihem in v šali hvalil, da mu je prav zmožnost napovedovanja zaporniških uporov dvignila ugled med profesionalci, zaposlenimi znotraj kazenskega sistema. Obdobje raziskovanja vpliva vojnih dogodkov in travme se pri Aliji Kulenoviću prekriva z vojno vihro in z njeno neizmerno krutostjo, tako na Hrvaškem kot v njegovi prvotni domovini Bosni. Ni le raziskoval psiholoških ter zdravstvenih učinkov vojne travme, pač pa je bil popolnoma vpet v vse aktivnosti, namenjene pomoči ljudem, ki jih je prizadela brutalnost vojne, beguncem ter brezdomcem.

Skozi celotno profesionalno kariero je raziskoval področje kognitivnih sposobnosti ter osebnosti. Ukvarjal se je s strukturo temperamenta, iskal je odnos med osebnostjo ter socialnim vedenjem in socio-patološkim obnašanjem, študiral intelektualne sposobnosti, analiziral teoretske temelje in operacionalizacijo konstrukta aleksitimije, preverjal ideje protislovne konceptualizacije konstrukta emocionalne inteligentnosti in tako dalje. Reči pa je mogoče, da je bil najboljširnejši del njegovega znanstvenoraziskovalnega dela povezan s problemi testiranja in merjenja: določanje intelektualnih kapacitet, potez osebnosti in drugih psiholoških atributov, kakor tudi atributov organizacij ter skupin. Večina njegovih člankov se drži področja formalne ali aplikativne psihometrije. Jasno je, da je profesor Alija Kulenović igral ključno vlogo pri konstrukciji psiholoških instrumentov, razvoju in uporabi ter preverjanju kvantitativnih testnih postopkov. Na področju psihometrične teorije in metodologije je bil brez dvoma največja avtoriteta na Hrvaškem. Gradil je lestvice osebnosti, vprašalnike delovnih vrednot ter življenjskih vlog, lestvic institucionalne psihosocialne klime, vrste situacijsko specifičnih lestvic spoprijemanja s stresom. Testi inteligentnosti so bili očitno njegova največja strast. Ponudil je tudi enega prvih izvedbenih testov za ocenjevanje emocionalne inteligentnosti.

In vendar je vsem njegovim besedilom nekaj skupnega. Vse, s čimer se je ukvarjal, o čimer je pisal ali govoril, je bilo prežeto z nalezljivo predanostjo in gorečnostjo. Hkrati je bil izrazit pragmatik. Vsako besedilo, ki ga je napisal, je imelo zanj poseben, globok pomen, ne glede na vrsto ali raven publikacije, ki ji je bilo besedilo namenjeno.

Pisal je gladko, bogato, jasno ter sporočilno. Ves čas je spoštljivo imel bralca ali poslušalca pred očmi in se je z vsako besedo trudil najti način, da bi kompleksnost vsebine, ki jo predstavlja, prilagodil ravni znanja in razumevanja dejanske ali potencialne publike. Poleg izkazane znanstvene produkcije je pod imenom Alije Kulenovića mogoče najti izjemno število poročil, v katerih je vrednotil magistrske ali doktorske teze ali kvalifikacije kolegov, kandidirajočih za psihološke akademske nazive te ali one vrste. Vrsto študentov je vodil skozi pisanje diplomskih, magistrskih ter doktorskih nalog in vsak od njih bo zatrdil, da je bil izjemno predan mentor.

Poleg predavanja tem iz *Psihometrije* skozi celotno kariero univerzitetnega učitelja je pripravil in uvedel številne dodiplomske študijske predmete, kot so *Uporabne multivariatne metode*, *Računalnik v psihologiji*, *Psihodiagnostične metode* (pa tudi *Psihometrična teorija in metode* na podiplomskem študiju), ter jih tudi predaval. Kljub temu, da je celotno kariero univerzitetnega učitelja preživel na matičnem oddelku zagrebške univerze, je bil vključen v vrsto raziskovalnih, poučevalnih ter svetovalnih aktivnosti na različnih uporabnih področjih na drugih akademskih ustanovah. Poučeval je metodološke vsebine na podiplomskih programih sociologije ter kineziologije. Kot gostujoči profesor je dolgo let predaval Psihometrijo na Oddelku za psihologijo na Univerzi v Zadru ter na Oddelku za psihologijo na Univerzi v Sarajevu v Bosni. Njegovo sodelovanje zažari v posebni luči, če omenimo, da je to sodelovanje potekalo tudi v času vojne vihare tako na Hrvaškem kot v Bosni.

Bil je nenavadno priljubljen med študenti. Njegove evalvacijske ocene s strani študentov so bile vedno med najvišjimi, in med odgovori na vprašanja odprtega tipa o lastnostih učiteljev, ki so jih študentje ocenjevali, so bili tudi »najboljši profesor«, »z izrazitim smislom za humor«, »ekstremno prijazna in zabavna oseba«, »potrpežljiv in ustvarjalnega mišljenja« ali »njegovo učenje dela psihometrijo enega najbolj zanimivih predmetov«. Na Oddelku za psihologijo na Univerzi v Zagrebu je bil znan presenetljiv fenomen, da so študentje po ustnem izpitu prihajali iz njegovega kabineta nasmejani, pri čemer ni bilo lahko oceniti, ali je študent izpit opravil ali ne ... Kadar je kdo vstopil v njegov kabinet s prošnjo za pomoč ali nasvet, je običajno rekel »ves čas sveta je moj« in je vedno našel čas za študenta, kolego ali koga, ki je le potreboval njegov nasvet. Takšen je bil profesor Alija Kulenović. »Duhovit, odkritosrčen, neposreden, pozitiven, darežljiv, moder, karizmatičen, neumoren, humanist, tolerant, dovzeten, sposoben, strokoven, pošten, legenda ...«; to je nekaj najbolj pogosto naštetih atributov, s katerimi se je vtisnil v spomin študentom drugega letnika dodiplomskega študija psihologije, ki so obiskovali njegova predavanja v njegovem zadnjem zimskem semestru. In vsak od nas, ki smo ga imeli čast poznati, lahko pove zgodbo ali dve o tem, kako je vplival na naša življenja. Dotaknil se je vsakega od nas.

## **In memoriam – Ante Fulgosi (1930 – 2005)<sup>#</sup>**

*Denis Bratko\**

*Univerza v Zagrebu, Oddelek za psihologijo, Zagreb, Hrvaška  
University of Zagreb, Department of Psychology, Zagreb, Croatia*

V sredo, 23. februarja 2005 nas je presenetila vest o dogodku, ki se je zgodil dan prej na Reki. Umrl je prof. dr. Ante Fulgosi, upokojeni profesor Oddelka za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Zagrebu. Profesor Fulgosi je bil učitelj številnim študentom, izrazito ustvarjalen in produktiven znanstvenik ter predvsem neponovljiva osebnost.

Rodil se je 28. aprila leta 1930 na otoku Sušku. Diplomiral je leta 1957 iz enopredmetne psihologije v Zagrebu in tam tudi doktoriral leta 1964. Leta 1960 je postal asistent na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Zagrebu. Tam je delal vse do upokojitve oziroma natančneje do svoje uradne upokojitve, kajti prof. Fulgosi v resnici ni nikoli zares odšel v pokoj. Ostal je aktiven, tako v svojem znanstvenem kot v predavateljskem delu. Na Oddelku za psihologijo je osnoval Katedro za sistematsko psihologijo; leta 1975 je postal izredni, leta 1980 pa redni profesor.

Znanstveno delo profesorja Fulgosija je bilo izjemno bogato, tako po številu objavljenih del kot po raznolikosti tematik, s katerimi se je v teh delih ukvarjal. Bil je vrhunski strokovnjak na številnih področjih, na primer na področju inteligentnosti, psihologije osebnosti, psihofizike, multivariatnih metod raziskovanja, percepcije, učenja, spomina in ustvarjalnega mišljenja, psiholingvistike itd.

Prof. Fulgosi je znanstveno kariero pričel leta 1964 z obrambo doktorske disertacije z naslovom *Vpliv vaje na faktorsko strukturo testa rezoniranja*. Zatem je kot štipendist *Fordove fundacije* leto dni gostoval v ZDA. V tem času se je ukvarjal z raziskovalnim delom na Univerzi Južne Karoline v Los Angelesu, na Kalifornijski Univerzi v Berkeleyu in na Michiganski Univerzi v Ann Arborju. Na slednji je kot štipendist *National Science Foundation* končal tudi podoktorsko šolo iz *Matematične psihologije*. V tem obdobju je prof. Fulgosi sodeloval in v soavtorstvu objavil nekatera dela s takrat najbolj znanimi svetovnimi strokovnjaki s področja inteligentnosti, npr. z J.P. Guilfordom. Po povratku v domovino je nadaljeval raziskovalno dejavnost zlasti na področju inteligentnosti, pa tudi na številnih drugih področjih. Skupaj

---

<sup>#</sup>*Prevedel Valentin Bucik. Profesor Fulgosi je ostal v spominu tudi generacijam študentov psihologije v Ljubljani, predvsem z dvema temeljnima učbenikoma, o psihologiji osebnosti ter o faktorski analizi.*

<sup>\*</sup>*Naslov / address: izr. prof. dr. Denis Bratko, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Hrvaška, e-mail: dbratko@ffzg.hr*

je objavil 110 znanstvenih ter 30 strokovnih del.

Posebno pomemben prispevek prof. Fulgosija psihološki znanosti so bile njegove knjige. S temi knjigami so odrasle in se v strokovnem smislu formirale številne generacije študentov psihologije ne le na Hrvaškem, pač pa na celotnem področju bivše skupne države. Knjiga *Faktorska analiza* je doživela tri izdaje in je bila nepogrešljiva literatura na področju kompleksnih multivariatnih raziskav. Knjiga *Psihologija osebnosti* predstavlja klasičen učbenik, ki pojasnjuje najpomembnejše teorije osebnosti ter sodobne raziskovalne rezultate, relevantne za to področje. Ta učbenik je doživel šest izdaj in je po kakovosti, kot tudi ostale knjige profesorja Fulgosija, povsem primerljiv podobnim učbenikom tega področja v svetu.

Predavateljsko delo profesorja Fulgosija je bilo enako uspešno in obsežno kot njegovo znanstveno delo. Razen na svojem Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Zagrebu je predaval tudi na Pedagoški fakulteti na Reki, na Filozofski fakulteti v Zadru ter na Fakulteti za hrvaške študije v Zagrebu. Kot mentor je v znanstveno delo uvedel številne mlade znanstvenike, tako na diplomskem kot na podiplomskem študiju. Njegovi študenti se ga bodo spominjali kot duhovitega, včasih ironičnega, a predvsem kompetentnega predavatelja, ki se strastno predaja temam, ki jih predava, stališča o protislovnih temah, ki so ga – mimogrede – najbolj privlačile, pa podaja na jasen in povsem določen način. Reči bi bilo mogoče, da na predavanjih prof. Fulgosija nihče ni ostal ravnodušen. Preprosto povedano, bil je vrhunski strokovnjak za teme, ki jih je predaval. Predaval pa je zelo različne kolegije: Psihologijo občutenja, Psihologijo percepcije, Psihologijo emocij, Psihologijo motivacije, Psihologijo učenja, spomina in pozabljanja, Psihologijo mišljenja ter inteligentnosti, Psihologijo osebnosti, Psihometrijo in Psiholingvistiko. Ob domačih univerzah je profesor Fulgosi kot gostujoči profesor predaval tudi na številnih tujih univerzah, na primer v Los Angelesu, Berkeleyu, Ann Arborju, Augsburgu, Beogradu, Sarajevu in Skopju.

Prof. Fulgosi je bil član več mednarodnih psiholoških združenj in društev, med njimi Psychonomic Society, American Psychological Association, International Psychophysical Society, New York Academy of Science in Hrvaškega psihološkega društva. Slednje mu je leta 1993 dodelilo nagrado "Ramiro Bujas" za življenjsko delo, leta 1996. pa je prejel odlikovanje *Reda Danice hrvatske z likom Ruđera Boškovića* za izjemne zasluge v znanosti.

Kariera prof. Fulgosija je prebogata, da bi jo bilo mogoče opisati v tako kratki spominski refleksiji. Njegov doprinos k razvoju hrvaške psihologije vsekakor zasluži podrobnejšo analizo. Eno pa je gotovo: psihologom, ki so ga poznali, bo za vedno ostal v spominu. Bodoči študenti psihologije, ki ga niso imeli priložnosti poznati v preteklem času, pa ga bodo spoznali skozi njegove knjige in gotovo prav tako ohranili spomin nanj.

## **POŠ – preizkus pripravljenosti otrok za šolo<sup>#</sup>**

*Metka Weiss\**

*Osnovna šola Polje, Ljubljana Polje*

### **TSR - Test of school readiness**

*Metka Weiss*

*Polje Primary School, Ljubljana Polje, Slovenia*

CC = 2227, 3580

Vsak od staršev se sprašuje pred vstopom svojega otroka v 1. razred, ali je njegov otrok zrel za šolo, ali bo lahko sledil zahtevam današnje šole, ali bo uspešen?

Preizkus pripravljenosti otrok za šolo – POŠ avtorja dr. Ivana Toličiča za psihološko prakso v osnovnih šolah, kjer dela po podatkih l. 86 več kot tretjina psihologov, je pomenil diagnostično sredstvo, namenjeno ugotavljanju zrelosti in pripravljenosti otrok za vstop v šolo. POŠ je predstavljal zamenjavo za poprej 20 let uporabljeni preizkus ŠN istega avtorja, ki je postal preveč poznan. Hkrati je POŠ predstavljal diagnostični pripomoček z vsemi potrebnimi elementi, podatki in računalniško izdelanimi analizami. POŠ je bil prilagojen takratnim kriterijem za začetek šolanja, ko so vsi otroci začeli obiskovati malo šolo. Mala šola je pri nas obvezna za vse otroke pred vstopom v šolo od l. 81. Preizkus POŠ se je skladno z zakonom o šolstvu in priporočilom Zavoda za šolstvo izvajal za:

---

*\*Avtorji predloženih besedil v revijo Psihološka obzorja redko kategorično nasprotujejo predlaganim dobronamernim pripombam recenzentov ali uredništva, ali pozivom za spremembe besedila. Ni se še zgodilo, da bi zaradi začetnega navzkrižja mnenj avtorji umaknili objavo prispevka v reviji. Izjema je en prispevek sekcije za šolsko psihologijo, ki je bil s strani dveh kompetentnih recenzentov negativno ocenjen in so bile zanj predlagane (tako kot v drugih podobnih primerih) vsebinske in oblikovne spremembe in dopolnitve. Avtorica prispevka se je odločila, da prispevka ne bo preurejala (oz. se na recenzije in mnenje ter pozive uredništva po dokončni ureditvi ter ponovni predložitvi besedila ni odzvala). Podanih je bilo nekaj očitkov glede kriterijev za objavo prispevkov v reviji. V izogib očitkom, da zaradi previsokih znanstvenih in strokovnih standardov onemogočamo objavlanje res pravih praktičnih prispevkov, omenjeni prispevek v nespremenjeni obliki objavljamo v rubriki »Mnenja, polemike, razprave, poročila«, s priloženima recenzijama, da si bodo bralci lahko ustvarili svoje mnenje o upravičenosti zavrnitve prvotnega besedila in posredovanja konstruktivnih recenzentskih pripomb. Prispevek je bil oddan brez povzetka in ključnih besed tako v slovenskem kot angleškem jeziku.*

*\*Naslov / address: Metka Weiss, univ. dipl. psih., Osnovna šola Polje, Polje 358, 1260 Ljubljana Polje, Slovenija*



- *otroke, ki se niso bili šoloobvezni*, ki pa so v tekočem šolskem letu od 1. marca do 30. avgusta dopolnili 7 let, torej pogojniki. O sprejemu teh otrok v šolo je odločala strokovna komisija, POŠ pa je bil tehten podatek za odločitev glede všolanja otroka.
- *po potrebi za otroke, ko so bili šoloobvezni*, pa se je bilo potrebno prepričati o njihovi pripravljenosti za šolo, spoznati in upoštevati posebnosti otroka ter mu za to čim prej ponuditi ustrezno strokovno pomoč. V primeru, ko podatek POŠ-a ni bil dovolj za strokovni diagnostični predlog ali celo odločitev, je bilo potrebno opraviti poglobljen psihološki pregled.

Komisija za psihodiagnostična sredstva pri Društvu psihologov je POŠ opredelila kot instrument, ki zahteva veliko mero odgovornosti, znanja in izkušenj, predvsem pri uporabi njegovih rezultatov. Zahteven je tako glede navodila otrokom, kot glede tega, kako predstaviti rezultate staršem otrok in tudi učiteljem.

