

Volumen 7.

Št. 4

December 1998

PSIHOLOŠKA OBZORJA

Ψ

Ψ

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Volume 7.

No. 4

December 1998

PSIHOLOŠKA OBZORJA

HORIZONS OF PSYCHOLOGY

LJUBLJANA

1998

PSIHOLOŠKA OBZORJA **HORIZONS OF PSYCHOLOGY**

ISSN 1318-1874

Izdaja Društvo psihologov Slovenije

Uredniški svet:

Živana Bele-Potočnik, Marko Polič, Andrej Žižmond

Uredniški odbor:

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

Glavni urednik:

Peter Praper

Odgovorni urednik:

Janek Musek

Lektorica:

Vilma Kavšček

Tisk:

Planprint Ljubljana

Naslov uredništva:

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

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

VSEBINA

Znanstveno – raziskovalni članki

Bernarda Dobnik IDENTIFIKACIJA NADARJENIH UČENCEV	5
Melita Puklek MALČKOVO OBNAŠANJE PRI SAMOSTOJNI IGRI Z IGRAČAMI	31
Maja Rus Makovec, Martina Tomori POVEZANOST MED DRUŽINSKIMI DEJAVNIKI IN AVTODESTRUKTIVNOSTJO PRI SLOVENSKIH SREDNJEŠOLCIH.....	49
Maks Tušak BARVNE PREFERENCE, SIMBOLIKA BARV IN OSEBNOST	67
Lea Šugman Bohinc KIBERNETIKA SVETOVALNEGA IN TERAPEVTSKEGA RAZGOVORA	81

Teoretično pregledni članki

Vesna A. Bonac THE LAW OF THE HERD: A PSYCHOANALYTIC DISCUSSION OF MADNESS IN GROUPS	95
--	----

Recenzija

Vid Pogačnik RECENZIJA KNJIGE PSIHOLOGIJA TRETJEGA ŽIVLJENJSKEGA OBDOBJA AVTORJA VIDA PEČJAKA.....	113
--	-----

IDENTIFIKACIJA NADARJENIH UČENCEV

Bernarda Dobnik

KLJUČNE BESEDE: nadarjenost, učenci, učitelji, identifikacija nadarjenih, inteligentnost, ustvarjalnost

KEYWORDS: giftedness, pupils, teachers, identification of gifted pupils, intelligence, creativity

POVZETEK

Osnovni namen raziskave je bil preverjanje veljavnosti učiteljevih identifikacij nadarjenih učencev. Veljavnost učiteljevih identifikacij nadarjenih učencev v raziskavi je bila ugotovljena s pomočjo dveh psiholoških kriterijev nadarjenosti - inteligentnosti in ustvarjalnosti. Rezultati kažejo, da so učitelji pri identifikaciji nadarjenih učencev precej tolerantni, saj je delež učencev v razredu, ki so po mnenju učiteljev nadarjeni, visok. Učitelji so identificirali pomembno večje število dečkov kot deklic. Glede na to, da so bile deklice učno uspešnejše pri vseh predmetih, da so dosegle boljše rezultate na večini podtestov inteligentnosti in ustvarjalnosti ter da jih je pomembno več nadarjenih po obeh psiholoških kriterijih, je mogoče zaključiti, da je bila identifikacija pristranska glede na spol učencev, in sicer do deklic. Vpliv nadarjenosti po psiholoških kriterijih je sicer statistično pomemben, a manjši. 50 % učiteljevih identifikacij je bilo skladnih z obema psihološkima kriterijema nadarjenosti, 30 % pa z enim. Napačnih je bilo 20 % identifikacij. Točnost učiteljeve presoje znotraj skupine učencev, ki so nadarjeni (na obeh

psiholoških kriterijih), je bila 72 odstotna. Učiteljeve identifikacije nadarjenih učencev so očitno dovolj veljavne, da jih je potrebno vključiti kot obvezni sestavni del multidimenzionalnega identifikacijskega postopka.

ABSTRACT

The main intention of this research is to find out the validity about the teachers identification of gifted pupils. The validity about the teachers identification of gifted pupils was found out in assistance to two psychological criteria about giftedness - intelligence and creativity. The results show a considerable tolerance of teachers identifying gifted pupils regarding the high part of pupils in the class, which are in the opinion of teachers gifted. Teachers have identified a greater number of gifted boys than girls. Regarding that girls were much more successful at all subjects, that they have achieved better results in most tests of intelligence and creativity, and that there are more gifted girls according to both psychological criteria, we can conclude, that the identification was sexual biased to girls. The influence of talent regarding psychological criteria is statistical important, but it is minor. 50% of the teachers identification were congruent with both psychological criteria of giftedness, 30% were congruent with one psychological criteria of giftedness, 20% were wrong. The preciseness of teachers judgment inside a group of pupils, which are gifted (regarding both psychological criteria) was 72%. The teachers identifications about gifted pupils seem to be valid enough, so they must be included as obligatory part of multidimensional identification process.

TEORETIČNI UVOD

Nadarjenost je področje, na katerem vlada precejšnja terminološka zmeda. Uporabljajo se številni termini: inteligentnost, sposobnost, talentiranost, kreativnost, uspešnost, bistrost, genialnost, superiornost ipd. Postavljajo se vprašanja, kaj pravzaprav je nadarjenost, kdo je nadarjen, kako jo meriti, katere so njene *determinante*, kateri so *osebnostni korelati* nadarjenosti. V strokovni literaturi najdemo več definicij nadarjenosti. Nekatere poudarjajo otrokovo razvojno obdobje, v katerem se nadarjenost pojavi, druge značilnosti v

vedenju, področje nadarjenosti, produkte nadarjenih ipd. Navajam nekatere najpogostejše citirane definicije.

Galton (1869; V Ochse, 1990) je *genialnost* pojmoval izrazito nativistično: intelektualna aktivnost je po njegovem mnenju gensko determinirana. Temu je dodal neke vrste motivacijsko tendenco, ki sili posameznika k uporabi (izkoriščanju) njegovih intelektualnih potencialov. To posamezniku omogoča doseganje vrhunskih rezultatov na nekem področju. Ključni faktorji genialnosti so po Galtonovem mnenju intelektualna kapaciteta, »vnema« ter pripravljenost za trdo delo. Kasnejše študije so pokazale, da je genialnost na področju znanosti ali umetnosti bistveno manj pod vplivom faktorja hereditarnosti, kot je trdil Galton, in da je zanemarljiv vpliv socialnega okolja. Njegovo pojmovanje genialnosti je pomembno predvsem zaradi ugotovitve, da je superiornost povezana z nadpovprečnimi potenciali najožjih družinskih članov.

Dolgo je bila v veljavi opredelitev avtorja najboljše raziskave o nadarjenih Termana, ki je menil, da so nadarjeni tisti, ki se glede na rezultat na testu inteligentnosti (Stanford Binet) uvrščajo med 1 % najboljših (Čudina-Obradović, 1991). Glavno merilo nadarjenosti je bil torej rezultat na testu inteligentnosti. Terman je inteligentnost pojmoval kot biološko dispozicijo, sposobnosti, ki se bodo iz te dispozicije razvile, pa so po njegovem mnenju odvisne od otrokovih življenjskih pogojev in izkušenj v zgodnjem otroštvu.

Po Guilfordovi teoriji strukture intelekta sestavlja človekovo inteligentnost 120 sposobnosti, od katerih je vsaka zadolžena za "obdelavo" določenih vrst informacij. Med mentalnimi operacijami (načini mišljenja) je poleg sposobnosti logičnega zaključevanja (konvergentno produktivno mišljenje) poudaril pomen produkcije novih, originalnih rešitev problema (divergentno produktivno mišljenje). Raziskave divergentnega mišljenja so prinesle mnogo spoznanj o osebnostnih lastnostih in motivaciji nadarjenih oseb (Mac Kinnon, 1983); o neodvisnosti inteligentnosti in ustvarjalnosti (Wallach in Kogan, 1965) ter o možnostih za razvijanje ustvarjalnosti (Torrance, 1970/c).

Interes raziskovalcev se je kasneje vedno bolj usmerjal na proučevanje produktivne nadarjenosti. Postalo je jasno, da samo potencialna nadarjenost (izražena z izjemnim rezultatom na testu inteligentnosti) ne more biti zagotovilo, da se bo tudi manifestirala v izjemnih produktih (dosežkih).

Tako Koren (1987, v Čudina-Obradović, 1991) opredeljuje nadarjenost kot dosledno doseganje nadpovprečnih rezultatov na enem ali več področjih. Ker

nudi prvo možnost za doseganje visokih rezultatov v različnih dejavnostih šola, se nadarjenost pogosto najprej pokaže kot nadpovprečna uspešnost pri šolskem delu. To še zlasti velja za splošno intelektualno sposobnost; specifične sposobnosti, potrebne pri določenih šolskih predmetih; umetniške, psihomotorične sposobnosti ter sposobnost vodenja.

Med široko sprejete sodi Wittyjeva definicija (navaja jo Žagar, 1995), ki pravi, da so nadarjeni tisti, ki so konsistentno superiorni na katerem koli področju dejavnosti. V tej definiciji avtor poudarja, da mora oseba nadpovprečne rezultate večkrat ponoviti, da bi jo lahko označili kot nadarjeno. Poleg tega pa Witty govori tudi o potencialni nadarjenosti oz. superiornosti.

Gagne (1985) nadarjenosti ne pojmuje kot lastnost, s katero se človek rodi ali pa ne, ampak poudarja možnost razvijanja nadarjenosti v stimulativnem okolju.

Ameriški vladni odbor za izobraževanje (USOE) je sprejel naslednjo definicijo nadarjenosti, ki jo navaja Renzulli (1986): »Nadarjeni in talentirani otroci so tisti s strani strokovno kvalificiranega osebja identificirani otroci, ki so zaradi izstopajočih sposobnosti zmožni visokih dosežkov.«

Med te sposobnosti uvrščajo (posamično ali v kombinaciji):

- splošno intelektualno sposobnost,
- specifične šolske sposobnosti,
- ustvarjalno ali produktivno mišljenje,
- voditeljske sposobnosti,
- filmske, igralske in druge umetniške sposobnosti,
- psihomotorične sposobnosti.

Tannenbaum (1986) definira nadarjenost kot potencialno sposobnost za produkcijo idej na moralnem, emocionalnem, fizikalnem, socialnem, intelektualnem ali estetskem področju.

Sternberg (1985) je razvil t.i. »triarhično« teorijo inteligentnosti z multiplim modelom nadarjenosti. Nadarjenost razlaga z analitičnimi, sintetičnimi in praktičnimi sposobnostmi. Za analitično nadarjenost je značilna sposobnost analiziranja problema in razumevanja njegovih sestavin, delov, podrobnosti. Sintetična nadarjenost vključuje sposobnost vpogleda, intuicije, ustvarjalnosti ali adaptacije v novih situacijah. Praktična nadarjenost pa pomeni uporabo analitičnih ali sintetičnih sposobnosti v vsakdanjih praktičnih situacijah.

Gardner (1983) je s svojo teorijo multiple inteligentnosti spremenil tradicionalno pojmovanje o splošni inteligentnosti (merjeni z IQ). Po njegovem mnenju je lahko posameznik nadarjen na vsaj sedmih do neke mere neodvisnih intelektualnih področjih, in sicer: na jezikovnem, logično - matematičnem, prostorskem, kinestetičnem, glasbenem, interpersonalnem ter intrapersonalnem.

Kmalu se je pokazalo, da otroci z visoko razvitimi intelektualnimi sposobnostmi, ki so bili v šoli nadpovprečno uspešni in so bili vključeni v posebne programe za nadarjene, niso nujno tako nadpovprečni v poklicu, kjer so jih pogosto prekašali manj sposobni posamezniki.

To je bil eden od razlogov, zaradi katerega so v definicijo nadarjenosti poleg nadpovprečnih sposobnosti dodali zahtevo, da je rezultat na določenem področju nov in ustvarjalen (Renzulli, 1986). S tem so se začele raziskave bolj ukvarjati z osebnostnimi lastnostmi, ki nadarjenim omogočajo izjemne dosežke v aktivnostih, s katerimi se ukvarjajo.

Renzullijev trikrožni model nadarjenosti

Renzulli (1986) trdi, da so za izjemne dosežke na specifičnih področjih aktivnosti nujne nadpovprečne sposobnosti, nadpovprečna ustvarjalnost in nekatere osebnostne lastnosti, zlasti zavzetost za opravljanje nalog, pogojena s specifično motivacijo. Vse to je možno, če otrok živi v stimulativnem okolju.

Vedenjski pokazatelji nadpovprečnih sposobnosti so:

- splošne sposobnosti: sposobnost abstraktnega mišljenja, besedno in numerično rezoniranje, prostorska predstavljalnost, spomin, besedna fluentnost, sposobnost integracije izkušenj in njihova uporaba v novih situacijah, avtomatizirano procesiranje informacij. Te sposobnosti običajno merijo testi splošne inteligentnosti in pridejo do izraza v tradicionalnih učnih situacijah;
- specifične sposobnosti: aplikacija različnih kombinacij zgornjih splošnih sposobnosti na enem ali več specifičnih področjih znanja ali dejavnosti (npr. umetnost, vodenje, šport), sposobnost uporabe znanja, tehnik in strategij pri reševanju konkretnih problemov na specializiranih področjih, sposobnost selekcioniranja za problem relevantnih od nerelevantnih informacij. Te

spособnosti se izražajo v življenjskih (ne - testnih) situacijah. Primeri specifičnih sposobnosti so sposobnosti na področju kemije, baleta, matematike, glasbene kompozicije, kiparstva, fotografije ipd. Vsaka specifična sposobnost se lahko deli še glede na bolj specifična področja (npr. portretna fotografija, astrološka, podvodna fotografija, fotoreporterstvo ipd.). Nekatere specifične sposobnosti, npr. za kemijo ali matematiko, so močno povezane s splošno sposobnostjo, zato se potencial na tem področju lahko pokaže tudi na testih inteligentnosti ali znanja. Za večino specifičnih sposobnosti pa velja, da jih ne moremo meriti s testi, ampak s pomočjo ocenjevalnih tehnik, ki temeljijo na sami dejavnosti ali produktih.