V zadnjih desetletjih lahko najdemo številne študije o vprašanju pripravljenosti otrok za vstop v šolo. Študije so namreč pokazale, da je otrok v tem obdobju izredno dovzeten za spodbude okolja. Pokazale so se pomembne razlike med otroci, ki izhajajo iz bolj ali manj stimulativnega okolja. Razvoj otrokovih sposobnosti in spretnosti je odvisen od nevrofiziološkega zorenja v povezavi z okoljem in otrokovo lastno dejavnostjo.

Poleg sposobnosti, ki so pogoj, da otrok lahko sledi učnemu procesu, so potrebne še čustvene, motivacijske in socialne vsebine, ki uravnavajo otrokov celostni razvoj in vedenje. Ali otrok zmore učne zahteve in tudi ali je telesno, čustveno in socialno toliko razvit in motiviran, da se lahko vključi v šolsko življenje? Gre za določeno stopnjo v otrokovem psihofizičnem razvoju, ki jo nekateri dosežejo prej, drugi kasneje. Zato so v tem pogledu razlike med enako starimi vrstniki. V šoli je potrebno upoštevati otrokovo razvojno stanje in temu prilagoditi zahteve in metode dela ter hitrost napredovanja.

Če pa je otrokovo razvojno stanje z vidika celostnega razvoja na tako nizki stopnji, da kljub prilagajanju zahtev in metod dela programa ne zmore, iščemo zanj ustreznejše rešitve (ponavljanje ali celo šolanje s prilagojenim učnim programom).

Določena stopnja v razvoju otroka je relativna, zato je potrebno dopustiti, da so sposobnosti in pripravljenost otroka za vstop v šolo nekaj spremenljivega. Šoloobveznega otroka moramo sprejeti takšnega kakršen je in ga v skladu z njegovimi razvojnimi potenciali razvijati naprej upoštevajoč tudi družinske dejavnike.

Svetovalni delavec tako lahko že v začetku šolanja strokovno sodeluje z učiteljico in svetuje, kaj in kako prilagajati otrokovemu dejanskemu razvojnemu nivoju. Na primer, če gre za težave pri računanju, ker otrok še ne obvlada logičnega pojma števila, lahko opravimo vaje s področja klasifikacije, seriacije, konzervacije, lahko tudi enostavne vaje v merjenjih. Če gre za težave na področju govornega razumevanja, ker otrok odrašča v premalo stimulativnem in kulturno siromašnem okolju, lahko staršem svetujemo, ali da se z otrokom več pogovarjajo, jim kaj preberejo, ali pa otroka vključijo v neko dejavnost, kjer bo s pomočjo vrstnikov pridobil na govornem področju. Če gre



za težave na grafomotoričnem področju, bomo staršem svetovali naj otrokom le večkrat ponudijo svinčnik in papir, pa naj vleče kolikor in kar si najbolj želi. Kot uvod v vlečenje črt pa se lahko uporabi tudi asfalt ali kamen.

S POŠ-em torej lahko pridobimo pomembne informacije kot pomoč pri identifikaciji učnih in razvojnih težav. Le tako lahko staršem in otrokom ponudimo svetovalen odnos, pravočasno in ustrezno pomoč.

Spet druga skrajnost so otroci, ki že znajo brati in pisati sami od sebe ali pa s prizadevanji staršev, računajo do 100 ali 1000. Tudi tem prav pride naš nasvet, naj vendar ne uporabljajo samo ekranov in računalnikov, naj se zaposlijo z otroškimi ustvarjalnimi igrami, naj skačejo, se igrajo, rišejo, slikajo in pacajo.

Še zlasti pa se mi zdi na POŠ-u pomembna čimbolj *celostna kvalitativna ocena otroka*. Le POŠ omogoča osebni stik z otrokom v situaciji, ki je najbolj podobna šolski. Otrok potem ni le eden izmed 110. vpisanih prvošolcev v OŠ Polje, je namreč tisti Janez, ki glede *razumevanja nalog* dobro sledi navodilom in jih razume, ali pa ne sledi in ne razume, ki je glede *stika* zelo odziven ali pa neodziven, ki glede *sodelovanja* pazi in takoj začne z delom ali pa ne posluša, se ozira, dela drugo, ki je glede *samostojnosti* zelo samostojen in ne sprašuje ali pa išče pomoč in je negotov, ki glede *hitrosti* dela hitro ali pa počasi, ima odmore, ki glede *vztrajnosti* brez težav zdrži do konca ali pa omaguje in kaže znake utrujenosti. Vse to lahko opazimo, zabeležimo in ocenimo le v osebnem kontaktu z otroki.

Nenazadnje so rezultati POŠ-a potrebni tudi nam psihologom pri sestavi oddelkov prvega razreda. POŠ nam torej ne predstavlja le psihodiagnostičnega in psihoprognoističnega dokumenta, ki ga šolski psihologi uporabljamo že vrsto let, ampak tudi instrument za normalizacijo oddelkov.

Uporabnost POŠ-a je nekoliko upadla z novim Zakonom o osnovni šoli, ki predpisuje vstop v šolo mlajšim otrokom. Uporaba POŠ-a v sedanjosti in prihodnosti bo verjetno ostala prepuščena strokovnim odločitvam šolskih psihologov, ki pa naj temeljijo na argumentih in odločitvah otrokovih staršev.

POŠ-u podobne preizkuse s pridom uporabljajo naši kolegi v razvitih državah po svetu. Razlog je, da psihološki preizkusi po približno 10. letih uporabe zahtevajo vsaj delno prilagoditev. Zato so na Katedri za razvojno psihologijo Filozofske fakultete opravili nekaj pilotskih analiz POŠ-a pri letu dni mlajših otrocih. Ugotovili so, da preizkus POŠ-a v obstoječi obliki verjetno ni primeren za aplikacijo na mlajših otrocih, ki so po svoji kronološki starosti primerljivi z bodočimi šoloobvezniki. Preizkus je pokazal, da bi bilo nekatere pozitivne lastnosti smiselno zadržati in vključiti v prilagojeno verzijo za mlajše otroke (podtest govornega razumevanja, podtest grafomotorike v lažji obliki). Potrebno bi bilo vključiti podtest, ki meri otrokove kognitivne sposobnosti, saj le te pomembno prispevajo k delovanju mlajših otrok v šoli. Podtest dojemanja količin pa se ni izkazal kot dovolj primeren niti za sedanje šoloobveznike niti za pogojnike. Rezultati so le pilotske narave in ne dopuščajo generalizacije na celotno populacijo otrok.

Menim, da je še zlasti sedaj v tem prehodnem obdobju potrebno dobro oceniti z vso strokovno odgovornostjo in izkušnostjo, kaj je iz preteklosti še dobrega ostalo in

kaj ohraniti še naprej za dobro otrok in kvaliteto strokovnega dela.

## Viri:

- POŠ (priročnik)
- Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo (M. Z., S. C. E., M. P., A. G.), Ljubljana 1999.

## Recenzentsko mnenje prvega recenzenta (odsvetoval objavo prispevka v predloženi obliki):

Mnenje iz prakse bi moralo vključevati lastno strokovno mnenje v zvezi z obravnavano problematiko, česar v navedenem prispevku ni. Predlagani prispevek ima, če poskušam oceniti celoto, eno ključnih pomanjkljivosti, in to je, da v njem ni opredeljen problem, ki naj bi ga avtor v prispevku obravnaval. Tozadevno je nesmiseln že sam naslov prispevka »POŠ«, prav tako nenavadno pa je, da avtor, sodeč po navedenih virih, povzema ugotovitve avtorja in skupine avtoric, vendar z vrsto strokovnih napak in nejasno razmejitvijo, kaj piše v priročniku POŠ oz. knjigi in kaj je njegovo lastno mnenje.

Naj z nekaj navedbami ilustriram in posebej opozorim na nejasnosti v prispevku in tudi strokovne napake:

- Distinkcija med pojmi zrelost, pripravljenost, sposobnost (npr. ugotavljanju zrelosti in pripravljenosti za vstop v šolo).
- »POŠ je bil prilagojen takratnim kriterijem za začetek šolanja, ko so vsi otroci začeli obiskovati malo šolo« - kateri so to takratni kriteriji? Mala šola je verjetno priprava na šolo; opredelitev pripravljenosti, kot jo ugotavlja POŠ, je po mnenju I. Toličiča vezana tako na dispozicije, kot na možnosti razvoja in učenja v predšolskem obdobju in na zahtevnost šolskega programa.
- Zakon o šolstvu in priporočila Zavoda za šolstvo? Kateri zakon o osnovni šoli navajate? Priporočila zavoda pač niso zadostna za zakonsko normo, ki je leta 1980 in 1996 zelo jasno opredelila, kako je z mlajšimi otroki (ne pogojniki!) in kako s šoloobveznimi otroki.
- Katere študije o pripravljenosti otrok za vstop v šolo imate v mislih? V katerem obdobju je otrok izredno dovzeten za spodbude okolja?
- Kaj pomeni razvojno stanje z vidika celostnega razvoja? Ali je v šoli res moč prilagajati zahteve (to so standardi znanja) in če, do kam?
- Svetovanje, ki ga navajate na str. 2, npr. vaje iz klasifikacije, seriacije..., več pogovarjanja..., je preveč poenostavljeno, še zlasti, če primanjkljaj v razvoj vežete na dispozicijske in okoljske primanjkljaje.
- POŠ delate skupinsko, kar pomeni, da nimate osebne kontakta z otrokom v

času testiranja.

- Kaj mislite s trditvijo o normalizaciji razredov? Kako je to skladno z določili, da se preizkuša le tiste šoloobvezne otroke, za katere pridobite soglasje staršev, ki vključuje tudi namen testiranja in nenazadnje, ali je to skladno z namenom, za katerega je bil preizkus pripravljen in standardiziran?
- Kateri so ti, POŠ-u podobni preizkusi, ki jih v enake namene uporabljajo psihologi v razvitih državah?
- Navajanje virov je nepopolno in nepravilno (imena, letnice, založbe, kraji)!

Ker se avtor loteva izredno aktualne problematike, ki ob uvajanju devetletke pomeni strokovni izziv psihološki stroki, menim, da bi bilo za revijo Psihološka obzorja zanimivo pridobiti več strokovnih mnenj in predstavitev strokovnih izkušenj, ki bi opisovale, kako psihologi in psihologinje v novih pogojih ugotavljajo pripravljenost 6-letnih otrok za vstop v šolo (v primeru, ko to starši želijo), kje so ovire, pozitivne izkušnje... (npr. študije primerov), ki bi bile v pomoč tako kolegicam in kolegom v praksi kot teoretikom pri morebitnih razmislekih o koncipiranju prenovljenih, novih pristopov za ugotavljanje pripravljenosti.

### **Recenzentsko mnenje drugega recenzenta (odsvetoval objavo prispevka v predloženi obliki):**

V prispevku je navedenih nekaj »odlomkov« (povedanih z nekoliko drugačnimi besedami, stavki) iz priročnika POŠ in ena izmed ugotovitev, ki jo najdemo v knjigi »Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo«. Pravzaprav nič takega, kar bi utegnilo biti zanimivo ali celo uporabno za bralce Psiholoških obzorjih, ki to problematiko dobro poznajo. V prispevku ni ne konkretnih in argumentiranih sugestij glede tega, kako naj bi si psihologi v devetletki z rezultati POŠ sploh pomagali pri svojem delu, niti avtor ali avtorica (avtorji ali avtorice) ne navajajo, na kakšen način naj bi ocenili »kaj je iz preteklosti še dobrega ostalo in kaj ohraniti ...« oz. kaj bi bilo potrebno glede tega storiti, da bi lahko karkoli ocenili.

V sodobni demokratični družbi je močno vprašljiva uporaba POŠ v namene normalizacije razredov!

V samem besedilu tudi manjkajo navedbe virov, viri pa niso navedeni skladno z navodili v Psiholoških obzorjih.

**V naslednji številki (letnik 14, številka 1, 2005) PSIHOLOŠKIH OBZORIJ bodo predvidoma objavljeni naslednji prispevki [Forthcoming articles]:**

*Riccardo Luccio*

*Preverjanje pomembnosti ničelne hipoteze v psihologiji*

*\*Maja Zupančič in Tina Kavčič*

*Gender differences in personality through early childhood: A multi-informant perspective*

*\*Tina Zadravec, Valentin Bucik in Gregor Sočan*

*The place of dysfunctional and functional impulsivity in the personality structure*

*\*Katja Bajc in Ljubica Marjanovič Umek*

*Skupno branje otroških knjig in otrokov govorni razvoj v zgodnjem otroštvu*

*Miha Černetič*

*Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja*

*Primož Žagavec*

*Ustvarjalno in analitično mišljenje v povezavi z vzdrževano usmerjeno ter razpršeno pozornostjo*

*Jana Mahnič in Matej Tušak*

*Osebnostna struktura in motivacijske značilnosti športnikov v rizičnih športih*

*Jana Krivec*

*Spoprijemanje s stresom in socialna podpora: primerjava med šahisti in nešahisti*

*Brigita Kričaj Korelc*

*Psihofiziološki odzivi partnerjev v razhajanju*

*Mojca Vizjak Pavšič*

*Ocena knjige "Bivanja samopodobe" (ur. Kobal Grum, D.)*

Članek, označen z **zvezdico (\*)**, je uvrščen v proces, ki smo ga imenovali "**ocena kolegov**" (angl. "peer review").

Prispevek, ki je predviden za tovrstno ocenjevanje, je seveda že prestal dvojno slepo recenzijo in jezikovno lekturo. Odločitev o objavi prispevka v uredniškem odboru je že sprejeta, vendar je končna avtorjeva verzija prispevka v obliki rokopisa še pred objavo na voljo vsakemu strokovnjaku, ki bi želel prispevek prebrati, še predno bo objavljen, in nanj podati pisne strokovne pripombe, mnenja, priporočila, kritiko itd. na eni do dveh tipkanih straneh. Vse pravočasno prispele kritike, mnenja, pripombe so nato posredovane avtorju, ki ne glede na kritike ocenjevalcev nima več pravice popravljati svojega prvotnega besedila, pač pa v kratkem končnem besedilu poda integralni odgovor vsem ocenjevalcem. V reviji so nato objavljeni (i) avtorjev osnovni prispevek, (ii) besedila vseh sodelujočih ocenjevalcev in (iii) avtorjev odgovor na mnenja ocenjevalcev. Ta način predstavlja poskus konstruktivnega in podrobnega razjasnjevanja problematike, o kateri govori osnovni prispevek. Tovrstna graditev kakovosti posredovanega prispevka je lahko koristna tako za avtorja osnovnega prispevka kot tudi za kolege - ocenjevalce (še posebej, kadar gre za konstruktivno kresanje mnenj različno mislečih strokovnjakov), zlasti pa za bralca revije, ki ima pred seboj vsa besedila, iz katerih si lahko ustvari lastno kritično mnenje o obravnavani problematiki in o načinu obravnave, kot ga je izbral avtor. Vse, kar mora zainteresirani bralec storiti, je, da željo po rokopisu prispevka in svoj naslov sporoči (pošta, telefon, telefaks, elektronska pošta) **glavnemu uredniku** Psiholoških obzorij in takoj mu bomo poslali en izvod avtorjevega rokopisa. Torej, če bi radi sodelovali pri "oceni kolegov" prvega predlaganega prispevka v Psiholoških obzorjih, vas prosimo, da nam to čimprej sporočite!