Vedenjski pokazatelji zavzetosti za opravljanje nalog so: visoka stopnja zainteresiranosti, entuziazem, navdušenost in vpletenost v določen problem, področje študija ali obliko človekovega izražanja; sposobnost dolgotrajnega, predanega, trdega dela na problemu; zaupanje vase, močan ego, zaupanje v svoje sposobnosti za opravljanje dela, odsotnost občutkov manjvrednosti, storilnostna motiviranost; sposobnost identifikacije pomembnih problemov na določenem specializiranem področju; sposobnost prilagoditve načinu komunikacije na določenem področju dela; postavljanje visokih standardov lastnega dela; odprtost za samokritiko in kritiko; razvijanje estetskega čuta za okus, kvaliteto in odličnost lastnega dela in dela drugih.

Vedenjski pokazatelji nadpovprečne ustvarjalnosti so: fluentnost, fleksibilnost in originalnost mišljenja; odprtost za izkušnje in vse misli, dejavnosti in dosežke, ki so novi in drugačni (celo neracionalni); radovednost; pripravljenost tveganja v mišljenju in dejanjih; občutljivost za podrobnosti, estetske značilnosti idej in stvari; pripravljenost reagiranja na zunanje dražljaje ter na lastne ideje in občutke.

Nobena od posameznih sestavin ni zadosten pogoj za nadarjenost. Raziskave so pokazale, da je prav interakcija med vsemi tremi krogi (sestavinami) nujna za kreativno-produktivne rezultate.

Med sestavinami nadarjenosti je najbolj konsistentna inteligentnost, ustvarjalnost, zlasti pa motiviranost se s časom precej spreminjata. Ustvarjalnost in zavzetost za opravljanje nalog sta tudi težje merljiva sklopa lastnosti kot inteligentnost. Z ustrezno stimulacijo in treningom se lahko ta sklopa lastnosti precej razvijata. Omenjeni krogi torej niso statični, v času posameznikovega življenja so precej dinamični in variabilni. Vloge posamezne sestavine pri nastajanju ustvarjalnega dosežka ni mogoče jasno opredeliti. Možno je, da se do neke mere celo kompenzirajo med seboj, čeprav je

možnost kompenzacije omejena. Visoka stopnja razvitosti vseh treh sestavin je namreč nujen pogoj nadarjenosti. Študije ljudi, ki so dosegli izjemne dosežke, kažejo, da imajo ti posamezniki relativno dobro definirano organizacijo treh sklopov karakteristik. Ti sklopi sestavljajo nadpovprečje, toda ne nujno najvišje ravni inteligentnosti, motivacije in ustvarjalnosti. Nadpovprečje je po Renzulliju zgornji rang potenciala na katerem koli področju, kar numerično predstavlja približno 15 do 20 % najboljših predstavnikov nekega področja.

Renzulli razmejuje nadarjenost in potencialno nadarjenost, saj meni, da identifikacija posameznika, da »je nadarjen«, še ne pomeni trajne lastnosti, kot je npr. barva oči ali las, prav tako pa ne zagotavlja, da bo posameznik dejansko realiziral svoje sposobnosti. Raziskave kažejo, da je nadarjenost pogoj, svojevrstno začetno stanje, dispozicija, ki jo je možno razvijati, če v okolju obstajajo ustrezni pogoji.

S tem modelom je bilo v psihološki literaturi preseženo tako pogosto neupravičeno enačenje nadarjenosti z nadpovprečnimi intelektualnimi sposobnostmi.

Renzullijev trikrožni model zajema predvsem intrapersonalne sestavine nadarjenosti. Jasno pa je, da je razvoj nadarjenega vedenja odvisen še od mnogih drugih dejavnikov, npr. dejavnikov okolja, kot so:

- socialnoekonomski status družine,
- osebnost staršev,
- izobrazba staršev,
- vzpodbujanje otrokovih interesov v otroštvu,
- položaj družine,
- formalna izobrazba in šola,
- razpoložljivost modelov,
- fizično zdravje,
- duh časa,
- dejavniki priložnosti (npr. bivanje v bližini muzeja, finančne zmožnosti, smrt, ločitev ipd.).

Identifikacija nadarjenih učencev

Iz razvojnih modelov nadarjenosti je jasno razvidno, da nadarjenosti ni mogoče razvijati brez intenzivnega sodelovanja okolja (starši, šolski sistem, družba). V angažiranosti otrokovega okolja bi lahko ločili več oblik:

1. Opažanje znakov nadarjenosti

Starši lahko znake nadarjenosti opazijo že v prvem življenjskem letu (npr. izjemna odzivnost otroka na nekatere dražljaje iz okolja). Ta opažanja staršev vplivajo na njihov odnos do otroka: pričakujejo višje rezultate, kar stimulatивно vpliva na razvoj.

2. Prepoznavanje znakov nadarjenosti

Ko starši v otrokovem vedenju prepoznajo znake visokih sposobnosti, lahko začnejo tudi ustvarjati situacije, v katerih se bodo te sposobnosti še razvijale. Ukvarjanje z otrokom z načrtnim bogatenjem njegovih izkušenj in z organiziranjem vse kompleksnejših situacij je najpogostejša oblika reagiranja okolice na znake nadarjenosti pri otroku.

3. Identifikacija je strokovno preverjanje, ali so opažene in prepoznane oblike vedenja dejansko znak sposobnosti ter ali bi otrok kaj pridobil, če bi ga vključili v program za razvijanje nadarjenosti. Ker je identifikacija vedno povezana z odločitvijo o vključitvi v program, morajo biti metode identifikacije povezane z vsebino programa.

Identifikacija je občutljiv postopek, saj odloča o nadaljnji usodi razvoja nadarjenosti. Neadekvatni merski instrumenti, neprimeren čas ali način identifikacije, neprepoznavanje nekaterih kategorij nadarjenih so samo nekatere od možnih težav, ki povzročajo, da spregledamo mnogo nadarjenih otrok. Vse te nevarnosti so zlasti verjetne pri enkratnih, enodimenzionalnih, neinterdisciplinarnih in izključno kognitivnih oblikah identifikacije.

4. Označevanje ali etiketiranje nadarjenih je nujna posledica identifikacije in predstavlja razvrstitev posameznikov v eno izmed kategorij stereotipnih lastnosti ("nadarjen" ali "nenadarjen"). Ta splošni stereotip je osnova za stališče okolja do posameznika, kar vpliva na njegov razvoj. Čeprav bi pričakovali, da samo negativne etikete negativno vplivajo na razvoj, je ugotovljeno, da imajo lahko tudi pozitivne etikete ("nadarjen") negativni vpliv na nadarjenega in njegovo okolico.