# Psihološka obzorja / Horizons of Psychology

## Vsebina posameznih številk zadnjih (prvih) trinajstih letnikov (1992-2004)

Opomba: GU = glavni urednik tekočega letnika oz. številke; OU = odgovorni urednik tekočega letnika oz. številke

### Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik I, št. 1, 1992

GU: P. Umek, OU: J. Musek

	Polona Matjan	5	Psihološkim obzorjem na pot
		5	Uredniška beseda
<b>Raziskovalni članki</b>			
	Janek Musek	6	Dimensions of personality and personal hardness
Marko Polič, Slavko Rajh in Bojan Ušeničnik		11	Perception of possible store-fire and human behavior in it
Valentin Bucik in Klas Brenk		15	Strategija odgovarjanja v objektivnih testih in nekatere osebnostne lastnosti – hierarhični pristop
	Cirila Peklaj	20	Kognitivni stil odvisnost – neodvisnost od polja in uspešnost fantov in deklet pri matematiki
	Zlatka Cugmas	25	Reakcije študentov pedagoške fakultete na otrokov kognitivni uspeh oziroma neuspeh (preliminarna raziskava)
	Peter Praper	29	Uporaba psihoanalitičnega kavča v psihoterapevtskem procesu
	Polona Matjan	32	Nekatere značilnosti in potek individualne psihoterapije pacienta z razvojnimi deficiti ega
<b>Teoretski pregledi in strokovni članki</b>			
	Eva D. Bahovec	37	Kaj je psihologija
	Sigmund Freud	44	O Weltanschauung (prevod)
	Vlado Miheljak	45	Lov za izgubljenim zakladom
	Edvard Konrad	48	Motivacija v luči kibernetične teorije kontrole
	Vid Pogačnik	52	Novejši pristopi v teorijah inteligentnosti
	Janez Mayer	60	Deblokiranje ustvarjalnosti – najpomembnejša naloga slovenskih managerjev
	Aleksander Bratina	63	Stres ob izgubi zaposlitve in brezposelnosti
	Pavel Fonda	67	Problemi edukacije v psihoanalitično orientirani psihoterapiji in psihoanalizi
	Peter Praper	73	Dinamično interpretativna ali tudi razvojna diagnoza v tretmanu nepsihotičnih pacientov?
	Dušan Rutar	78	Subjekt kot vmesna struktura
	Nina A. Kovačev	81	Eksistenčne dimenzije človeka – njihova transformacija in interpretacija
	Tomaž Vec	84	Sistemska-psihodinamični pogled na etiologijo disocialnosti
	Sonja Žorga	87	Kaj imajo prostovoljci od prostovoljnega dela?
<b>Informativni prispevki</b>			
	Velko S. Rus	90	Socialna klima in (inovativni) management (kratka informacija o kompleksnem projektu)

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik II, št. 1, 1993

GU: J. Musek, OU: P. Praper

<b>Raziskovalni članki</b>		
Klas Brenk, Valentin Bucik in Daša Moravec-Berger	5	Bortnerjeva lestvica za merjenje vedenjskega vzorca tipa-A – nekatere psihometrijske lastnosti
Darja Kobal	23	Ego-psihološka ocena osebnostne strukture pacientov z razvojnimi deficitimi
Velko S. Rus in Marga Kocmur	31	Vpliv različnih neverbalnih načinov komuniciranja in komunikacijskih ciljev na zaznavo socialne distance in evaluacijo v komunikacij
Marko Polič, A. Bukinac, S. Rajh in B. Ušeničnik	45	Refugees' perception of their situation: The case of Croatian refugees in Slovenia
Marko Polič in Vlasta Zabukovec	53	War in the eyes of children: A developmental study
<b>Teoretski, pregledni in strokovni članki</b>		
René F. W. Dijkstra (predgovor Peter Praper)	63	Public health psychology: On the role of psychology in health care in the 21st century
Peter Praper	81	Libido, aggression and aggressiveness
Janez Juhant	89	Spretnost (tehne) poslušanja in govorjenja kot posredovanje človekovega bistva
Mirjana Ule	97	Psihologija sreče
Vid Pogačnik	105	Test verbalne sposobnosti 'tujke'
Nina A. Kovačev	111	The rise of the crowd – an epileptic fit or a rite?
<b>Komentarji in ocene</b>		
Valentin Bucik	119	Komentar k prevodu članka A.R. Jensena: IQ in znanost – skrivnostna afera Burt
Zoran Pavlovič	131	Ocena knjige: Alice Miller: drama je biti otrok (in iskanje resnice o sebi)
<b>Obituarij</b>		
Vid Pečjak in Tatjana Lamovec	141	Odšel je poslednji gestaltist

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik II, št. 2, 1993

GU: J. Musek, OU: P. Praper

Pismo predsednice Društva psihologov Slovenije	5	
Beseda urednika	7	
<b>Raziskovalni članki</b>		
Vid Pečjak	9	Kje se nahaja človekov jaz
Vlasta Zabukovec in Marko Polič	17	Children's conception of politics: A developmental study
Janek Musek, Petra Lešnik in Kristijan Musek	25	Vrednotne orientacije skozi življenje
<b>Teoretski, pregledni in strokovni članki</b>		
Blaž Vodopivec	37	Sodobno pojmovanje konstruktne veljavnosti
Vid Pogačnik	57	Ali s starostjo inteligentnost upada?
Asja Nina Kovačev	67	Spoznavna artikulacija psihičnih vsebin in njihova grafična simbolizacija
Zora Ilc	77	Psiholog v šoli med vzgojo in analizo
Brane Slivar	85	Vloga računalnika pri delu psihologa
<b>Komentarji in ocene</b>		
Dušan Rutar	95	Ob izidu zbornika "Psihologija in postmodernizem"
Valentin Bucik	101	Komentar k prevodu članka A.R. Jensena: IQ in znanost – skrivnostna afera Burt
<b>Informacije o strokovnih srečanjih</b>		
Peter Praper	115	Vtis ob 9. Evropskem simpoziju iz skupinske analize z naslovom "Meje in prepreke"
Janek Musek	117	III. Mednarodni simpozij psihologije Alpe-Jadran
Janek Musek	119	X. Kongres psihologov podonavskih dežel

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik II, št. 3-4, 1993

GU: J. Musek, OU: P. Praper

Pismo predsednice Društva psihologov Slovenije	5	
Beseda urednika	6	
<b>Raziskovalni članki</b>		
Dušica Boben, Brigita Hruševar-Bobek, Zdenko Lapajne in Saša Niklanovič	7	Slovene adaptation of Holland's self-directed search
Teja Čeh, Vislava Velikonja, Ludvik Horvat in Marjana Pintar	21	Osebnostne značilnosti zakoncev, katerih partnerji so prisotni pri porodu
Asja Nina Kovačev in Janek Musek	31	Grafična simbolizacija primarnih emocij
Velko S. Rus	51	Some social orientations in time perspective of last 10 years and independence on some cognitive factors
Matej Tušak in Rok Petrovič	65	Agresivnost – plod tekmovalne kariere alpskega smučanja, da ali ne?
Zdenka Zalokar Divjak	77	Osebnost vzgojitelja z vidika logoterapije
<b>Teoretski, pregledni in strokovni članki</b>		
Tone Brejc	83	Sindrom prizadetosti: nekatere psihološke opombe in možnosti rehabilitacijskega vplivanja
Ivan Ferbežer	91	Učenci identificirajo nadarjene učence
Majda Jus-Ašič	101	Pospešeno učenje in poučevanje
Asja Nina Kovačev	105	Spoznavne implikacije emocij
Lidija Magajna	117	Psihogenetski pristop k razvoju pismenosti – razvojne raziskave in pedagoške implikacije
Janek Musek	123	Duhovna kriza, vrednote in psihologija
Vid Pogačnik	143	Lestvica delnih motivov
Peter Praper	159	Za razvojno fazo specifične igre
Nevenka Sadar-Černigoj	173	Partnersko načrtovanje karier
Žarko Trušnovec	181	Delo s problematičnimi razredi
Anica Uranjek	185	Sprostitev in glasba
Tomaž Vec	189	Agresivni otroci in mladostniki v skupini
Zdenka Zalokar-Divjak in Žare Trušnovec	199	Aplikativno delo z otroki, mladostniki in družinami – izobraževalni programi za pedagoške in svetovalne delavce ter družine
Maja Zupančič	207	Razvojne naloge mladostnika in institucionalno izobraževanje
<b>Obvestila</b>		
Polona Matjan	215	Informacije o strokovnih srečanjih
<b>Obituarij</b>		
Peter Praper	217	In memoriam Slavici Česnik



## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik III, št. 1, 1994

GU: J. Musek, OU: P. Praper

<b>Raziskovalni članki</b>		
Zdenko Lapajne	5	Ali bo treba Slovence preusmeriti v prvi etapi prehoda iz socializma v kapitalizem?
Janek Musek	13	Osebnost in vrednotne usmeritve
<b>Teoretski, pregledni in strokovni članki</b>		
Hektor Jogan	29	Od jaza k sebi
Asja Nina Kovačev	39	Semiologija geste – njeni temelji in njene perspektive
Katarina Kompan	55	Jezik, psihologija in epistemološki problemi opazljivega in neopazljivega
Maja Rus Makovec	65	Dejavniki, ki vplivajo na proces zdravljenja sindroma odvisnosti od alkohola
Peter Praper	81	Narcisistične in borderline motnje osebnosti
Zlatka Rakovec Felser	93	Psihosocialna obremenjenost kroničnega telesnega bolnika – procesi spoprijemanja
Valerija Vendramin	101	Razvoj jezika, ideologija in šola
<b>Prevodi</b>		
Slavica Česnik	113	Narcisistični partnerski odnos – značilnosti in psihoterapevtske možnosti
Polona Matjan	123	Nekatere značilnosti odraslih pacientov z narcisističnimi motnjami osebnosti
<b>Ocene, prikazi in komentarji</b>		
Zalka Drglin	129	Šolarke v ogledalu (Walkerline, V. (1990). Schoolgirl Fictions. London, New York, Verso. 216 strani).

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik III, št. 2, 1994

GU: J. Musek, OU: P. Praper

<b>Znanstveno raziskovalni članki</b>		
Eva D. Bahovec in Zdenko Kodolja	5	Vrtci za današnji čas: otrokove potrebe in vsakdanja rutina
Janek Musek in sod.	17	Paranormalni, transcendentni in drugi posebni pojavi: odnos do njih, stopnja prepričanja vanje in njihovo miselno razvrščanje (preliminarna raziskava)
Marko Polič in Vlasta Zabukovec	35	Zaznava negativnih gospodarskih pojavov in vrednote
Vlasta Zabukovec in Marko Polič	45	Ekonomska socializacija po štirih letih
<b>Teoretski, pregledni in strokovni članki</b>		
Eva D. Bahovec	57	O pomenu umetniške produkcije za otrokov razvoj in vzgojo
Sladana Ivezić	61	Importance of psychodynamic education of psychiatric nurses working with the acute psychotic patients
Katarina Kompan	65	Nekaj opomb k članku Élisabeth Roudinesco: mesto nekega teksta: qu'est que la psychologie? (kaj je psihologija?)
Asja Nina Kovačev	73	Družbene in kulturne determinante telesnih gibov
Tanja Lamovec	87	Phenomenology and mental health
Bogdan Polajner in Suzana Puntar	93	Projekt »človek« - mednarodni program za zdravljenje in socialno rehabilitacijo toksikomanov in njihovih družin
Zdenka Rakovec Felser	101	Vpliv psihičnih in socialnih faktorjev na obremenjenost bolnic z ginekološkim malignomom ter njihovi načini spoprijemanja z njo

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik III, št. 3-4, 1994

GU: J. Musek, OU: P. Praper

Beseda urednika	5	
<b>Raziskovalni in teoretski članki</b>		
Eva Bahovec	7	Razvoj znanosti in razsvetljenje
Olga Gnamuš	15	Intencionalnost – vez med pomenom in umom
Darja Kobal	25	Samopodoba – zavestna ali tudi nezavedna razsežnost osebnosti?
Asja Nina Kovačev	37	Neverbalno vedenje v socialni interakciji
Dare Kovačič	49	Besedna in telesna komunikacija
Dare Kovačič	61	Emocije v govoru
Vid Pogačnik	69	Problem zavesti ostaja nerazrešen
Mirjana Ule	87	Sociohistorični model socialne psihologije
Zora Ilc Rutar	95	Psihosocialna pomoč kot način upravljanja z materami
Maja Zupančič	101	Struktura in vsebina pojma o človeku: izsledki študije v Sloveniji
<b>Pregledni, aplikativni in strokovni članki</b>		
Asja Nina Kovačev	117	Colour and personality in the furnishing of apartments
Zlatka Rakovec Felser	141	Bolečina kot kompleksen, biopsihosocialni fenomen
Onja Tekavčič Grad	151	Counter transference problems inside the group of relatives bereaving suicide
Sonja Žorga	157	Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti
<b>Recenzije</b>		
Mirjana Ule	171	V. Pečjak: Psihologija množice
Mirjana Ule	175	J. Musek: Psihološki portret Slovencev

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik IV, št. 1-2, 1995

GU: J. Musek, OU: P. Praper

Beseda urednika in popravek	5	
Beseda predsednika društva	7	
<b>Raziskovalni članki</b>		
Polona Bracar-Štrukelj, Marko Polič in Eva Stergar	9	Odnos mladih do zdravja in dejavniki, ki ga določajo
Valentin Bucik, Klas M. Brenk in Blaž Vodopivec	25	Emotions Profile Index: Stability and dimensionality of the structure
Alenka Polak in Cveta Razdevšek-Pučko	47	Vrednote v šoli in v izobraževanju učiteljev
Nada Turnšek	61	Duševno in čustveno zdravje otrok v slovenskih »zdravih šolah«
<b>Teoretski in pregledni članki</b>		
Biserka Ilin	85	Značilnosti in razvoj patološkega narcizma
Sladana Ivezić	99	The role of stress in relapse of schizophrenia
Asja Nina Kovačev	105	Gestualna ekspresija in njena artikulacija v umetnosti
Dare Kovačič	119	Emocija v glasu
Dušan Krnel	133	Na poti k pojmu »snov«
Ivan Valenčič	145	Ekspperimenti z meskalinom slovenskih psihiatrov
<b>Strokovni prispevki</b>		
Dušica Boben	155	Pravni in etični vidiki psihodiagnostike v podjetju
Vera Slodnjak	175	Uporaba multiaksialne klasifikacije psihosocialnih motenj pri razvrščanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju
<b>Obvestila</b>		
Obvestila Društva psihologov Slovenije	193	
I. kongres psihologov Slovenije – informacija predsednika programskega odbora	200	

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik IV, št. 3, 1995

GU: J. Musek, OU: P. Praper

<b>Raziskovalni članki</b>		
Darja Kobal – Palčič	5	Multivariatno raziskovanje kot osnova za postavitev hipotez o strukturnem modelu samopodobe, I. del
Melita Puklek	21	Nekatere značilnosti socialne anksioznosti in njen pojav v adolescenci
Leonida Rotvejn Pajič in Peter Praper	37	Vpliv različnih oblik zgodnjega varstva otrok na njihov razvojni proces
<b>Teoretski in pregledni članki</b>		
Carole Eigen	51	Sistemska družinska psihologija – skozi psihoterapevtsko prakso
Robert Masten	69	Faktorji osebnosti in delovna uspešnost poveljnikov
Polona Matjan	79	Some reflections on mirroring, projective identification and empathy through development and group therapy
<b>Strokovni prispevki</b>		
Jasna Božič	97	Dnevni center za otroke in mladostnike kot možnost uresničevanja sodobne vzgoje in socialne pomoči
Janez Rojšek	107	Osebnost ali pobude in zavore športnega uspeha
<b>Recenzije</b>		
Peter Praper	117	Recenzija knjige »Skupinska analiza (Skupinska analitičnega psihoterapija)«
<b>Obvestila</b>		
Tatjana Arnšek	121	Poročilo 9. Generalne skupščine EFPPA
Tatjana Arnšek	125	Rusko-ameriško partnerstvo (RAP)

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik IV, št. 4, 1995

GU: J. Musek, OU: P. Praper

<b>Raziskovalni članki</b>		
Martina Bürger, Nataša Tul in Vislava Velikonja	5	Osebnostne lastnosti parov z zmanjšano plodnostjo
Matej Tušek	19	Analiza predtekmovalnega stanja in vedenja
<b>Teoretični in pregledni članki</b>		
Valentin Bucik, Dušica Boben in Brigita Hrušvar-Bobek	33	Pet velikih faktorjev osebnosti
Gabi Čačohovič Vogrinčič	45	Pomembna variabla raziskovanja v psihologiji družine: pravica do resničnosti
Ivan Ferberčar	55	Teoretična zasnova vzgojno izobraževalnih programov za kulturno prikrajšane nadarjene otroke
Maja Rus-Makovec	67	Dilemmas about concept of power in systemic thinking
<b>Strokovni prispevki</b>		
Janez Rojšek	81	Presentation of the psychotherapeutic treatment of psychosomatic problems or in pursuit of womanhood?
<b>Razprave</b>		
Vid Pečjak	91	Sebičan gen, psihologija in psihoanaliza
<b>Recenzije</b>		
Branko Franzl	107	Več kot samo ena knjižica o razvoju (recenzija knjige »Tako majhen, pa že tako nervozen«)

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik V, št. 1, 1996

GU: P. Praper, OU: J. Musek

Pismo urednika	5	
<b>Raziskovalni članki</b>		
Sonja Borštnar	7	Znanje, stališča in ravnanje šolskih otrok, prebivalcev občine Domžale, v prometu
Olga Poljšak-Škraban	19	Nekatere značilnosti družin mladostnikov v pozni adolescenci
<b>Teoretični in pregledni članki</b>		
Mojca Juriševič	35	Učitelj kot »pomemben drugi« pri oblikovanju učenčeve samopodobe
<b>Strokovni prispevki</b>		
Tone Brejc	45	Ocenjevanje rehabilitacijskih poročil: poskus pristopa
Nevenka Černigoj-Sadar in Alenka Brešar	65	Odnos med nekaterimi značilnostmi zdravja in socialnim položajem
Barbara Smolej	77	Razvoj glasbenih sposobnosti
Matej Tušak	89	IZOF (individual zones of optimal functioning) model
<b>Razprave</b>		
Peter Praper	99	Zdravstvena psihologija v svetu in pri nas: prispevek k zgodovinskemu spominu

## PSIHOLOŠKA OBZORJA / HORIZONS OF PSYCHOLOGY, LETNIK V, ŠT. 2, 1996

GU: P. Praper, OU: J. Musek

<b>Raziskovalni članki</b>		
Karin Bakračevič	5	Reševanje slabo definiranih problemov v odrasli dobi: strategije, metakognicija in relativistično mišljenje
Valentin Bucik in Aljoscha C. Neubauer	19	Mentalna hitrost in struktura inteligentnosti
Petra Lešnik	35	Oblikovanje in razvoj posameznih vrednot in kompleksnejših vrednotnih usmeritev
<b>Teoretični, pregledni in strokovni članki</b>		
Gaj Vidmar, Grega Repovš in Marjana Laibacher	47	Zaznavna obramba – mit ali resničnost
Alenka Kobolt	65	Supervizija med izobraževalnim in podpornim vidikom
Bojan Dekleva	75	Supervizija za razvojne projekte – njeno razumevanje, dosedanja praksa in bodoče potrebe
Sonja Žorga	87	Intervizija – možnost pospeševanja profesionalnega razvoja
Sonja Žorga in Simona Tancig	97	Izhodišča in program izobraževanja iz supervizije
Radovan Zupančič	105	Agresija, borilne veščine daljnjega vzhoda in veščina streljanja

## PSIHOLOŠKA OBZORJA / HORIZONS OF PSYCHOLOGY, LETNIK V, ŠT. 3, 1996

GU: P. Praper, OU: J. Musek

<b>Raziskovalni članki</b>		
Saša Cecič	5	Razvoj pojma o človeku v zgodnji odraslosti in kriza tridesetih let
Darja Kobal-Palčič	19	Samopodoba slovenskih in francoskih srednješolcev
Branko Slivar	33	Osebnostna čvrstost in spoprijemanje s stresom
<b>Teoretični, pregledni in strokovni članki</b>		
Asja Nina Kovačev	49	Identiteta med individualizacijo in kolektivizacijo
Polona Matjan	69	Tehnike razvojne analitične psihoterapije
Bojana Moškrič	81	Razvojna analitična psihoterapija otrok
Peter Praper	93	Koncepti in modalitete razvojne analitične psihoterapije
<b>Recenzije</b>		
Zdenko Lapajne	107	Recenzija knjige »Zanesljivost in veljavnost merjenja«
Janek Musek	113	Recenzija knjige Petra Praperja »Razvojna analitična psihoterapija«

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik V, št. 4, 1996

GU: P. Praper, OU: J. Musek

<b>Raziskovalni članki</b>		
Katarina E. Kompan	5	Vygotsky: od psihologije umetnosti do umetnosti psihologije
Mirt Nagy	19	Projekt Suno – ali lahko vplivamo na večjo realizacijo nadarjenih učencev v šoli in izven nje?
Marko Polič, Vlasta Zabukovec in Bojan Žlender	47	Starševska zaznava ogroženosti otrok
<b>Teoretični, pregledni in strokovni članki</b>		
Lea Šugman Bohinc	61	Pojmovanje zavesti in zaznave v jeziku kibernetike II. reda
Mitja Peruš	73	Hipoteze o fizikalnem ozadju zavesti
Janez Rojšek	85	Psihološke značilnosti razvojnih obdobjih v nosečnosti
Mirko Ružič	97	Transpersonalna psihologija
Simona Tancig	105	Razlage psihomotoričnega učenja – teorija motoričnega programa, teorija sheme in neopiagetova teorija

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik VI, št. 1-2, 1997

GU: P. Praper, OU: J. Musek

<b>Znanstveno – raziskovalni članki</b>		
Darja Kobal – Palčič in Janek Musek	5	Multivariantno raziskovanje kot osnova za postavitev hipoteze o strukturnem modelu samopodobe: II. del
Maria Platsidou, Andreas Demetriou in Zhang Xiang Kui	23	Structural and developmental dimensions of human information processing: Longitudinal and cross-cultural evidence
Vid Pogačnik	71	Test fluentnosti in originalnosti idej - izreki
Zdravko Strniša	95	Starši - otroci in njihovi pogovori
Melita Zagorc, Vera Slodnjak, Maja Vodopivec, Majda Gorišek in Anica Mikuš Kos	111	Uporabnost pete osi ICD-10 - abnormne psihosocialne situacije v klinični praksi: preliminarna raziskava
<b>Teoretično pregledni članki</b>		
Katarina Erzar Kompan	125	Piagetova epistemologija in njene nedoslednosti
Radovan Zupančič	133	Teorija izbire in realitetna terapija
<b>Strokovni članki</b>		
Polona Matjan	147	Psihologija in psihopatologija ženske
Alenka Polak	159	Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole
Janez Rojšek	169	Hipnoza v psihoterapiji adolescentov
Ingrid Russi Zagožen	175	Smisel življenja in subjektivno blagostanje v obdobju starosti

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik VI, št. 3, 1997

GU: P. Praper, OU: J. Musek

<b>Znanstveno – raziskovalni članki</b>		
Zdenko Lapajne	5	Delitev testa na postavke in ocena zanesljivosti
Martina Tomori, Maja Rus Makovec in Eva Stergar	15	Suicidalna ideacija pri slovenskih srednješolcih
<b>Teoretično pregledni članki</b>		
Vid Pečjak	35	Psihološki in družbeni vidiki kloniranja
Melita Puklek	63	Modeli socialne anksioznosti
<b>Strokovni članki</b>		
Emil Benedik	77	Problem pojmovanja in klasificiranja motenj osebnosti
Zlatka Cugmas	87	Zaželeno otrokovo vedenje do matere v situacijah ločitve
Marija Pepelnak Arnerič	97	Glasbena terapija pri otrocih in mladostnikih z motnjami vedenja in osebnosti
<b>Razprave</b>		
Peter Praper	105	Zadolge psihologov ob uporabi psihiatričnih klasifikacij
Žarko Trušnovec	109	Preventiva - problem metodologije

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik VI, št. 4, 1997

GU: P. Praper, OU: J. Musek

<b>Raziskovalni članki</b>		
Valentin Bucik, Dušica Boben in Igor Krajnc	5	Vprašalnik BFQ in ocenjevalna lestvica BFO za merjenje "velikih pet" faktorjev osebnosti: slovenska priredba
Matej Tušak	35	Razvoj motivacijskega sistema v športu
<b>Teoretično pregledni članki</b>		
Asja Nina Kovačev	49	Nacionalna identiteta in slovenski avtostereotip
Bojana Moškrič	65	The meeting of two systems: A systemic approach to separation anxiety in little children entering the nursery department of the kindergarten (part 1)
Peter Praper in Gorazd Mrevlje	79	Klinična psihologija, psihiatrija in psihoterapija: sodelovanje ali razhajanje?
Zdenka Zalokar Divjak	95	Urejenost osebnosti vzgojitelja kot svoboda in odgovornost posameznika
<b>Strokovni članki</b>		
Franc Peternel in Lev Požar	107	Deseti evropski simpozij o skupinski analizi "Destruction and desire" - uničenje in poželenje
Cveta Razdevšek-Pučko	127	Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik VII, št. 1, 1998

GU: P. Praper, OU: J. Musek

<b>Znanstveno - raziskovalni članki</b>		
Karin Bakračević	5	Starostne razlike v možganski aktivnosti ob reševanju problemov
Ljubica Marjanovič Umek in Petra Lešnik Musek	25	Otrokov razvoj in učenje v simbolni igri
Bojana Moškrič	49	The meeting of two systems: A systemic approach to separation anxiety in little children entering the nursery department of the kindergarten (part 2)
Anica Prosnik	71	Značilnosti objektnega odnosa pri bolnicah z motnjami hranjenja
<b>Teoretično pregledni članki</b>		
Ivan Ferbežer	89	Vzroki učnih neuspehov kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok
<b>Strokovni članki</b>		
Srečko Soršak	109	Vloga hipnoze v psihoterapiji

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik VII, št. 2, 1998

GU: P. Praper, OU: J. Musek

<b>Znanstveno - raziskovalni članki</b>		
Valentin Bucik	5	Konvergentna in diskriminativna veljavnost modela "velikih pet" faktorjev osebnosti
Maša Karpljuk	25	Vloga psiholoških dejavnikov pri menstrualnih bolečinah
Darja Kobal-Palčič	47	Vpliv programa za spodbujanje duševnega zdravja na samopodobo mladostnikov: utvara ali resničnost?
Nataša Pust in Mateja Štirn	71	Primarna preventiva spolne zlorabe otrok
<b>Teoretično pregledni članki</b>		
Peter Praper	99	Kognitivna organizacija, celostna Psihodiagnostika in integracija v psihoterapiji
<b>Recenzija</b>		
Peter Praper	111	Recenzija knjige Zlatke Cugmas "Bodi z menoj, mami!"

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik VII, št. 3, 1998**

GU: P. Praper, OU: J. Musek

<b>Znanstveno – raziskovalni članki</b>		
Katarina Habe	5	Izvajalska anksioznost pri glasbenikih
Andrej Zaghet	29	The role of frontal lobes in sustained attention
Gregor Žvelc	51	Razvoj Testa objektnih odnosov (TOO)
<b>Teoretično pregledni članki</b>		
Janez Mayer	69	Nastajanje celostne perspektive
<b>Strokovni članki</b>		
Zlatka Cugmas	85	Otrokova navezanost na mater in discipliniranje otroka

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik VII, št. 4, 1998**

GU: P. Praper, OU: J. Musek

<b>Znanstveno – raziskovalni članki</b>		
Bernarda Dobnik	5	Identifikacija nadarjenih učencev
Melita Puklek	31	Malčkovno obnašanje pri samostojni igri z igračami
Maja Rus Makovec in Martina Tomori	49	Povezanost med družinskimi dejavniki in avtodestruktivnostjo pri slovenskih srednješolcih
Maks Tušak	67	Barvne preference, simbolika barv in osebnost
Lea Šugman Bohinc	81	Kibernetika svetovalnega in terapevtskega razgovora
<b>Teoretično pregledni članki</b>		
Vesna A. Bonac	95	The law of the herd: A psychoanalytic discussion of madness in groups
<b>Recenzija</b>		
Vid Pogačnik	113	Recenzija knjige »Psihologija tretjega življenjskega obdobja« avtorja Vida Pečjaka

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik VIII, št. 1, 1999**

GU: P. Praper, OU: J. Musek

<b>Znanstveno – raziskovalni članki</b>		
Stojan Burnik in Matej Tušak	5	Osebnost alpinistov
Mojca Jurišević	23	Samopodoba in/ali učna uspešnost
Gordana Rostohar	43	Predstave mladostnikov o partnerski ljubezni
<b>Teoretično pregledni članki</b>		
Peter Praper	67	Transfer in kontratransfer v razvojni analitični psihoterapiji
<b>Strokovni članki</b>		
Robert Oravec	77	Razvojne dimenzije travme
Vislava Velikonja	93	Psihološka pomoč staršem ob otrokovi smrti
Miloš Židanik	105	Hodgkinova bolezen v luči psihodinamičnih in razvojnih faktorjev



## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik VIII, št. 2-3, 1999

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

---

Beseda glavnega urednika	
<b>Empirično raziskovalni in teoretski pregledni znanstveni prispevki</b>	
Matej Černigoj	Osnove teorije dinamičnih sistemov in razmišljanje o njenem pomenu za psihološko metodologijo
Ljubica Marjanovič Umek in Petra Lešnik Musek	Simbolna igra: kaj jo določa in kako igra določa otrokov razvoj
Maja Zupančič, Tina Kavčič in Saša Ceci Erpič	Vzdolžna primerjava malčkove igre z igračami v interakciji z mamo in s testatorko
Alenka Gril	Razvoj malčkove simbolične igre v samostojni in interaktivni igri z igračami
Maja Zupančič	Zgodnji razvoj otrokove igre z igračami: struktura, predmetno obnašanje in vsebina
Vlasta Zabukovec, Dušica Boben in Igor Krajnc	Uporaba situacijskega vodenja v pedagoški praksi
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>	
Vlatka Domovič	Šolska klima - kako in zakaj jo meriti?
Robert Oravec	Inter-ethnicity and irrationality
Irena Adlešič	Samopodoba osnovnošolskih otrok
Nataša Strojnik	Primerjalna analiza različnih pristopov k ocenjevanju osebnosti (psihološkega, grafološkega in astrološkega)

---

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik VIII, št. 4, 1999

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

---

Beseda glavnega urednika	
<b>Empirično raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>	
Vid Pečjak	Personality characteristics and political affiliation
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>	
Mojca Juričavič	Razvijanje učenceve samopodobe v začrtku delanja
Alenka Polak	Prispevek psihologije v procesu spodbujanja in razvijanja timskega dela v šoli
Cveta Razdevšek Puško	Psihologija utemeljitev opisnega ocenjevanja znanja v prvem obdobju devetletke
Drago Čagar	Nadarjeni učenci v devetletni osnovni šoli
Barica Marentič Poljanec	Psihologija in prenova šolskega sistema - prispevek psihologije k dvigovanju kakovosti učenja in poučevanja
Valentin Bucik	Ocenjevanje pri nivojskem pouku - kakatera odprta vprašanja
Sonja Pečjak	Koncept opismenjevanja v luči sodobnih znanj o strateškem učenju
<b>Prevod preglednega strokovnega prispevka</b>	
Dave Bartram	Pregled evropskih in mednarodnih pobud za mednarodne standarde uporabe testov (prevedla in priredila Dušica Boben)

---

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik IX, št. 1, 2000**

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Radmila Prišlin	7	On the effects of changes in group status
Matej Černigoj	23	Predstavitev in kritika teorije socialnih predstav
Valentin Bucik	39	Maturitetni izpit iz psihologije
Gašper Cankar	59	Napovedna veljavnost mature za študij psihologije
Anja Poljanšek	69	Ustreznost vrednotenja znanja pri maturitetnem izpitu iz matematike
Gregor Sočan	79	Ocenjevanje zanesljivosti maturitetnih izpitov
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Barbara Smolej Fritz	91	Razvoj vidikov glasbene sposobnosti, ki jih meri Bentleyev test
Miloš Židanik	107	Elementi vedenjske terapije v diadnem, analitično usmerjenem psihoterapevtskem procesu - prikaz primera
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Valentin Bucik	117	Novi standardi za pedagoško in psihološko testiranje
Ljubica Marjanovič Umek	123	Ocena knjige "Osnove psihologije branja"
<b>Mnenja, polemike</b>		
Gregor Sočan	127	Psihologija, grafologija in astrologija: neveljavni dokazi o veljavnosti (odgovor na prispevek Nataše Strojnik)
Predvideni prispevki v naslednji številki	134	

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik IX, št. 2, 2000**

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Maja Zupančič	7	Spoznavni razvoj v prvem letu življenja: izziv Piagetovi teoriji
Gregor Žvelc in Maša Žvelc	33	Slikovni test separacije in individualizacije - preliminarne raziskave
Emil Benedik	53	Odnos med osebnostjo in duševnimi motnjami
Marcela Batistič Zorec	65	Razvojna psihologija na prelomu tisočletja: samokritična psihologija
Gabi Čačinovič Vogrinčič	81	Vzpostavitev in ohranjanje svetovalnega odnosa: postmoderno v terapiji in svetovanju
Lea Šugman Bohinc	87	Kibernetika spremembe in stabilnosti v kontekstu svetovalnega in terapevtskega dela s klientskim sistemom
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Katarina Habe	103	Vpliv izvajalske anksioznosti na uspešnost glasbenega nastopanja
Robert Oravec	121	Violence, shame and humiliation
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Janek Musek	131	Ocena knjige "Temeljni vidiki samopodobe"
<b>Mnenja, razprave, polemike</b>		
Matej Černigoj	133	MU (Ocena prispevka M. Zupančič: Spoznavni razvoj v prvem letu življenja)
Maja Zupančič	137	Spoznavni razvoj v prvem letu življenja: odgovor na komentar M. Černigoja
Predvideni prispevki v naslednji številki	142	

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik IX, št. 3, 2000

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Janez Bečaj	7	Solomon Asch - Muzafer in Carolyn Sherif: dve socialni psihologiji?
Anita Ogris	25	Motnje prehranjevanja - kompulzivno (prisilno) prenažedanje
Maja Zupančič, Alenka Gril in Tina Kavčič	45	Predstavitev prve poskusne oblike ocenjevalne lestvice socialne prilagojenosti predšolskih otrok (OLSP) ter njene konstruktne veljavnosti
Valentin Bucik	67	Načela priredbe psiholoških testov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij: primer vprašalnika VTP
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Dušica Boben in Vid Pogačnik	79	Mnenje psihologov o uporabi psiholoških testov
Staša Bučar Markič	95	Uvodna predstavitev mednarodnih smernic za uporabo testov
Urška Flerin, Anka Gogala in Zoran Pavlovič	103	Ali vrednote staršev vplivajo na subjektivno doživljanje pravic otrok?
<b>Mnenja, razprave, polemike, poročila</b>		
Alenka Sever	119	Klinična psihološka in nevropsihološka diagnostika v luči mednarodnih smernic za uporabo testov
Tilka Kren	127	Grafične ekspresije nekaterih družinskih vrednot
Leonida Rotvejn Pajič	137	Konferenca o promociji duševnega zdravja otrok in mladostnikov
Anja Poljanšek	139	XXVII. mednarodni kongres psihologije v Stockholmu na Švedskem in tamkajšnja kognitivna nevroznanost
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Cirila Peklaj	145	Ocena knjige "Psihologija učenja in pouka"
Predvideni prispevki v naslednji številki	150	