Danes se posveča mnogo pozornosti možnostim za izogibanje negativnim posledicam identifikacije in etiketiranja. Renzulli (1990) navaja nekaj primerov:

1. Status "nadarjen" ali "nenadarjen" se ne pojmuje kot absoluten in nespremenljiv. Namesto pojma "biti nadarjen" se uporablja pojem "razvijanje nadarjenosti posameznika v določenem času in v določenih okoliščinah" (Renzulli in Reis, 1986).
2. Poudarja se kontinuiranost razvoja nadarjenosti, spremljanje identificiranih in še neidentificiranih otrok ter ponavljanje postopka identifikacije.
3. Namesto "trdega" etiketiranja se poudarjajo blažji / mehkejši postopki identifikacije, kot so:
 - identifikacija skozi razvijanje (Johnson);
 - uporaba akcijskih informacij v identifikaciji (Gardner);
 - poudarjanje multidimenzionalnosti nadarjenosti in izogibanje pretiranemu poudarjanju intelektualne nadarjenosti (Renzulli in Delcourt);
 - opazovanje kvalitete reševanja problemov - strateškega vedenja, nenamernega učenja, metakognicije (White);
 - sistem vrtljivih vrat (Delisle in Renzulli).

Vsem naštetim postopkom identifikacije je skupna predpostavka, da otroci živijo v različnih okoljih, imajo različne pretekle izkušnje in da v časovno omejeni situaciji v primeru identifikacije s testiranjem ne pokažejo nujno svoje nadarjenosti. Namesto tega jih je bolje vključiti v dobro načrtovane mini programe za nadarjene, kjer se spremlja:

- njihov napredek,
- reakcije na različne situacije,
- možnosti uporabe novih izkušenj,
- hitrost učenja,
- intenziteto interesov,
- preferiranje določene oblike raziskovanja (z besedami, matematičnimi pojmi, v umetnosti...),
- hitrost in kvaliteta nenamernega učenja,
- samostojnost,
- produktivnost,
- originalnost ipd.

Postopoma se iz začetne velike skupine izločijo manjše skupine otrok za intenzivnejše delo, iz teh pa posamezniki za individualno delo. Tako se skupina "še neidentificiranih nadarjenih" postopoma zmanjšuje. Omenjeni postopki identifikacije so posebno priporočljivi za predšolsko in zgodnje šolsko obdobje (Johnson, 1983, navaja ga Čudina - Obradović, 1991).

PROBLEM

Po pregledu teorije lahko zaključim, da obstajajo številni viri, ki obravnavajo postopke identifikacije nadarjenih učencev. Med njimi je relativno malo tistih, ki se ukvarjajo z učiteljevimi identifikacijami, sodbami, nominacijami kot enim izmed identifikacijskih postopkov. Strokovna literatura navaja, da 90% vseh identifikacijskih postopkov vključuje opazovanje in imenovanje nadarjenih učencev s strani njihovih učiteljev. Iz teorije je znano, da učitelji v situaciji, ko identificirajo nadarjene učence brez pripomočkov (po svojih subjektivnih teorijah), točno izberejo od 50 do 60 % nadarjenih.

Na oblikovanje učiteljevih subjektivnih teorij o nadarjenosti vplivajo predvsem trije dejavniki: učiteljeve lastne izkušnje, preneseno in posredovano znanje, izkušnje in strukture ter učiteljeve vrednote (po definiciji Handala in Lauvasa, 1987). Pomemben pa je tudi vpliv socialne in šolske kulture in klime. Pod vplivom svojih subjektivnih teorij izoblikujejo praktična načela, ki usmerjajo njihovo pedagoško delo. Ta načela so implicitna, vendar so v učiteljevem manifestnem vedenju zelo jasno izražena. Povezana so tudi z njegovimi osebnostnimi lastnostmi in prepričanji.

V raziskavi proučujem subjektivne teorije učiteljev o nadarjenosti, ki se izražajo v identifikaciji nadarjenih učencev (kot dihotomizirana kategorija: učenec je nadarjen - učenec ni nadarjen; splošno nadarjen - specifično nadarjen). Zanima me, kateri dejavniki (spol, učna uspešnost, inteligentnost, ustvarjalnost) pogojujejo učiteljevo oceno o nadarjenosti učenca, torej, kako učitelji identificirajo nadarjene učence, če jih izbirajo povsem subjektivno, brez objektivnih pripomočkov.

METODA

Vzorec

Učenci

V raziskavo je bilo zajetih 242 učencev 10 osnovnih šol občine Celje. Vsi učenci so v šolskem letu 1996 / 97 obiskovali 7. b razred. V raziskavi so sodelovali vsi učenci tega razreda, ki so bili na dan testiranja prisotni pri pouku.

Učitelji

Nadarjenost učencev so identificirali in ocenjevali učitelji, ki poučujejo v 7.b oddelku omenjenih šol (N = 100).

Merski instrumenti

Za UČITELJEVO IDENTIFIKACIJO NADARJENIH učencev sem izdelala interni obrazec (identifikacijski list). Nanj so učitelji napisali imena, priimke in razred učencev, za katere menijo, da so nadarjeni, ter predmet oz. področje, kjer so to nadarjenost opazili. Število identificiranih učencev ni bilo omejeno.

UČNO USPEŠNOST učencev ob koncu šolskega leta 1995/96 (v 6. razredu) sem izpisala iz šolske dokumentacije.

INTELIGENTNOST

Za merjenje inteligentnosti je bila uporabljena multifaktorska baterija testov - MFBT, ki vključuje sedem mentalnih testov, enega psihomotoričnega v pisni obliki, štirje testi pa so psihomotorični testi - aparati. Uporabila sem osem testov, in sicer:

Test 1 - »Razvrščanje imen« (meri perceptivni faktor).

Test 2 - meri numerični faktor.

Test 3 - meri spacialni faktor in splošno inteligentnost.

Test 4 - »Besednjak« (meri inteligentnost in verbalni faktor).

Test 5 - meri faktor percepcije oblik.

Test 6 - meri inteligentnost in numerični faktor.

Test 7 - meri percepcijo oblik.

Test 8 - psihomotorični test, ki meri okulomotorično koordinacijo.

USTVARJALNOST

Iz Torranceove baterije testov kreativnega mišljenja sem uporabila dva, in sicer:

Aktivnost 2: Dopolnjevanje slik (»Mislimo ustvarjalno s slikami«)

Aktivnost je neverbalna in se lahko uporablja že pri otrocih v predšolskem obdobju.

Pri vsaki sliki se točkuje fluentnost, fleksibilnost, originalnost in elaboracija. Vrednoti se tudi originalnost naslova posamezne slike. Fluentnost je število dokončanih slik. Fleksibilnost je število različnih kategorij, v katere lahko razvrstimo odgovore. Originalnost je statistična redkost odgovorov (po avtorju) oz. asociativna oddaljenost in duhovitost odgovorov (po adaptaciji kriterijev za vrednotenje, narejeni v tej raziskavi; glej prilogo 2). Elaboracija je izdelanost prvotne, originalne, aдекватne slike z detajli. Čas reševanja testa je omejen na deset minut.