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik IX, št. 4, 2000

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Maja Zupančič, Alenka Gril in Tina Kavčič	7	The Slovenian version of the Social competence and behavior evaluation scale - preschool edition (OLSP): The second preliminary validation
Tina Zupan in Valentin Bucik	25	Etični problemi pri praktičnem delu psihologa
Matej Černigoj	45	Meadova analiza simbolne interakcije z nekaterimi implikacijami za razumevanje socialne resničnosti
Alenka Gril	59	Kultura - kokoš in jajce človekovega spoznanja
Tina Kumelj in Barbara Turk	71	Pojavi socialne resničnosti
Grega Repovš	89	Opredelitev pojma socialna resničnost z vidika interakcije posameznika z okoljem
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Vid Pogačnik	105	Uporaba Lestvice delovnega zadovoljstva v slovenskih podjetjih
Marija Molan in Niko Arnerič	115	Struktura psihološkega pregleda za oceno delazmožnosti
Judita Bagon	127	Alternativna terapevtska skupnost Janeza Ruglja po modelu "velikih pet"
<b>Mnenja, razprave, polemike, poročila</b>		
Marko Polič	149	Prvi seminar držav Srednjeevropske pobude o psiholoških vidikih nesreč na Igu pri Ljubljani
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Marko Polič	153	Ocena knjige "Nova psihološka teorija vrednot"
Recenzenti prispevkov v letniku 9 (2000)	155	
Psiholoških obzorij		
Predvideni prispevki v naslednji številki	156	

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik X, št. 1, 2001**

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Špela Frlec in Gaj Vidmar	9	Preliminarna študija merskih značilnosti Lestvice samoučinkovitosti
Emil Benedik	27	Vprašalnik doživljanja sebe in drugih ljudi
Ivanka Živčič-Bečirevič in Nada Anič	49	Automatic thoughts, school success, efficiency and satisfaction of university students
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Nada Pečavar	61	Uporaba kognitivnih tehnik pri delu z duševno prizadetimi in njihovimi starši
Nada Hribar	71	Skupinsko delo z mladostniki
Leonida Rotvejn Pajič	81	Kombiniranje tehnik v vedenjski in kognitivni terapiji
Doris Adamčič Pavlovič	91	Samospoštovanje z vidika vedenjsko kognitivne terapije
Igor Levstik	97	Kognitivno-vedenjski model sindroma kronične utrujenosti
<b>Mnenja, razprave, polemike, poročila</b>		
Miloš Židanik	105	Osebnostne motnje: implicitne predpostavke terapevtov
Gregor Sočan	113	10. evropska konferenca o osebnosti v Krakovu na Poljskem
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Valentin Bucik	117	Ocena knjige "Struktura i priroda inteligencije"
Predvideni prispevki v naslednji številki	120	

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik X, št. 2, 2001**

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Cirila Peklaj in Melita Puklek	7	Coping with stress and cognitive interference in student teachers performance as important factors influencing their achievement
Branko Slivar	21	The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students
Darja Škrila	33	Agresivnost in značilnosti objektivnih odnosov pri študentih z rizikom migrenskih glavobolov
Zlatka Cugmas	51	Nova spoznanja o vlogi staršev pri razvoju otrokove navezanosti
Maja Zupančič, Alenka Gril in Tina Kavčič	67	Socialno vedenje in sociometrični položaj predšolskih otrok v vrtcu
Urška Fekonja	89	Povezanost med razvojnim količnikom dojenčka in malčka ter razvojno ravno njegove igre z igračami
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Marko Radovan	101	Kaj določa naše vedenje
Brane Bertoncelj	113	Analiza stališč v zvezi z zaščito poslovne skrivnosti
<b>Mnenja, razprave, polemike, poročila</b>		
Valentin Bucik	123	Okrogla miza z naslovom »Poklicna identiteta psihologa« na Dnevih psihologov Slovenije na Bledu, 10 novembra 2000
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Ludvik Horvat	129	Ocena knjige "Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo"
Predvideni prispevki v naslednji številki	132	

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Cirila Peklaj	7	Metacognitive, affective-motivational processes in self-regulated learning and students' achievement in native language
Maja Zupančič	21	Parental free descriptions of their infants/toddlers: do they resemble the Five-Factor Model of personality?
Darja Kobal	43	Odnos do šole in učenja ter samopodoba pri skupinah Slovencev in Britancev
Gregor Žvelc	57	Odnos kot poskus samoregulacije (sodobne psihoanalitične teorije odvisnosti)
Valentin Bucik	75	Napovedna veljavnost slovenske mature
Zlatka Cugmas	89	Vloga očeta kot objekta otrokove navezanosti
Vlasta Zabukovec, Dušica Boben, Branko Škof, Saša Ceci-erpič in Katja Tomažin	105	Zaznavanje razredne klime pri urah športne vzgoje
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Katja Pruša	119	Nevropsihološki deficit pri bolnikih z lymsko boreliozo
Rudi Kotnik	127	Razumevanje pojma 'self' v Gestalt terapiji
Mira Kuzma	141	Glasbeno terapevtska improvizacija
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Ljubica Marjanovič Umek	155	Ocena dela »Vprašalnik o socialnem vedenju otrok SV-O. Priročnik«
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Valentin Bucik	159	Predstavitev magistrske naloge mag. Toneta Dolgana
Valentin Bucik	163	Predstavitev magistrske naloge mag. Gregorja Sočana
Valentin Bucik	167	Predstavitev magistrske naloge mag. Draga Tacola
Predvideni prispevki v številki 4 letnika 10 (2001) Psiholoških obzorij	170	

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik X, št. 4, 2001**

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Margaret Crichton	7	Training for decision making during emergencies
Zlatka Cugmas	23	Predstavitev treh načinov izvedbe Lestvice samoznave za predšolske otroke (LSPO)
Melita Puklek Levpušek	49	Doživljanje vedenja učiteljev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje pri različno starih mladostnikih
Silvana Gasar	63	Koncept seksualnega narcizma
Valentin Bucik	75	Ugibanje odgovora v testu dosežka, osebnostna struktura ter inteligentnost
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Emil Benedik	89	Osebnostne značilnosti bolnikov s psihozo – doživljanje sebe in drugih oseb
Gordana Simonovski	103	Razvoj pojma o človeku v otroštvu
<b>Mnenja, razprave, polemike, poročila</b>		
Katarina Kompan Erzar	119	Nevropsihologija in relacijska psioterapija
Tomaž Kranjc	135	Poročilo o spremljanju psihologije v četrtem letniku gimnazije
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Alenka Polak	155	Ocena knjige »Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve«
Ludvik Horvat in Zlatka Cugmas	159	Ocena knjige »Razvojna psihologija: Izbrane teme«
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Maja Zupančič	163	Predstavitev doktorske disertacije dr. Melite Puklek
Maja Zupančič	167	Predstavitev doktorske disertacije dr. Saše Ceci-erpič
Recenzenti prispevkov v letniku 10 (2001) Psiholoških obzorij	170	
Predvideni prispevki v številki 1 letnika 11 (2002) Psiholoških obzorij	171	

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik XI, št. 1, 2002**

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Maja Zupančič in Tina Kavčič	7	Toddler's and pre-school child's characteristics as perceived by mothers and pre-school teachers: Do their free descriptions resemble the five-factor model of personality?
Peter Praper	25	The difficult patient in combined therapy: A case study
Vid Pogačnik	31	Pojmovanje in struktura osebnih vrednot
Ljubica Marjanovič Umek, Simona Kranjc, Petra Lešnik Musek in Urška Fekonja	51	Otroška literatura kot kontekst za govorni razvoj predšolskega otroka
Matija Svetina	65	Mikrogenetski eksperimenti v razvojni psihologiji: nov pristop pri raziskovanju kognitivnih sprememb
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Tina Pušnik	79	Nekateri indikatorji duševnega zdravja dijakov GESS
Katja Košir	97	Povezanost med subjektivnim življenjskim zadovoljstvom ter odnosi mater do njihovih mladostnikov
Vlasta Zabukovec, Dušica Boben, Branko Škof, Saša Ceci Erpič in Katja Tomažin	111	Razlika v zaznavanju razredne klime pri urah športne vzgoje med učenci/dijaki in učitelji
<b>Mnenja, razprave, polemike, poročila</b>		
Robert Oravec	127	Suicidološke dimenzije zanikanja
Miloš Židanik	145	Psihična dekompenzacija pri osebnostnih motnjah
Gregor Sočan	157	Mednarodno srečanje Psihometričnega združenja v Osaki na Japonskem, 15.-19. julij 2001
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Janek Musek	161	Predstavitev doktorske disertacije dr. Mitje Peruša
Valentin Bucik	165	Predstavitev doktorske disertacije dr. Matije Svetine
Peter Praper	169	Predstavitev doktorske disertacije dr. Franca Ostermana
Vlasta Zabukovec	173	Predstavitev magistrske naloge mag. Mojce Zupan
Predvideni prispevki v številki 2 letnika 11 (2002) Psiholoških obzorij	178	

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik XI, št. 2, 2002**

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Anja Poljanšek	7	The effect of motion acceleration on displacement of continuous and staircase motion in the frontoparallel plane
Andreja Avsec	23	Stereotipi o moških in ženskih osebnostnih lastnostih
Livija Knaflič	37	Kako družinska pismenost prispeva k pismenosti otrok
Tone Brejc	53	Napovedni pomen odnosa med vrednotami, depresijo, komorbiditeto in percepcijo kakovosti življenja starih rehabilitandov
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Barica Marentič Požarnik in Melita Puklek	71	Perceptions of quality and changes in teaching and learning by participants of university staff development courses
Levpušček		
Janez Rojšek	81	Kognitivni postopki v športni psihologiji
Klaudia Urbančič	93	Doživljanje staršev po prezgodnjem rojstvu v enoti za intenzivno nego in terapijo rizičnih novorojenčkov
Jasna Vesel	115	Pogostost simptomov depresivnosti med gimnazijci
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Vlasta Zabukovec	131	Ocena dela "Vprašalnik o spoprijemanju s težavami za mladostnike - VSTM. Priročnik"
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Valentin Bucik	135	Predstavitev doktorske disertacije dr. Anje Poljanšek
Ljubica Marjanovič Umek	141	Predstavitev doktorske disertacije dr. Marine Furlan
Peter Praper	145	Predstavitev doktorske disertacije dr. Emila Benedika
Vlasta Zabukovec	149	Predstavitev magistrske naloge mag. Katarine Habe
Predvideni prispevki v številki 3 letnika 11 (2002) Psiholoških obzorij	154	

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik XI, št. 3, 2002

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

---

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Matija Svetina	7	Valentine test inteligentnosti za otroke: vprašanja prenove
Nada Lebarič, Darja Kobal in Janez Kolenc	23	Motivacija za učenje in samopodoba
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Janez Rojšek	39	Spolna zloraba otrok – psihološke in psihodinamične lastnosti ter dogajanja pri storilcu, partnerju in žrtvi
Robert Cvetek	55	Obravnava disfunkcionalno shranjenih izkušenj z metodo desenzitizacije in ponovne predelave z očesnim gibanjem - EMDR
Tatjana Sedlar	81	Aplikacija Freudovega koncepta kastracije na občutenje telesnega hendikepa
Robert Oravec	95	Otroci odvisnikov
Miloš Židanik	109	Agresivna zavrtost v luči nekaterih osebnostnih motenj
<b>Prevod</b>		
Jörg A. Prieler in John Raven	119	Merjenje sprememb v skupinah in pri posameznikih s poudarkom na menjavi točk spremembe: Nova metodologija za ocenjevanje učinkov tretmaja z uporabo točk spremembe, osnovana na teoriji odgovora na postavko (TOP)
<b>Mnenja, polemike, razprave, poročila</b>		
Ivan Ferbežar	151	Schreinerjevo pojmovanje psihološke predstave pri pouku
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Valentin Bucik	159	Predstavitev nove priredbe testa inteligentnosti WISC-III SI
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Janek Musek	165	Predstavitev doktorske disertacije dr. Lee Šugman Bohinc
Ljubica Marjanovič Umek	169	Predstavitev magistrske naloge mag. Urške Fekonja
Maja Zupančič	173	Predstavitev magistrske naloge mag. Tine Kavčič
Edvard Konrad	177	Predstavitev magistrske naloge mag. Eve Boštjančič
Predvideni prispevki v številki 4 letnika 11 (2002) Psiholoških obzorij	182	

---



**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik XI, št. 4, 2002**

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Silvana Gasar, Marko Bohinc in Vladislav Markovič	7	Modeli za napovedovanje uspešnosti zaključka šolanja
Maja Zupančič	25	Novejše psihološke razlage razvoja dojenčkov in lestvice zgodnjega mentalnega razvoja
Marina Furlan	55	Simultana ali sukcesivna dvojezičnost - to je dilema
Valentin Bucik	69	The role of decision speed in the construct of inelligence
Saša Cecič Erpič, Dušica Boben, Vlasta Zabukovec in Branko Škof	87	Dejanske in želene osebnostne lastnosti športnih pedagogov
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Leonida Kobal	103	Evalvacija psihoterapevtskih premikov pri prostovoljcih z vidika teorije objektivnih odnosov
Karmen Novak in Julija Pimat	123	Lastnosti Achenbachove samoocenjevalne lestvice (Youth Self-Report)
Emil Benedik	141	Problemi in možnosti uporabe osebnostnih vprašalnikov pri duševnih bolnikih
<b>Mnenja, polemike, razprave, poročila</b>		
Irena Adlešič	149	Model samopodobe Hazel Markusove
Anja Podlessek	167	Poročilo s 25. evropske konference o vidnem zaznavanju v Glasgowu na Škotskem
Boštjan Bajec	173	Poročilo s 4. kongresa psihologov Slovenije v Radencih
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Maja Zupančič in Klas Brenk	177	Ocena knjige "Kakovost v vrtcih"
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Maja Zupančič	181	Predstavitev doktorske disertacije dr. Alenke Gril
Valentin Bucik in Marko Polič	185	Predstavitev doktorske disertacije dr. Grege Repovša
Janek Musek	191	Predstavitev magistrske naloge mag. Suzane Puntar
Predvideni prispevki v številki 1 letnika 12 (2003)	194	
Psiholoških obzorij		

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Maja Zupančič, Tina Kavčič in Urška Fekonja	7	The personality structure of toddlers and pre-school children as perceived by the kindergarden teachers
Samo Fošnarič	27	The influence of traffic noise on children's work efficiency while using a computer at school
Gregor Sočan in Matej Blenkuš	39	Struktura bivalnih potreb: primer uporabe trimerne komponentne analize
Sonja Pečjak in Andreja Avsec	55	Konstrukt emocionalne inteligentnosti
Tanja Kajtna, Matej Tušak in Otmar Kugovnik	67	Osebnost in motivacija športnikov in športnic
Zlatka Cugmas	85	Navezanost je dinamičen sistem
Valentin Bucik	103	Osebnostna struktura, temperament in mentalna hitrost
Sonja Pečjak in Katja Košir	121	Povezanost čustvene inteligentnosti z nekaterimi vidiki psihosocialnega funkcioniranja pri učencih osnovne in srednje šole
<b>Mnenja, polemike, razprave, poročila</b>		
Miloš Židanik	141	Vprašalnik za ugotavljanje osebnostnih motenj
Marko Polič	153	Poročilo s 6. Psihološke konference Aple-Jadran v Roveretu v Italiji
Grega Repovš	157	Poročilo s 5. mednarodne multi-konference Informacijska družba IS'2002 v Ljubljani
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Cirila Peklaj	161	Ocena knjige "Poglavja iz pedagoške psihologije"
Janek Musek	165	Ocena nove "Lestvice osebnih vrednot LOV"
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Peter Praper	167	Predstavitev doktorske disertacije dr. Polone Matjan Štuhec
Janez Bečaj	171	Predstavitev magistrske naloge mag. Tine Kumelj
Predvideni prispevki v številki 2 letnika 12 (2003) Psiholoških obzorij	175	
Recenzenti prispevkov v letniku 11 (2002) Psiholoških obzorij	176	

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik XII, št. 2, 2003**

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Anja Podlessek in Maja Fescl Martinčević	9	The location of overt attention affects acceleration perception: a preliminary study
Andreja Avsec in Sonja Pečjak	35	Emocionalna inteligentnost kot kognitivno-emocionalna sposobnost
Zlatka Cugmas	49	Odraž socialnega vedenja otrok z različnim vzorcem navezanosti na vzgojiteljico v otroški risbi
Marina Furlan	65	Vrednote mladostnikov iz "slovenskega kulturnega prostora"
Saška Roškar	85	Kognitivne motnje pri recidivno remitendni obliki multiple skleroze
Gasper Cankar in Boštjan Bajec	97	Velikost učinka kot dopolnilo testiranju statistične pomembnosti razlik
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Metka Kuhar	113	Zakaj dekleta pazijo na svojo težo?
Miloš Židanik	129	Psihične motnje pri nabornikih in vojaki na služenju vojaškega roka
Tatjana Rožič	137	Sistemska relacijska terapija in primer iz klinične prakse
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Vlasta Zabukovec	149	Predstavitev magistrske naloge mag. Katje Depolli
Maja Zupančič	153	Predstavitev magistrske naloge mag. Helene Smrtnik Vitulič
Valentin Bucik	157	Predstavitev magistrske naloge mag. Tine Zadravec
<b>Mnenja, polemike, razprave, poročila</b>		
Društvo psihologov Slovenije	163	Kodeks poklicne etike psihologov Slovenije
Predvideni prispevki v številki 3 letnika 12 (2003) Psiholoških obzorij	177	

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik XII, št. 3, 2003**

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Zlatka Cugmas	7	Četrti vzorec navezanosti: neorganiziranost / neorientiranost
Anja Podlesek	25	O facetni teoriji in njenem prispevku k psihološkem raziskovanju
Janez Bečaj	43	Socialni konstrukcionizem in socialna psihologija
Mirjana Nastran Ule	65	Identiteta psihologije, identiteta in psihologija
Janek Musek	79	Identiteta psihologije, psihološke paradigme in konstruktivizem: perspektiva socialne paradigme v psihologiji
Matej Černigoj	93	Epistemološka identiteta psihologije
Metka Mencin Čeplak	103	Dekonstruktivizem in psihologija
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Špela Šoštarič	117	Socialne predstave o znanosti pri študentih
Andreja Cirila Škufca	131	Socialne predstave o raku
Bernarda Logar	139	Odnos do darovanja organov po smrti
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Maja Zupančič in Paul Wylleman	153	Ocena knjige Saše Ceciċ Erpiċ „Konec športne kariere: razvojno psihološki in športno psihološki vidiki“
Valentin Bucik	157	Ocena knjige Janeka Muska „Zgodovina psihologije“
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Valentin Bucik	163	Predstavitev magistrske naloge mag. Boštjana Bajca
<b>Mnenja, polemike, razprave, poročila</b>		
Anja Podlesek	167	Poročilo z 9. mednarodne konference o facetni teoriji v Ljubljani
Boštjan Bajec	171	Poročilo z drugega slovensko - japonskega seminarja, Maribor 2003
Društvo psihologov Slovenije, Komisija za psihodiagnostična sredstva	173	Mednarodne smernice za uporabo testov
Predvideni prispevki v številki 4 letnika 12 (2003) Psiholoških obzorij	177	

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik XII, št. 4, 2003

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Cirila Peklaj	9	Gender, abilities, cognitive style and student's achievement in co-operative learning
Katarina Habe in Norbert Jaušovec	23	Mozart effect – reality or science fiction?
Katarina Fister	33	Osební cilji pri delu in zadovoljstvo z delom
Sonja Pečjak in Katja Košir	49	Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole
Melita Puklek Levpušček	71	Psihosocialne značilnosti mladostnikov z različnim profilom osamosvajanja v odnosu do staršev
Nataša Bucik in Valentin Bucik	91	Peabody slikovni besedni test (Peabody Picture Vocabulary Test, PPVT-III): njegove merske lastnosti in uporabna vrednost
Marko Radovan	109	Analiza dejavnikov, ki vplivajo na motiviranost brezposelnih za izobraževanje
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Aleksander Koporec, Robert Šumi in Simon Vindiš	121	Delovanje obrambnih mehanizmov policistov v pritožbenih postopkih in njihovo ocenjevanje pritožbenega postopka
Roman Vodeb	135	Etiologija fenomena "Fair-playa" v športu skozi psihoanalitični diskurz
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Anja Podlesek	153	Ocena knjige „Culture and children's intelligence: Cross-cultural analysis of the WISC-III“
Valentin Bucik	159	Ocena knjige Janeza Sagadina „Statistične metode za pedagoge“
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Janez Bečaj	165	Predstavitev doktorske disertacije dr. Mateja Černigoja
Maja Zupančič	179	Predstavitev magistrske naloge mag. Petre Veber
<b>Mnenja, polemike, razprave, poročila</b>		
Gregor Sočan	183	Poročilo o mednarodnem srečanju Psychometric society v Cagliariu v Italiji in o srečanju ISSID v Gradcu v Avstriji
Predvideni prispevki v številki 1 letnika 13 (2004) Psiholoških obzorij	186	
Recenzenti prispevkov v letniku 12 (2003) Psiholoških obzorij	188	

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik XIII, št. 1, 2004

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

V spomin - Zoran Bujas (1910 - 2004)	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Maja Zupančič in Tina Kavčič	9	Personality structure in Slovenian three-year-olds: The inventory of child individual differences
Matija Svetina	29	Intraindividualna variabilnost kot dejavnik učenja
Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja in Simona Kranjc	43	Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja
Peter Praper	65	Terapevtska delovna aliansa: od analitičnega do pan teoretičnega koncepta
Tanja Kajtna in Matej Tušak	85	Psihološki profil športnikov rizičnih športov
Franc Smole	103	Strukturalna analiza govorne motnje pri lažje duševno manj razvitih otrocih
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Mira Kuzma	123	Spodbujanje kognitivnega, čustvenega in socialnega razvoja s pomočjo glasbe
Éva Jekkel in László Tringer	139	Suicide and cognitive distortions
Robert Oravec	151	Roots of discursive suicidology
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Zlatka Cugmas in Norbert Jaušovec	163	Ocena knjige "Razvojna psihologija"
Valentin Bucik	169	Ocena knjige Anje Podlessek in Klase Brenka „Osnove psihološkega merjenja: psihofizikalna metodologija“
Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič	175	Ocena knjige Zlatke Cugmas "Narisal sem sonce zate: Izbrana poglavja o razvoju otrokove navezanosti in samoznave"
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Sonja Pečjak	179	Predstavitev magistrske naloge mag. Katje Košir
Valentin Bucik	183	Predstavitev magistrske naloge mag. Barbare Debeljak
<b>Mnenja, polemike, razprave, poročila</b>		
Danijela Mrzlekar Svetel	189	Dileme psihoterapije: zakaj sem mislila na lačne v Afriki in jokala ob vsakem grižljaju
Patrizia Meneghin	193	Uvod v kratko strateško terapijo
Predvideni prispevki v številki 2 letnika 13 (2004) Psiholoških obzorij	209	

## Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik XIII, št. 2, 2004

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

---

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Grega Repovš	9	Cognitive neuroscience and the "Mind-Body problem"
Jure Bon in Sanja Šešok	17	Skupne osnove duševnih bolezni?
Kristjan Sancin, Blaž Koritnik in Janez Zidar	33	Govorni sistem možganov: vpogled s funkcijskimi slikovnimi metodami
Blaž Koritnik	39	Karte možganov
Blaž Koritnik, Miha Kočevár, Jernej Knific, Rok Tavčar in Lilijana Šprah	47	Prostorski in verbalni delovni spomin: študija s funkcijskim magnetnoresonančnim slikanjem
Simon Brežan, Veronika Rutar, Vito Logar, Blaž Koritnik, Gregorij Kurillo, Aleš Belič, Tadej Bajd in Janez Zidar	61	Elektroencefalografska koherenca
Janez Ravnik, Matej Lipovšek, Alenka Sever in Katarina Bračič	71	Kognitivne posledice več let po hudi kraniocerebralni travmi v otroštvu
Barbara Starovasniki in Alenka Sever	83	Motnje kognitivnih sposobnosti pri bolnikih s Parkinsonovo boleznijo
Blanka Borin	91	Simuliranje vidnega iskanja predmetov v naravni dvorazsežnostni situaciji
Grega Repovš	105	The mode of response and the Stroop effect: A reaction time analysis
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Valentin Bucik	115	Ocena knjige Gregorja Sočana "Postopki klasične testne teorije"
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Ljubica Marjanovič Umek	121	Predstavitev doktorske disertacije dr. Urške Fekonja
Klas M. Brenk in Valentin Bucik	125	Predstavitev magistrske naloge mag. Gaja Vidmarja
<b>Priloga slik</b>	129	
Predvideni prispevki v številki 3 letnika 13 (2004) Psiholoških obzorij	145	

---

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik XIII, št. 3, 2004**

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Maja Zupančič, Anja Podlessek in Tina Kavčič	7	Parental child-care practices of Slovenian preschoolers' mothers and fathers: The Family Environment Questionnaire
Melita Puklek Levpušček	27	Development of the two forms of social anxiety in adolescence
Luka Komidar	41	Vpliv teksture predmeta, teksture podlage in nagiba vektorja gibanja na zaznavanje pospešenega približevanja predmeta
Gasper Cankar	63	Standardna napaka rezultatov ocenjevalnega procesa preizkusov znanja
Maja Fesl Martinčević	77	Samoučinkovitost v kontekstu organizacijske psihologije
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Igor Areh	107	Kratek pregled raziskav spomina
Emil Benedik	119	Vprašalnik motenj osebnosti: razvoj in preliminarna raziskava
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Metka Kuhar	139	Na začetku je bila družba ... Ocena knjige Mirjane Ule "Socialna psihologija"
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Maja Zupančič	145	Predstavitev doktorske disertacije dr. Tine Kavčič
Drago Žagar	153	Predstavitev doktorske disertacije dr. Marije Ropič
Drago Žagar	157	Predstavitev doktorske disertacije dr. Alenke Polak
Predvideni prispevki v številki 4 letnika 13 (2004) Psiholoških obzorij	162	

**Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, letnik XIII, št. 4, 2004**

GU: V. Bucik, OU: P. Praper

Beseda glavnega urednika	5	
<b>Empirično-raziskovalni in teoretsko-pregledni znanstveni prispevki</b>		
Darja Kobal Grum, Niko Arnerič, Alfred B. Kobal, Milena Horvat, Bernard Ženko, Sašo Džeroski in Joško Osredkar	7	Emotions and personality traits in former mercury miners
Sonja Pečjak in Nataša Bucik	33	Bralna motivacija učencev v osnovni šoli
Gaj Vidmar in Matej Černigoj	55	Studying social norms in small groups: an attempt of multi-group concordance analysis
Robert Masten	67	Vpliv noogenih osebnostnih značilnosti na prilagajanje
<b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>		
Tatjana Rožič	85	Vpliv izvajanja sistemsko relacijske terapije na terapevta ter nastajanje novega sistema pacienta
Silvana Gasar	99	Socialna in moralna zrelost dijakov srednje šole
Natalija Podjavoršek	119	Anoreksija ni le bolezen posameznika, ampak je bolezen celega sistema
<b>Novo na knjižnih policah</b>		
Ljubica Marjanovič Umek	135	Ocena slovenske verzije testa Lestvice zgodnjega razvoja N. Bayley – II
<b>Novi doktorati in magisteriji</b>		
Sonja Pečjak	139	Predstavitev doktorske disertacije dr. Amalije Žakelj
Maks Tušak	143	Predstavitev doktorske disertacije dr. Roberta Mastena
<b>Mnenja, polemike, razprave, poročila</b>		
Tina Kavčič in Urška Fekonja	147	Poročilo z 18. bienalnega srečanja Mednarodnega združenja za preučevanje vedenjskega razvoja v Ghentu v Belgiji
Luka Komidar	151	Poročilo s 27. evropske konference o vidnem zaznavanju v Budimpešti na Madžarskem
Predvideni prispevki v številki 1 letnika 14 (2005) Psiholoških obzorij	156	
Recenzenti prispevkov v letniku 13 (2004) Psiholoških obzorij	158	



# PSIHOLOŠKA OBZORJA / HORIZONS OF PSYCHOLOGY

## Abecedno imensko kazalo avtorjev za zadnjih (prvih) 13 letnikov (1992-2004)

(rimska številka = letnik; številka v oklepaju = oznaka posamezne številke; številka strani)

- Adamčič Pavlovič, D., X (1) 91  
 Adlešič, I., VIII (2-3) 201, XI (4) 149  
 Anić, N., X (1) 49  
 Areh, I., XIII (3) 107  
 Arnerič, N., IX (4) 115, XIII (4) 7  
 Arnšek, T., IV (3) 121, IV (3) 125  
 Avsec, A., XI (2) 23, XII (1) 55, XII (2) 35  
 Bagon, J., IX (4) 127  
 Bahovec, D. E., I (1) 37, III (3-4) 7, III (2) 5, III (2) 57  
 Bajd, T., XIII (2) 61  
 Bajec, B., XI (4) 173, XII (2) 97, XII (3) 171  
 Bakračević, K., V (2) 5, VII (1) 5  
 Bartram, D., VIII (4) 91  
 Batistič Zorec, M., IX (2) 65  
 Bečaj, J., IX (3) 7, XII (1) 171, XII (3) 43, XII (4) 165  
 Belič, A., XIII (2) 61  
 Benedik, E., IX (2) 53, VI (3) 77, X (1) 27, X (4) 89, XI (4) 141, XIII (3) 119  
 Bertoneclj, B., X (2) 113  
 Blenkuš, M., XII (1) 39  
 Boben, D., II (3-4) 7, IV (1-2) 155, IV (4) 33, IX (3) 79, VI (4) 5, VIII (2-3) 137, X (3) 105, XI (1) 111, XI (4) 87  
 Bohinc, M., XI (4) 7  
 Bon, J., XIII (2) 17  
 Bonac, A. V., VII (4) 95  
 Borin, B., XIII (2) 91  
 Borštnar, S., V (1) 7  
 Božič, J., IV (3) 97  
 Bratina, A., I (1) 63  
 Brčar Štrukelj, P., IV (1-2) 9  
 Brejc, T., II (3-4) 83, V (1) 45, XI (2) 53  
 Brenk, K. M., I (1) 15, II (1) 5, XI (4) 177, IV (1-2) 25, XIII (2) 125  
 Brešar, A., V (1) 65  
 Brežan, S., XIII (2) 61  
 Bucik, N., XII (4) 91, XIII (4) 33  
 Bucik, V., I (1) 15, II (1) 5, II (1) 119, II (2) 101, IV (1-2) 25, IV (4) 33, IX (1) 39, IX (1) 117, IX (3) 67, IX (4) 25, V (2) 9, VI (4) 5, VII (2) 5, VIII (4) 65, X (1) 117, X (2) 123, X (3) 75, X (3) 159, X (3) 163, X (3) 167, X (4) 75, I (3) 159, XI (1) 165, XI (2) 135, XI (4) 69, XI (4) 185, XII (1) 103, XII (2) 157, XII (3) 157, XII (3) 163, XII (4) 91, XII (4) 159, XIII (1) 169, III (1) 183, XIII (2) 115, XIII (2) 125  
 Bučar Markič, S., IX (3) 95  
 Bukinac, A., II (1) 45  
 Bürger, M., IV (4) 5  
 Burnik, S., VIII (1) 5  
 Cankar, G., IX (1) 59, XII (2) 97, XIII (3) 63  
 Cecič Erpič, S., V (3) 5, X (3) 105, XI (1) 111, XI (4) 87, VIII (2-3) 59  
 Crichton, M., X (4) 7  
 Cugmas, Z., I (1) 25, VI (3) 87, VII (3) 85, X (2) 51, X (3) 89, X (4) 23, X (4) 159, XII (1) 85, XII (2) 49, XII (3) 7, III (1) 163  
 Cvetek, R., XI (3) 55  
 Čačinovič Vogrinčič, G., IV (4) 45, IX (2) 81  
 Čeh, T., II (3-4) 21  
 Čeplak Mencin, M., XII (3) 103  
 Černigoj, M., VIII (2-3) 13, IX (1) 23, IX (2) 133, IX (4) 45, XII (3) 93, XIII (4) 55  
 Černigoj Sadar, N., II (3-4) 173, V (1) 65  
 Česnik, S., III (1) 113  
 Dekleva, B., V (2) 75  
 Demetriou, A., VI (1-2) 23  
 Dijkstra, F.R.W., II (1) 63  
 Dobnik, B., VII (4) 5  
 Domović, V., VIII (2-3) 167