Aktivnost 4: Izboljšanje izdelka (»Mislimo ustvarjalno z besedami«)

Preizkus se lahko izvaja individualno ali skupinsko (od 15 do največ 35 oseb). Vrednoti se fluentnost, fleksibilnost, originalnost, lahko tudi elaboracija.

Postopek zbiranja podatkov

Učenci

Učenci 7. b razreda so bili skupinsko preizkušeni z multifaktorsko baterijo testov inteligentnosti (MFBT) ter dvema Torranceovima testoma kreativnega mišljenja (TTKM) - Dopolnjevanje slik ter Izboljšanje izdelka.

Učitelji

Učitelji, ki poučujejo v 7.b razredu, so identificirali učence (identifikacijski list), ki so po njihovem mnenju:

- splošno nadarjeni (pri dveh ali več predmetih oz. področjih),
- specifično nadarjeni oz. talentirani (pri enem predmetu oz. področju).

Oblikovanje skupin nadarjenih učencev

75. percentil je kot kriterij nadarjenosti primerljiv z Renzullijevim kriterijem (najboljših 15 - 20, tudi 25% učencev) in je dovolj toleranten, da omogoča zajem večine tistih, ki so dejansko nadarjeni. S pomočjo kombinacije rezultatov na variablah inteligentnost in ustvarjalnosti lahko ločimo štiri skupine učencev:

Če je učenec tako na spremenljivki inteligentnosti kot tudi na spremenljivki ustvarjalnosti dosegel rezultat nad 75. percentilom, sem ga uvrstila v kategorijo, označeno kot »inteligentni in ustvarjalni«.

Če je učenec na spremenljivki inteligentnosti dosegel rezultat nad 75. percentilom, na spremenljivki ustvarjalnosti pa pod 75. percentilom, sem ga uvrstila v kategorijo, označeno kot »inteligentni«.

Če je učenec na spremenljivki ustvarjalnosti dosegel rezultat nad 75. percentilom, na spremenljivki inteligentnosti pa pod 75. percentilom, sem ga uvrstila v kategorijo, označeno kot »ustvarjalni«.

Če učenec niti na spremenljivki inteligentnosti niti ustvarjalnosti ni dosegel rezultata nad 75. percentilom, sem ga uvrstila v kategorijo, označeno kot »niso nadpovprečno inteligentni - niso nadpovprečno ustvarjalni«.

Rezultati in diskusija

Učenci, ki so jih učitelji identificirali kot nadarjene

Po lastni subjektivni teoriji (brez usposabljanja, uporabe pripomočkov ali poznavanja rezultatov psihološkega testiranja) so učitelji 37,6 % vseh sodelujočih učencev identificirali kot nadarjenih (splošno in specifično nadarjeni skupaj). Ta identifikacija je bila očitno blaga in tolerantna, saj Renzulli, ki je v primerjavi s tradicionalnimi kriteriji nadarjenosti zelo znižal njeno mejo, navaja delež 15 do 20 % oz. največ 25 % učencev celotne populacije, za katere bi lahko rekli, da so nadarjeni.

Spol identificiranih učencev

Učitelji so kot nadarjene identificirali 44,20 % vseh dečkov in 30,10 % deklic. Testiranje števila identificiranih glede na število vseh dečkov oz. deklic v razredu s Kruskal - Wallisovim testom pokaže statistično pomembno razliko v prid dečkov (korigirani $\chi^2 = 6,69$, $p < ,082$).

Nadarjenost učencev po psiholoških kriterijih

Za opredelitev nadarjenosti sta bila uporabljena dva psihološka kriterija - inteligentnost in ustvarjalnost.

Na osnovi rezultatov na podtestih inteligentnosti in ustvarjalnosti (pod ali nad 75. percentilom) so bili učenci razdeljeni v štiri skupine, ki jih bom v nadaljevanju označevala na naslednji način:

oznaka skupine		opis skupine
I in U:	inteligentni in ustvarjalni	nad 75. percentilom na testih ustvarjalnosti - nad 75. percentilom na testih inteligentnosti
I :	inteligentni	nad 75. percentilom na testih inteligentnosti - pod 75. percentilom na testih ustvarjalnosti
U:	ustvarjalni	nad 75. percentilom na testih ustvarjalnosti - pod 75. percentilom na testih inteligentnosti
NI I - NI U:	niso nadpovprečno inteligentni - niso nadpovprečno ustvarjalni	pod 75. percentilom na testih ustvarjalnosti - pod 75. percentilom na testih inteligentnosti

Tabela 1: Število in delež učencev glede na dosežke na podtestih inteligentnosti in ustvarjalnosti

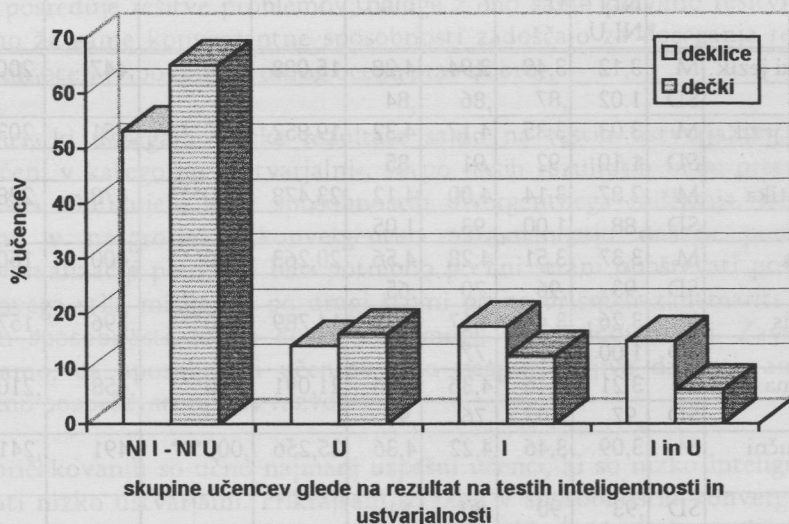
		ustvarjalnost				skupaj	
		pod 75. percentilom		nad 75. percentilom			
		število	%	število	%	število	%
inteligentnost	pod 75. percentilom	144	59,50	37	15,29	181	74,48
	nad 75. percentilom	36	14,88	25	10,33	61	25,21
skupaj		180	74,38	62	25,62	242	100,00

Testiranje razlik med deleži učencev, ki jih glede na rezultate na podtestih inteligentnosti in ustvarjalnosti lahko uvrstimo pod 75. percentil ali nad 75. percentil z χ^2 - testom pokaže statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 10,103$, $p < ,001$). Stopnja povezanosti med obema spremenljivkama (merjena s koeficientom kontingence) znaša $C = ,200$; $p < ,001$. Iz tabele je razvidno, da je v celotnem vzorcu 59,50 % učencev takšnih, ki niti z rezultatom inteligentnosti niti ustvarjalnosti ne dosegajo 75. percentila in zanje lahko rečemo, da niso nadarjeni. Okrog 15 % učencev dosega rezultat nad 75. percentilom le na enem od kriterijev - lahko rečemo, da so nadpovprečno inteligentni oz. nadpovprečno ustvarjalni, ne moremo pa reči, da so nadarjeni. 10,33 % učencev je na obeh kriterijih doseglo rezultat nad 75. percentilom in zanje lahko rečemo, da so nadarjeni. Ta diagnoza nadarjenosti je postavljena statično, na osnovi testnih rezultatov dveh baterij, zato ne upošteva številnih

drugih determinant nadarjenosti, kot so zavzetost za opravljanje nalog, osebnostnih lastnosti učenca ter eksogenih (situacijskih) dejavnikov. Tovrstna klasifikacija učencev v štiri skupine je torej orientacijska in je služila kot osnova za raziskovanje veljavnosti učiteljevih identifikacij nadarjenosti pri učencih.

Nadarjenost po psiholoških kriterijih glede na spol učencev

Slika 1: Primerjava nadarjenosti po psiholoških kriterijih in spola učencev



Število dečkov in deklic v kategorijah »niso nadpovprečno inteligentni - niso nadpovprečno ustvarjalni« ($\chi^2 = 2,756$; $p < ,10$), »ustvarjalni« ($\chi^2 = 1,850$; $p < ,18$) in »inteligentni« ($\chi^2 = 1,254$; $p < ,28$) se ne razlikuje statistično pomembno. V kategoriji »inteligentni in ustvarjalni« je število deklic statistično pomembno večje ($\chi^2 = 12,960$; $p < ,001$). Večji delež deklic v skupini učencev, ki so nadarjeni po psiholoških kriterijih, v primerjavi z manjšim številom identificiranih deklic govori o tem, da je bila identifikacija učiteljev pristranska glede na spol učencev, in sicer do deklic.

Primerjava nadarjenosti po psiholoških kriterijih in učne uspešnosti učencev

Tabela 2: Rezultati enosmerne analize variance za preverjanje hipotez o razlikah štirih skupin učencev (glede na nadarjenost) v učni uspešnosti pri posameznih predmetih

		skupine učencev glede na nadarjenost po psiholoških kriterijih				F	stopnja pomembnosti	stopnja povezanosti (Eta)	Eta ²
predmet		NI I – NI U	U	I	I in U				
slovenski jezik	M	3,12	3,49	3,94	4,28	15,088	,000***	,447	,200
	SD	1,02	,87	,86	,84				
angleški jezik	M	3,03	3,35	4,17	4,32	19,857	,000***	,451	,203
	SD	1,10	,92	,91	,85				
matematika	M	2,87	3,14	4,00	4,12	23,478	,000***	,478	,228
	SD	,88	1,00	,93	1,05				
biologija	M	3,37	3,51	4,28	4,56	20,263	,000***	,400	,160
	SD	,93	,96	,70	,65				
zemljepis	M	3,26	3,46	4,17	4,32	14,789	,000***	,396	,157
	SD	1,00	,99	,77	,85				
zgodovina	M	3,21	3,46	4,36	4,36	21,091	,000***	,458	,210
	SD	,97	1,07	,76	,91				
splošni učni uspeh	M	3,09	3,46	4,22	4,36	25,256	,000***	,491	,241
	SD	,93	,90	,80	,81				

Legenda:

* pomeni statistično pomembnost razlike na stopnji $p < 0,05$

** pomeni statistično pomembnost razlike na stopnji $p < 0,01$

*** pomeni statistično pomembnost razlike na stopnji $p < 0,001$

M - povprečna ocena

SD - standardna deviacija

Učenci, ki jih glede na rezultat na podtestih inteligentnosti in ustvarjalnosti lahko uvrstimo v kategorijo »inteligentni in ustvarjalni«, so pri vseh šolskih predmetih učno pomembno uspešnejši od ostalih treh skupin. Do enake ugotovitve je prišel tudi Žagar (1985). Dejstvo je, da so učenci, ki dosegajo visoke rezultate na testih inteligentnosti in testih ustvarjalnosti, sposobni tako konvergentnega kot tudi divergentnega mišljenja. To pomeni, da lahko

zadovoljivo osvojijo strukturirane in manj strukturirane učne vsebine, zato ni naključje, da imajo na splošno najboljši učni uspeh v šoli. Pri teh učencih bi morala individualizacija pouka zajeti predvsem razširitev in poglobljanje znanja, da bi tudi vnaprej vsestransko miselno napredovali.

Tej skupini se glede učne uspešnosti precej približuje kategorija »intelligentni«, ki so pri zgodovini enako uspešni kot učenci v kategoriji »intelligentni in ustvarjalni«. Glede na to, da sem za merjenje intelligentnosti uporabila multifaktorski test konvergentnih sposobnosti, sklepam, da se ti učenci odlikujejo predvsem v konvergentnem mišljenju. Glede na konvergentno naravnost pouka v naših šolah (tradicionalne razlage, v katerih učitelj že sam posreduje rešitve problemov; naloge z eno samo pravilno rešitvijo ipd.) očitno že same konvergentne sposobnosti zadoščajo za doseganje relativno visokih ocen (v povprečju okrog ocene prav dobro).

Učenci, ki dosegajo visoke rezultate samo na testih ustvarjalnosti in so uvrščeni v kategorijo »ustvarjalni«, so po naših rezultatih učno precej manj uspešni. Odlikujejo se v sposobnostih divergentnega mišljenja, kar pa je očitno v nasprotju s konvergentno naravnostjo našega pouka. Pri individualizaciji pouka bi bilo potrebno po eni strani upoštevati posebnosti njihovega stila mišljenja, po drugi strani pa ne bi smeli zanemariti razvoja tistih sposobnosti, ki jih doslej niso mogli optimalno razviti. Zavedati se moramo, da sposobnosti učencev niso nespremenljive danosti, ampak je možno pospeševati njihov razvoj.

Po pričakovanju so učno najmanj uspešni učenci, ki so nizko intelligentni in hkrati nizko ustvarjalni. Prikrajšani so tako v sposobnostih konvergentnega kot divergentnega mišljenja, zato bi moralo biti individualizirano delo z njimi najbolj celovito. Poleg učnih vsebin in metod učenja bi jim bilo najbrž potrebno prilagoditi tudi tempo in stopnjo težavnosti, da bi se s tem izognili doživljanju pogostih frustracij.