- Drglin, Z., III (1) 129  
 Džeroski, S., XIII (4) 7  
 Eigen, C., IV (3) 51  
 Fekonja, U., XIII (4) 147, X (2) 89, XI (1) 51, XII (1) 7, XIII (1) 43  
 Ferbežar, I., XI (3) 151, II (3-4) 91, IV (4) 55, VII (1) 89  
 Fescl Martinčević, M., XII (2) 9, XIII (3) 77  
 Fister, K., XII (4) 33  
 Flerin, U., IX (3) 103  
 Fonda, P., I (1) 67  
 Fošnarič, S., XII (1) 27  
 Franzl, B., IV (4) 107  
 Freud, S., I (1) 44  
 Frlec, Š., X (1) 9  
 Furlan, M., XI (4) 55, XII (2) 65  
 Gasar, S., X (4) 63, XI (4) 7, XIII (4) 99  
 Gnamuš, O., III (3-4) 15  
 Gogala, A., IX (3) 103  
 Gorišek, M., VI (1-2) 111  
 Gril, A., VIII (2-3) 87, IX (3) 45, IX (4) 7, IX (4) 59, X (2) 67  
 Habe, K., IX (2) 103, VII (3) 5, XII (4) 23  
 Horvat, L., II (3-4) 21, X (2) 129, X (4) 159  
 Horvat, M., XIII (4) 7  
 Hribar, N., X (1) 71  
 Hruševlar Bobek, B., II (3-4) 7, IV (4) 33  
 Ilc Rutar, Z., II (2) 77, III (3-4) 95  
 Ilin, B., IV (1-2) 85  
 Ivezić, S., III (2) 61, IV (1-2) 99  
 Jaušovec, N., XII (4) 23, XIII (1) 163  
 Jekkel, É., XIII (1) 139  
 Jogan, H., III (1) 29  
 Juhant, J., II (1) 89  
 Jurišević, M., VIII (4) 17, V (1) 35, VIII (1) 23  
 Jus Ašič, M., II (3-4) 101  
 Kajtna, T., XII (1) 67, XIII (1) 85  
 Karpljuk, M., VII (2) 25  
 Kavčič, T., IX (3) 45, IX (4) 7, VIII (2-3) 59, X (2) 67, XI (1) 7, XII (1) 7, XIII (1) 9, XIII (3) 7, XIII (4) 147  
 Knaflič, L., XI (2) 37  
 Knific, J., XIII (2) 47, V (3) 19, VI (1-2) 5, VII (2) 47  
 Kobal, A.B., XIII (4) 7  
 Kobal, D., II (1) 23, III (3-4) 25, X (3) 43, XI (3) 23  
 Kobal, L., XI (4) 103  
 Kobal Grum, D., XIII (4) 7  
 Kobal Palčič, D., IV (3) 5  
 Kobolt, A., V (2) 65  
 Kočmur, M., II (1) 31  
 Kočevlar, M., XIII (2) 47  
 Kodelja, Z., III (2) 5  
 Kolenc, J., XI (3) 23  
 Komidar, L., XIII (3) 41, XIII (4) 151  
 Kompan, K III (1) 55, III (2) 65  
 Kompan Erzar, K., V (4) 5, VI (1-2) 125, X (4) 119  
 Konrad, E., I (1) 48, XI (3) 177  
 Koporec, A., XII (4) 121  
 Koritnik, B., XIII (2) 33, XIII (2) 39, XIII (2) 47, XIII (2) 61  
 Kos Mikuš, A., VI (1-2) 111  
 Košir, K., XI (1) 97, XII (1) 121, XII (4) 49  
 Kotnik, R., X (3) 127  
 Kovačev, A.N., I (1) 81, II (1) 111, II (2) 67, II (3-4) 31, II (3-4) 105, III (1) 39, III (2) 73, III (3-4) 37, III (3-4) 117, IV (1-2) 105, V (3) 49, VI (4) 49  
 Kovačič, D., III (3-4) 49, III (3-4) 61, IV (1-2) 119  
 Krajnc, I., VIII (2-3) 137, VI (4) 5  
 Kranjc, S., XI (1) 51, XIII (1) 43  
 Kranjc, T., X (4) 135  
 Kren, T., IX (3) 127  
 Knel, D., IV (1-2) 133  
 Kugovnik, O., XII (1) 67  
 Kuhar, M., XII (2) 113, XIII (3) 139  
 Kumelj, T., IX (4) 71  
 Kurillo, G., XIII (2) 61  
 Kuzma, M., X (3) 141, XIII (1) 123  
 Laibacher, M., V (2) 47  
 Lamovec, T., II (1) 141, III (2) 87  
 Lapajne, Z., II (3-4) 7, III (1) 5, V (3) 107, VI (3) 5  
 Lebarič, N., XI (3) 23  
 Lešnik, P., II (2) 25, V (2) 35  
 Lešnik Musek, P., VII (1) 25, VIII (2-3) 35, XI (1) 51  
 Levstik, I., X (1) 97  
 Logar, B., XII (3) 139  
 Logar, V., XIII (2) 61  
 Magajna, L., II (3-4) 117  
 Marentič Požarnik, B., VIII (4) 55, XI (2) 71

- Marjanovič Umek, L., IX (1) 123, VII (1) 25, VIII (2-3) 35, X (3) 155, XI (1) 51, XI (2) 141, XI (3) 169, XIII (1) 43, XIII (1) 175, XIII (2) 121, XIII (4) 135
- Markovič, V., XI (4) 7
- Masten, R., IV (3) 69, XIII (4) 67
- Matjan, P., I (1) 5, I (1) 32, II (3-4) 215, III (1) 123, IV (3) 79, V (3) 69, VI (1-2) 147
- Mayer, J., I (1) 60, VII (3) 69
- Meneghin, P., XIII (1) 193
- Mihelj, V., I (1) 45
- Molan, M., IX (4) 115
- Moravec Berger, D., II (1) 5
- Moškrič, B., V (3) 81, VI (4) 65, VII (1) 49
- Mrevlje, G., VI (4) 79
- Mrzlekar Svetel, D., XIII (1) 189
- Musek, J., I (1) 6, II (2) 25, II (2) 117, II (2) 119, II (3-4) 31, II (3-4) 123, III (1) 13, III (2) 17, IX (2) 131, V (3) 113, VI (1-2) 5, XI (1) 161, XI (3) 165, XI (4) 191, XII (1) 165, XII (3) 79
- Musek, K., II (2) 25
- Nagy, M., V (4) 19
- Nastran Ule, M., XII (3) 65
- Neubauer, A.C., V (2) 19
- Niklanovič, S., II (3-4) 7
- Novak, K., XI (4) 123
- Ogris, A., IX (3) 25
- Oravec R., VIII (2-3) 191, IX (2) 121, VIII (1) 77, XI (1) 127, XI (3) 95, XIII (1) 151
- Osredkar, J., XIII (4) 7
- Pavlovič, Z., II (1) 131, IX (3) 103
- Pečavar, N., X (1) 61
- Pečjak, S., XIII (4) 139, VIII (4) 77, XII (1) 55, XII (1) 121, XII (2) 35, XII (4) 49, XIII (1) 179, XIII (4) 33
- Pečjak, V., II (1) 141, II (2) 9, IV (4) 91, VI (3) 35, VIII (4) 9
- Peklaj, C., I (1) 20, IX (3) 145, X (2) 7, X (3) 7, XII (1) 161, XII (4) 9
- Pepelnak Arnerić, M., VI (3) 97
- Peruš, M., V (4) 73
- Peternel, F., VI (4) 107
- Petrovič, R., II (3-4) 65
- Pintar, M., II (3-4) 21
- Pirnat, J., XI (4) 123
- Platsidou, M., VI (1-2) 23
- Podjavoršek, N., XIII (4) 119
- Podlesek, A., XI (4) 167, XII (2) 9, XII (3) 25, XII (3) 167, XII (4) 153, XIII (3) 7
- Pogačnik, V., I (1) 52, II (1) 105, II (2) 57, II (3-4) 143, III (3-4) 69, IX (3) 79, IX (4) 105, VI (1-2) 71, VII (4) 113, XI (1) 31
- Polajner, B., III (2) 93
- Polak, A., IV (1-2) 47, VI (1-2) 159, VIII (4) 27, X (4) 155
- Polič, M., I (1) 11, II (1) 45, II (1) 53, II (2) 17, III (2) 35, III (2) 45, IV (1-2) 9, IX (4) 149, IX (4) 153, V (4) 47, XI (4) 185, XII (1) 153
- Poljanšek, A., IX (1) 69, IX (3) 139, XI (2) 7
- Poljšak Škraban, O., V (1) 19
- Požar, L., VI (4) 107
- Praper, P., I (1) 29, I (1) 73, II (1) 81, II (2) 115, II (3-4) 159, II (3-4) 217, III (1) 81, IV (3) 37, IV (3) 117, V (1) 99, V (3) 93, VI (3) 105, VI (4) 79, VII (2) 99, VII (2) 111, VIII (1) 67, XI (1) 25, XI (1) 169, XI (2) 145, XII (1) 167, XIII (1) 65
- Prieler, A. J., XI (3) 119
- Prišlin, R., IX (1) 7
- Prosnik, A., VII (1) 71
- Pruša, K., X (3) 119
- Puklek, M., IV (3) 21, VI (3) 63, VII (4) 31, X (2) 7
- Puklek Levpušček, M., X (4) 49, XI (2) 71, XII (4) 71, XIII (3) 27
- Puntar, S., III (2) 93
- Pust, N., VII (2) 71
- Pušnik, T., XI (1) 79
- Radovan, M., X (2) 101, XII (4) 109
- Rajh, S., I (1) 11, II (1) 45
- Rakovec Felser, Z., III (1) 93, III (2) 101, III (3-4) 141
- Raven, J., XI (3) 119
- Razdevšek Pučko, C., IV (1-2) 47, VI (4) 127, VIII (4) 37
- Repovš, G., IX (4) 89, V (2) 47, XII (1) 157, XIII (2) 9, XIII (2) 105
- Rojšek, J., IV (3) 107, IV (4) 81, V (4) 85, VI (1-2) 169, XI (2) 81, XI (3) 39

- Rostohar, G., VIII (1) 43  
 Roškar, S., XII (2) 85  
 Rotvejn Pajič, L., IV (3) 37, IX (3) 137, X (1) 81  
 Rožič, T., XII (2) 137, XIII (4) 85  
 Rus Makovec, M., III (1) 65, IV (4) 67, VI (3) 15, VII (4) 49  
 Rus, S. V., I (1) 90, II (1) 31, II (3-4) 51  
 Russi Zagožen, I., VI (1-2) 175  
 Rutar, D., I (1) 78, II (2) 95  
 Rutar, V., XIII (2) 61  
 Ružič, M., V (4) 97  
 Sancin, K., XIII (2) 33  
 Sedlar, T., XI (3) 81  
 Sever, A., IX (3) 119, XIII (2) 83  
 Simonovski, G., X (4) 103  
 Slivar, B., II (2) 85, V (3) 33, X (2) 21  
 Slodnjak, V., IV (1-2) 175, VI (1-2) 111  
 Smole, F., XIII (1) 103  
 Smolej, B., V (1) 77  
 Smolej Fritz, B., IX (1) 91  
 Sočan, G., IX (1) 79, IX (1) 127, X (1) 113, XI (1) 157, XII (1) 39, XII (4) 183  
 Soršak, S., VII (1) 109  
 Starovasnik, B., XIII (2) 83  
 Stergar, E., IV (1-2) 9, VI (3) 15  
 Strniša, Z., VI (1-2) 95  
 Strojnik, N., VIII (2-3) 217  
 Svetina, M., XI (1) 65, XI (3) 7, XIII (1) 29  
 Šešok, S., XIII (2) 17  
 Škof, B., X (3) 105, XI (1) 111, XI (4) 87  
 Škrila, D., X (2) 33  
 Škufca, A., C., XII (3) 131  
 Šoštarič, Š., XII (3) 117  
 Šprah, L., XIII (2) 47  
 Štirn, M., VII (2) 71  
 Šugman Bohinc, L., IX (2) 87, V (4) 61, VII (4) 81  
 Šumi, R., XII (4) 121  
 Tancig, S., V (2) 97, V (4) 105  
 Tavčar, R., XIII (2) 47  
 Tekavčič Grad, O., III (3-4) 151  
 Tomažin, K., X (3) 105, XI (1) 111  
 Tomori, M., VI (3) 15, VII (4) 49  
 Tringer, L., XIII (1) 139  
 Trušnovec, Ž., II (3-4) 199, II (3-4) 181, VI (3) 109  
 Tul, N., IV (4) 5  
 Turk, B., IX (4) 71  
 Turnšek, N., IV (1-2) 61  
 Tušak, Mk., XIII (4) 143, VII (4) 67  
 Tušak, Mt., II (3-4) 65, IV (4) 19, V (1) 89, VI (4) 35, VIII (1) 5, XII (1) 67, XIII (1) 85  
 Ule, M., II (1) 97, III (3-4) 87, III (3-4) 171, III (3-4) 175  
 Uranjek, A., II (3-4) 185  
 Urbančič, K., XI (2) 93  
 Ušeničnik, B., I (1) 11, II (1) 45  
 Valenčič, I., IV (1-2) 145  
 Vec, T., I (1) 84, II (3-4) 189  
 Velikonja, V., II (3-4) 21, IV (4) 5, VIII (1) 93  
 Vendramin, V., III (1) 101  
 Vesel, J., XI (2) 115  
 Vidmar, G., V (2) 47, X (1) 9, XIII (4) 55  
 Vindiš, S., XII (4) 121  
 Vodeb, R., XII (4) 135  
 Vodopivec, B., II (2) 37, IV (1-2) 25  
 Vodopivec, M., VI (1-2) 111  
 Wylleman, P., XII (3) 153  
 Xiang Kui, Z., VI (1-2) 23  
 Zabukovec, V., II (1) 53, II (2) 17, III (2) 35, III (2) 45, V (4) 47, VIII (2-3) 137, X (3) 105, XI (1) 111, XI (1) 173, XI (2) 131, XI (2) 149, XI (4) 87, XII (2) 149  
 Zaghet, A., VII (3) 29  
 Zagorc, M., VI (1-2) 111  
 Zalokar Divjak, Z., II (3-4) 77, II (3-4) 199, VI (4) 95  
 Zidar, J., XIII (2) 33, XIII (2) 61  
 Zupan, T., IX (4) 25  
 Zupančič, M., VIII (2-3) 115, II (3-4) 207, III (3-4) 101, IX (2) 7, IX (2) 137, IX (3) 45, IX (4) 7, VIII (2-3) 59, X (2) 67, X (3) 21, X (4) 163, X (4) 167, XI (1) 7, XI (3) 173, XI (4) 25, XI (4) 177, XI (4) 181, XII (1) 7, XII (2) 153, XII (3) 153, XII (4) 179, XIII (1) 9, XIII (1) 175, XIII (3) 7, XIII (3) 145  
 Zupančič, R., V (2) 105, VI (1-2) 133  
 Žagar, D., VIII (4) 45, XIII (3) 153, XIII (3) 157  
 Ženko, B., XIII (4) 7  
 Židanik, M., IX (1) 107, VIII (1) 105, X (1) 105, XI (1) 145, XI (3) 109, XII (1) 141, XII (2) 129  
 Živčič Bečirevič, I., X (1) 49  
 Žlender, B., V (4) 47  
 Žorga, S., I (1) 87, III (3-4) 157, V (2) 87, V (2) 97  
 Žvelc, G., IX (2) 33, VII (3) 51, X (3) 57  
 Žvelc, M., IX (2) 33

FROM GREENLAND TO CAUCASUS, FROM URALS TO IBERIA  
**SUICIDE** **САМОУБИЙСТВО**  
**EUROPE** **Е В Р О П Е**  
 OT GRENLANDII DO KAVKAZA, OT URALA DO IBERII

Spoštovane kolegice in kolegi,  
 Veseli nas, da Vas lahko povabimo na

**11. Evropski simpozij o samomoru in samomorilnem vedenju:**  
**»OD GRENLANDIJE DO KAVKAZA,**  
**OD URALA DO IBERIJE«.**

Simpozij, ki ga gosti Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, bo potekal med 9. in 12. septembrom 2006 v Portorožu.

Pred nami je zahtevna naloga, saj so predhodna tovrstna srečanja razkrila nova obzorja in podala nove smernice na področju raziskovanja in preprečevanja samomorilnega vedenja. Evropskemu simpoziju smo želeli dodati nekaj novega, zato smo k sodelovanju povabili kolege iz Rusije. Akademsko znanje ruskih suicidologov je bilo na evropskih srečanjih doslej namreč manj zastopano. Prav v tem delu Evrope pa najdemo države z najvišjo stopnjo samomora.

Prepričani smo, da je jezikovna ovira med evropskimi strokovnjaki vzrok za izgubo neprecenljivega znanja o samomoru in samomorilnem vedenju v Evropi, zato smo kot uradna jezika simpozija izbrali ruščino in angleščino. Želimo si, da bi 11. Evropski simpozij začrtal pot sodelovanja in združevanja doslej ločenih evropskih suicidologov od Grenlandije do Kavkaza ter od Urala do Iberije.