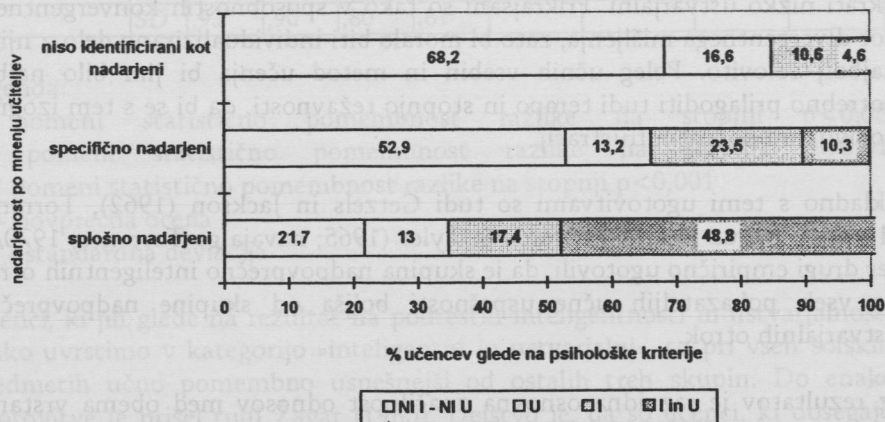
Skladno s temi ugotovitvami so tudi Getzels in Jackson (1962), Torrance (1970/c), Fuqua (1966), Edwards & Tyler (1965; navaja ga Torrance, 1970/c) ter drugi empirično ugotovili, da je skupina nadpovprečno intelligentnih otrok na vseh pokazateljih učne uspešnosti boljša od skupine nadpovprečno ustvarjalnih otrok.

Iz rezultatov je razvidna osnovna značilnost odnosov med obema vrstama kognitivnih sposobnosti in učnim uspehom, in sicer je učni uspeh učencev na splošno bolj odvisen od intelligentnosti kot od ustvarjalnosti. Očitno je, da

učitelji bolj cenijo konvergentno znanje učencev, ki se kaže v poznavanju točno določenih odgovorov na vprašanja, slabše pa navadno ocenjujejo učence, ki si ne zapomnijo toliko podatkov, je pa zato njihovo znanje fleksibilnejše in uporabno v različnih situacijah. Testi znanja, ki jih uporabljajo učitelji, preverjajo predvsem konvergentno znanje učencev. Pouk je v naših šolah bolj prilagojen inteligentnim kot ustvarjalnim učencem. Tradicionalni način poučevanja v naših šolah je bil frontalen, dominiralo je učenje na osnovi avtoritete, osvajanje danih resnic iz učbenikov, ne pa izkustveno ugotavljanje teh resnic; bolj cenjeni so bili učenci, ki dobro pomnijo in reproducirajo naučeno, kot učenci, ki so samostojnejši, bolj ustvarjalni, ki neprestano raziskujejo, sprašujejo in dvomijo. Tak pouk brez dvoma ni veliko prispeval k razvoju ustvarjalnosti. Z inovacijskim gibanjem, ki se v zadnjem času pojavlja v šolski praksi (več na razredni stopnji) v obliki številnih projektov, se je pojavilo več možnosti za ustvarjalne učence. Z vidika vzpodbujanja ustvarjalnosti se mi zdi pomembno, da gre pri sodobnih didaktičnih sistemih tudi za spremembe v metodi posredovanja učne snovi (npr. različne oblike izkustvenega učenja, kot so reševanje problemov, eksperimentiranje, projektno učno delo ipd.). Menim, da se ustvarjalnost še vedno premalo upošteva pri ocenjevanju učenčevega znanja.

Primerjava nadarjenosti po psiholoških kriterijih in učiteljeve identifikacije nadarjenosti

Slika 2: Nadarjenost po psiholoških kriterijih za učence, ki jih glede na učiteljeve identifikacije lahko razvrstimo v tri skupine



Odnos med nadarjenostjo po psiholoških kriterijih in učiteljevimi identifikacijami kaže, da je med tistimi učenci, ki so po mnenju učiteljev splošno nadarjeni, 48 % takih, ki so dejansko nadarjeni tudi po psiholoških kriterijih, 30 % jih je nadpovprečnih na enem samem kriteriju (17 % inteligentnih in 13 % ustvarjalnih), 22 % pa je učencev, ki po psiholoških kriterijih niso nadarjeni (popolnoma napačna ocena učiteljev).

Skladnost učiteljevih identifikacij in nadarjenosti po psiholoških kriterijih je pri kategoriji specifično nadarjenih učencev manjša. Le 10 % učencev, za katere učitelji menijo, da so specifično nadarjeni, je dejansko nadarjenih tudi po psiholoških kriterijih. 24 % jih je doseglo nadpovprečen rezultat na podtestih inteligentnosti, 13 % pa na podtestih ustvarjalnosti. Med učenci, ki so po mnenju učiteljev specifično nadarjeni, je kar 53 % takih, ki po psiholoških kriterijih niso nadarjeni (napačne identifikacije).

Med učenci, ki po mnenju učiteljev niso nadarjeni, jih večina (67 %) tudi po psiholoških kriterijih ni nadarjenih, torej so jih učitelji povsem točno identificirali. Spregledali so več ustvarjalnih (17 %) kot inteligentnih učencev (11 %) ter le 5 % učencev, ki so po psiholoških kriterijih nadarjeni.

Točnost učiteljevih identifikacij nadarjenosti

Globalna primerjava točnosti identifikacije učiteljev glede na nadarjenosti po psiholoških kriterijih med spoloma ponovno kaže, da je bila identifikacija bolj tolerantna do dečkov: učitelji so izpustili 2 dečka (1,55 % vseh dečkov v vzorcu), ki sta nadarjena po obeh psiholoških kriterijih, in 5 deklic (4,42 % vseh deklic v vzorcu). Neupravičeno so pripisali nadarjenost 30 dečkom (23,26 % od vseh dečkov v vzorcu) in le 11 deklicam (9,73 % od vseh deklic v vzorcu), čeprav po psiholoških kriterijih niso nadarjeni.

Tabela 3: Primerjava nadarjenosti po psiholoških kriterijih in učiteljevega mnenja o nadarjenosti učenca

identifikacije učiteljev	skupine učencev glede na rezultat na testih inteligentnosti in ustvarjalnosti				skupaj	
	niso nadpovprečno inteligentni in ustvarjalni	ustvarjalni	inteligentni	inteligentni in ustvarjalni	število	%
učenec ni nadarjen	št. 103	25	16	7	151	62,40
	% 68,21	16,56	10,60	4,63	100,00	
učenec je nadarjen*	št. 41	12	20	18	91	37,60
	% 45,05	13,19	21,98	19,78	100,00	
skupaj	št. 144	37	36	25	242	100,00
	% 59,50	15,29	14,88	10,33	100,00	

Opomba:

* upoštevani so vsi učenci, ki so jih učitelji identificirali kot nadarjene (splošno in specifično nadarjeni skupaj)

Pri ugotavljanju točnosti učiteljeve identifikacije nadarjenosti učenca sem upoštevala naslednji kriterij:

Kot identifikacije, ki so skladne z obema psihološkima kriterijema, sem upoštevala tiste, kjer je učiteljeva identifikacija povsem skladna z nadarjenostjo po psiholoških kriterijih:

- učitelji so učenca identificirali kot nadarjenega, nadarjen pa je tudi po obeh psiholoških kriterijih (nadpovprečno inteligenen in hkrati nadpovprečno ustvarjalen);
- učitelji učenca niso identificirali kot nadarjenega, nadarjen pa tudi ni po nobenem od obeh psiholoških kriterijev (ni nadpovprečno inteligenen niti nadpovprečno ustvarjalen).