Kje?  
 Portorož, Slovenija

Kdaj?  
 9. - 12. september 2006.

Informacije  
 Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije  
 p.p. 260, Trubarjeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija  
 telefon: 01 2441 544, fax: 01 2441 447  
[organising@esssb11-slo.org](mailto:organising@esssb11-slo.org)  
[www.esssb11-slo.org](http://www.esssb11-slo.org)

# PANIKA

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

*Osrednja tema*

## **Ekstremi**

So ekstremi šport? So mnogo več kot to in jih najdemo prav v vsakem delčku našega vsakdana. Vas zanima kje?

*Janez Bečaj*

**Če smo vsi nekaj posebnega, ni nihče nič posebnega**

*Matija Stepišnik*

**Subtilnost in agresivnost nevidnih (?) ekstremizmov**

*Brigita Jurišić*

**Zgodovinsko obarvani ekstremi v spolnosti**

*Ana Arzenšek in Darja Potočnik*

**Okrogla miza na temo ekstremi v športu**

*Zoran Milivojević*

**O igrah prevar in manipulacijah**

*Alenka Kobolt*

**Med družino in vzgojnim zavodom**

*Manca Faganel*

**Vloga in vpliv bodybuildinga na osebnost**

**Nagovor asistentke Katje Depolli in študenta Vida Voduška.**

**Intervju z Nino Jensterle, Gregorjem Sočanom in Valentinom Bucikom.**

**Bodite ekstremni! Berite Paniko!**

vse informacije na: [revija\\_panika@yahoo.com](mailto:revija_panika@yahoo.com)

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

**društvo študentov  
psihologije  
slovenije**



## Navodilo avtorjem prispevkov

Rokopise, ki so namenjeni objavi v Psiholoških obzorjih, avtorji pošljejo na naslov glavnega urednika revije: izr. prof. dr. VALENTIN BUCIK, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana.

### Opredelitev prispevkov

Objavljeni so prispevki, napisani v slovenskem ali angleškem jeziku (izjemoma, po presoji uredniškega odbora, še v kakšnem drugem svetovnem jeziku). Avtorji morajo sami poskrbeti za jezikovno lekturo prispevkov, napisanih v tujem jeziku. Znanstveni in strokovni prispevki morajo biti napisani v jedrnatem, razumljivem, jasnem in logičnem ter jezikovno ustreznem slogu. *Empirični članek* avtor napiše kot poročilo o raziskavi. Vsebovati mora vse značilne dele, ki odlikujejo korake raziskovalnega procesa: *uvod*, *metoda* (s podpoglavji *udeleženci*, *priponočki* oziroma *inštrumenti* ter *postopek*), *rezultati*, *razprava* in *literatura*. Za *teoretski članek* se predvideva, da v podrobnostih prouči ter kritično analizira določene modele ali teorije. Empirični podatki so predstavljeni le, če so v neposredni zvezi s teorijo. *Pregledni članek* kritično ovrednoti na različnih mestih že objavljene prispevke. Značilni deli preglednega članka so opredelitev in razlaga problema, povzetek predhodnih raziskav, pojasnitev medsebojnih odnosov, protislovij, pomanjkljivosti in na koncu predlogi za nadaljno raziskovanje. *Metaanalitična študija* predstavlja posebno vrsto članka, v katerem avtor s pomočjo posebne raziskovalne metodologije, značilne za metaanalitične študije, pregledno predstavi rezultate številnih empiričnih študij na temo nekega raziskovalnega problema.

### Struktura prispevka

Empirični prispevek naj sledi naslednjim splošnim pravilom:

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

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

### Tehnična navodila za predložitev prispevkov

#### APA standardi

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

#### Oblikovni izgled

Avtorji morajo računati s tem, da bodo oddali dve verziji besedila: t.i. prvo verzijo in t.i. končno verzijo. Tipkopis naj bo na papirju napisan na eni strani z dvovrstičnim ali vsaj z 1.5 vrstičnim razmikom in v **treh** izvodih. Natisnjen naj bo z računalniškim tiskalnikom, z različnimi naslovi, podnaslovi in oštevilčenimi stranmi. Napisan naj bo z eno osnovnih oblik pisave (Times Roman, Arial, Helvetica, Courier) velikosti 12, besedilo naj bo levo poravnano. Začetki odstavkov naj ne bodo umaknjeni navznoter, pač pa naj bo pred vsakim novim odstavkom, naslovom, podnaslovom, predvidenim mestom za sliko ali tabelo vrinjena prazna vrstica. Besedilo naj bo napisano v enem od standardnih programov za obdelavo besedil (npr. Word za Windows). Avtorji naj računalniško verzijo besedila, ki jo bodo oddali v končni verziji, oddajo v formatu Word za Windows ali pa ga pretvorijo v splošno sprejet in primerljiv RTF format (Rich Text Format). Prispevek naj praviloma ne bo daljši kot ena avtorska pola (16 strani po 32 vrstic z okoli 60 znaki v vrstici oziroma okoli 30.000 znakov, vključno z razmiki). Tipkopis in slike bodo mesec dni po objavi uničeni, če avtor ne bo posebej pisno zahteval vrnitve originalnih gradiv. Prvi verziji tipkopisa avtorji ne prilagajajo disket z datoteko.

#### Tabele, slike, opombe

Za vsako tabelo in sliko mora biti v prispevku nakazano približno mesto, kjer je predvidena (npr. »vstaviti sliko 1« ali »vstaviti tabelo 1«). Tabel in slik ne vstavljajte v besedilo. Zaporedna številka slike in besedilo, ki sliko opisuje, naj bosta v besedilo vstavljena takoj za mestom, kjer smo označili predviden položaj slike (npr. najprej v svoji vrstici podamo informacijo: »vstaviti sliko 1«, pod njo pa ime in opis: »Slika 1. Odnos med X in Y ...«). Vsaka slika naj bo podana na posebnem listu papirja na koncu besedila (na hrbtni strani naj bosta s svinčnikom zapisana zaporedna številka slike in priimek avtorja). Slike morajo biti izdelane in natisnjene brezhibno (z laserskim tiskalnikom – ali narisane s tušem) in z dovolj velikimi črkami, številkami in ostalimi znaki, ki omogočajo pomanjševanje brez večje izgube preglednosti. Barv ne uporabljamo, pač pa, če je potrebno, različne dobro razločljive raste, sivine in/ali vzorce. Vsaka slika, narisana s pomočjo računalnika, naj bo - ko avtorji oddajo končno verzijo besedila - shranjena v posebni datoteki v enem od standardnih grafičnih formatov (EPS, JPG, PDF, PS, BMP, TIF, GIF ...). Vsaka tabela mora biti na koncu prispevka priložena na posebnem listu papirja. Natipkana naj bo z enojnim razmikom. Nad tabelo naj bo poleg zaporedne številke tabele njen opis (npr. »Tabela 1. Korelacijska matrika ...«). Tabela mora biti informativna brez posebnega sklicevanja na besedilo, torej opremljena s potrebnimi informacijami (in po potrebi z legendo oziroma opombami). V poglavju o rezultatih isti podatek vedno prikazemo le enkrat. Odločimo se, kateri način (slika, tabela ali prikaz v vezanem besedilu) je najbolj primeren in informativen. Opombe pod črto naj bodo vključene v prispevek le izjemoma.



## Citiranje, literatura

Trditve ali dognanja drugih avtorjev v **besedilu** potrdimo z referenco. Uporabljene reference drugih avtorjev v besedilu citiramo po Harvardskem sistemu: npr. Rostohar (1952) ali (Rostohar, 1952). Kadar citiramo več avtorjev, jih moramo navajati po abecednem redu, npr. (Bujas, 1953; Rostohar, 1952; Trstenjak, 1953). Citati posameznih referenc so ločeni s podpičjem, npr. (Petrič, 1970; Petrovič, 1969). Kadar so citirano delo napisali trije avtorji ali več (do vključno šest), pri prvem citiranju vedno navedemo imena vseh soavtorjev, npr. (Toličič, Šebek, Pečjak in Zorman, 1957), pri morebitnih naslednjih citatih pa citiramo le ime prvega avtorja, za druge pa dodamo le 'in dr.'; drugi citat bi se tako glasil (Toličič in dr., 1957). Kadar se citira več del istega avtorja, napisanih v istem letu, je treba letnicam dodati malo črko po abecednem redu, npr. (Peršič, 1968a; 1968b). V **seznamu literature** na koncu prispevka je treba navesti po abecednem redu avtorjev (in brez zaporednih števil) vsa v besedilu citirana dela (in samo ta!), celoten seznam literature pa mora biti napisan v skladu z APA standardi citiranja. Izraz »in dr.« se tu ne uporablja, pri navedbi vira so vedno izpisana imena vseh avtorjev prispevka, ne glede na to, koliko jih je.

Navedki **prispevkov v revijah** morajo vsebovati priimek avtorjev, začetnice imena, leto izdaje, naslov prispevka, polno (neokrajšano) ime revije, letnik (če se v vsakem zvezku znotraj istega letnika število strani začne z 1, tudi številko zvezka (v oklepaju) in navedba strani, na katerih je natisnjen prispevek (pazite na ločila!). Ime revije in letnik izhajanja pri navajanju prispevkov v revijah ter naslov knjige (tako pri avtorskih kot pri urejenih knjigah) so podčrtani (vse, kar je v rokopisu podčrtano, bo v objavljenem besedilu izpisano v *posebnem tisku*). Primer navedbe:

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

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

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

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

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

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

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

ali

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

## Prva verzija besedila

Prvi verziji rokopisa je potrebno priložiti dva posebna lista. Na prvem listu naj bo ime in priimek avtorjev, ime inštitucije, v kateri so zaposleni ter naslov prispevka, poleg tega pa natančen naslov tistega avtorja, s katerim bo uredništvo revije komuniciralo (če je možno, tudi številka telefona in telefaksa ter elektronski naslov). Druga stran mora vsebovati v **slovenskem in angleškem jeziku** napisane: *naslov* prispevka, *ključne besede* (okrog pet), ki najbolje opredeljujejo vsebino in *povzetek* prispevka, ki vsebuje bistvene informacije o prispevku. Povzetek naj obsega od 100 do 200 besed (če je članek po dogovoru napisan v katerem od drugih svetovnih jezikov, morajo biti navedene informacije v tem, a tudi nujno v slovenskem in angleškem jeziku). Na tej strani ne sme biti imena in/ali naslova avtorjev.

## Končna verzija besedila

Po končanem redakcijskem postopku, strokovnih recenzijah in jezikovni lekturi bo izvod prispevka vrnjen avtorju (skupaj z recenzijama in kratkim mnenjem uredniškega odbora glede sprejetja besedila v objavo). V besedilu bodo tudi jezikovni popravki. V primeru, da je prispevek sprejet v objavo, avtor upošteva tako recenzentske pripombe, popravke in sugestije, kot tudi lektorjeve popravke ter pripravi končno verzijo prispevka. Slike naj ne bodo vrinjene v besedilo, ampak mora biti vsaka slika podana na posebnem listu papirja. Končna verzija naj bo na papirju s priloženimi tabelami in slikami poslana v **enem** izvodu. Ker se tisk revije pripravlja s pomočjo računalnika, naj bo končni, popravljeni verziji prispevka dodana 3,5 palčna disketa (opremljena z imenom in naslovom avtorja), na kateri je datoteka s **popolnoma enako končno verzijo prispevka** kot na papirju. Vsaka slika naj bo shranjena v posebni datoteki. V končni verziji prvo stran avtor opremi še z naslovom inštitucije (morebitne dodatne informacije o financiranju študije, o tem, da je bil prispevek predstavljen na kakšnem od kongresu, ali o morebitnih zahvalah, se vpišejo v opombo pod črto).

## Zaključne opombe

Poslana končna verzija rokopisa pomeni tudi avtorjevo potrditev, da prispevek v enaki ali podobni obliki ni bil objavljen v kateri drugi domači ali tuji publikaciji in da tudi v bodoče ne bo brez poprejšnjega soglasja izdajatelja Psiholoških obzorij. Uredniški odbor in izdajatelj ne prevzemata odgovornosti za strokovna mnenja in trditve oziroma zaključke, ki so jih podali avtorji v posameznih prispevkih. Avtorji tudi končno verzijo pošljejo na naslov glavnega urednika revije. Podani naj bodo ime ter priimek, strokovni nazivi, naslov in ostale informacije, ki omogočajo komunikacijo zainteresiranega bralca z avtorji - tudi **elektronski naslov**, domača stran na internetu, telefon, faks ...). Za vso dodatno korespondenco naj avtorji uporabljajo tudi elektronsko komunikacijo (epošto).

## Instructions for Authors

The authors should mail manuscripts, submitted for publication in the Horizons of Psychology, to the Editor-in-Chief (Assoc.Prof.Dr. Valentin Bucik, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of Psychology, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenia). Articles should be written either in Slovenian or English language (occasionally, the Editorial Board might accept papers in another language for publication). Scientific and technical papers should be written in economic, intelligible, clear and concise style. An *empirical paper* should report original research, presenting all the standard elements of scientific investigation (introduction, method — including *participants*, *instruments* and *procedure* - results, discussion, references). A *theoretic paper* is expected to examine in detail and critically analyse selected models and/or theories, while it should describe empirical data only if they are directly related to the theory. A *review paper* is expected to evaluate previously published work and it is typically composed of the following sections: problem definition, summary of previous research, explanation of subject matter inter-relations, contradictions, problems and suggestions for further research. *Meta-analytic study* is a particular type of article, based on the established meta-analysis methodology, comparing different empirical investigations addressing a common problem. In addition to the abovementioned, a typical empirical paper should be written in accordance with the following guidelines:

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

The Editorial Board assumes no responsibility for the expert opinions, claims and conclusions stated by the authors in their articles.

### Technical Aspects of Manuscript Preparation

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

### Initial Version

The manuscript must typeset in a standard font (Times Roman, Arial, Helvetica or Courier, 12 pt size), with left justification and double spacing, printed on a single side of paper and submitted in three copies. Titles and subtitles must be clearly indicated and pages must be numbered (no other header/footer information is allowed). The paragraphs must not be indented and they must be separated by a blank line. The paper should normally not exceed 16 standard pages (32 rows by 60 characters) in length. The manuscript (together with all attachments) will be destroyed one month after publication unless the author submits a request in writing for the originals to be return to her/him. The initial version of the manuscript must not be accompanied by the electronic (diskette) version, but the authors should make sure to retain both a paper and an electronic copy of their text. A separate page must contain the basic information on the paper – name(s) of the author(s), institution(s), title of the paper and exact address of the author the Editorial Board will contact for further correspondence (preferably including telephone and fax number and e-mail address). The first page must contain the English and Slovenian version of the *title*, *keywords* (about five, defining the contents) and *abstract* (100 to 200 words). If the paper is written in some other world language, the title, keywords and abstract must be provided in that language in addition to the English and Slovenian version.

For guidelines regarding the general structure of scientific papers, tables and figures (captions, numbering, referencing), footnotes (to be avoided if possible) and formatting of references consult the *APA Publication Manual*. Tables and figures should not be included in the text (indicate their position, provide each table and/or figure with the proper caption on a separate sheet, provide figures in camera-ready format without excessively small details).

### Final Version

After editorial consideration, review process and language check a copy of the manuscript will be immediately returned to the author together with the two reviews and editorial opinion on acceptability. In case the manuscript is accepted for publication, the author must take into account all the suggestions (including language and style changes) while preparing the final version. The final version of the manuscript must be accompanied by a 3,5" floppy disk (labelled by the author's name and address) containing exactly the same version that is printed. Standard Windows word-processing software must be used (e.g., MS Word – if non-Windows software is used, the author must perform the necessary conversion to assure seamless operation on the Windows platform) and the the electronic version of the text must be saved in the Rich Text Format (RTF). Figures can be saved in separate files. Any draw, paint or other software can be used. It is advisable to save each figure in a separate file in a standard graphics format (EPS, JPG, PDF, PS, BMP, GIF, TIF etc.). The author should indicate the exact type and version of software used. For all other aspects of the final version the instructions for initial version apply, except for the first page, where the authors' addresses and institutions should be added. Additional information on funding and/or congress presentation and acknowledgements should be entered in a footnote, which will be attached to the paper's title. A single copy of the final version must be mailed together with the electronic version of the text (and tables/figures) on a floppy disk.

Submission of the final version implies author's declaration that the paper has not been published in any other Slovenian or foreign publication in its present (or similar) form. At the same time it implies author's consent that the paper or its parts can only be reproduced in any other publication by permission of the publisher of the Horizons of Psychology. Mail the final version to the Editor-in-Chief's address (do not forget to state your name, titles, address and other contact information — telephone, fax, e-mail, home page URL etc.). For any additional correspondence please make use of e-mail.