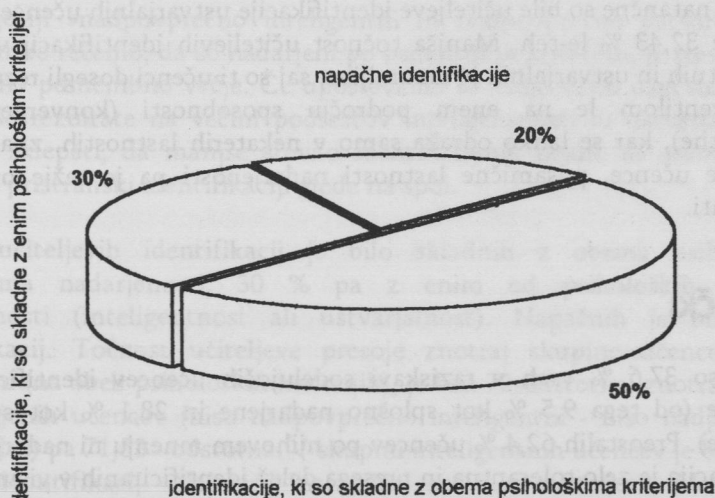
Kot identifikacije, ki so skladne z enim psihološkim kriterijem, sem upoštevala tiste, pri katerih gre za delno skladnost učiteljeve identifikacije in nadarjenosti po psiholoških kriterijih:

- učitelji so učenca identificirali kot nadarjenega, po psiholoških kriterijih pa je dosegel rezultat nad 75. percentilom le na enem od obeh kriterijev (nadpovprečno inteligen ten ali nadpovprečno ustvarjal en);
- učitelji učenca niso identificirali kot nadarjenega, po psiholoških kriterijih pa je dosegel rezultat nad 75. percentilom na enem od obeh kriterijev (nadpovprečno inteligen ten ali nadpovprečno ustvarjal en).

Kot napačne identifikacije sem upoštevala tiste, pri katerih gre za popolno neskladnost učiteljeve identifikacije in nadarjenosti po psiholoških kriterijih:

- učitelji so učenca identificirali kot nadarjenega, po psiholoških kriterijih pa ni nadarjen (ni nadpovprečno inteligen ten niti nadpovprečno ustvarjal en);
- učitelji učenca niso identificirali kot nadarjenega, po psiholoških kriterijih pa je nadarjen (je nadpovprečno inteligen ten in hkrati nadpovprečno ustvarjal en).

Slika 3: Točnost učiteljevih identifikacij glede na nadarjenost učencev, ugotovljeno s pomočjo psiholoških kriterijev



50-odstotna skladnost učiteljevih identifikacij z nadarjenostjo učencev, diagnosticirano s pomočjo dveh psiholoških kriterijev, je skladna z ugotovitvami, do katerih sta prišla Pegnato in Birch (1959, v Gallagher, 1985) ter nekateri drugi avtorji, ki ugotavljajo, da so učiteljeve nominacije manj učinkovite in veljavne kot druge metode identifikacije nadarjenih in da se njihova točnost giblje okoli 50 %. Če upoštevam dejstvo, da je dodatnih 30 % identifikacij skladnih z enim od psiholoških kriterijev nadarjenosti in da je bil identifikacijski postopek izveden brez kakršnega koli pripomočka oz. vnaprejšnje priprave učiteljev, ocenjujem, da učitelji dokaj veljavno in celovito ocenjujejo nadarjenost učencev (z vidika obeh psiholoških kriterijev). Delež točnih identifikacij ni tako nizek, da bi učitelje izključili iz identifikacijskega postopka, še zlasti ob upoštevanju dejstva, da tudi psihološki kriteriji nadarjenosti niso povsem veljavni. Prednost učitelja pred psihodiagnostičnimi sredstvi je v tem, da spremlja učenca skozi učni proces, v vsakodnevni učni situaciji; zato lahko bolje identificira nadarjenost, ki se kaže v rezultatih, produktih (ne le potencialno nadarjenost).

Točnost učiteljeve presoje v skupini učencev, ki so nadarjeni (na obeh psiholoških kriterijih), je 72-odstotna, v skupini nenadarjenih učencev (niso nadpovprečno inteligentni - niso nadpovprečno ustvarjalni) pa 71,53-odstotna. V skupini inteligentnih učencev je bilo točnih 55 % identifikacij. Najmanj natančne so bile učiteljeve identifikacije ustvarjalnih učencev: točnih je bilo le 32,43 % le-teh. Manjša točnost učiteljevih identifikacij v skupini inteligentnih in ustvarjalnih je razumljiva, saj so ti učenci dosegli rezultat nad 75. percentilom le na enem področju sposobnosti (konvergentne ali divergentne), kar se lahko odraža samo v nekaterih lastnostih, značilnih za nadarjene učence, posamične lastnosti nadarjenosti pa je težje opaziti in prepoznati.

ZAKLJUČKI

Učitelji so 37,6 % vseh v raziskavi sodelujočih učencev identificirali kot nadarjene (od tega 9,5 % kot splošno nadarjene in 28,1 % kot specifično nadarjene). Preostalih 62,4 % učencev po njihovem mnenju ni nadarjenih. Ta identifikacija je zelo tolerantna in presega delež identificiranih v višini 15 - 20 % izmed vseh učencev, ki ga priporoča Renzulli. S tem so učitelji zajeli praktično vse učence (z izjemo sedmih ali 4,63 %), ki so dejansko nadarjeni tudi po psiholoških kriterijih, neutemeljeno pa so pripisali nadarjenost kar 45,05 % učencem, ki po psiholoških kriterijih niso nadarjeni. Menim, da je napaka te vrste manjša, kot če bi s preveč restriktivno identifikacijo izpustili

dejansko nadarjene učence. Vemo namreč, da učiteljeve subjektivne teorije o nadarjenosti, izražene v teh identifikacijah, pogojujejo učiteljevo ravnanje, pričakovanja od učenca, vzpodbujanje; s tem pa se verjetnost, da se bo učenec ne glede na svoje sposobnosti, hitreje razvijal, povečuje. Pri vključevanju učencev v programe za nadarjene je bolje omogočiti vstop večjemu deležu učencev, ki se nato uveljavljajo skozi proces sam in znotraj katerega lahko napredujejo glede na svoje rezultate.

Učitelji so od skupno 242 učencev identificirali 91 nadarjenih učencev, od tega 44,20 % dečkov (glede na število vseh dečkov, ki so sodelovali v raziskavi) in 30,10 % deklic. Razlika med številom identificiranih dečkov in deklic je statistično pomembna.

V celotnem vzorcu učencev jih je 59,50 % takšnih, ki niti z rezultatom inteligentnosti niti ustvarjalnosti ne dosegajo 75. percentila, in zanje lahko rečemo, da niso nadarjeni. Okrog 15 % učencev dosegata rezultat nad 75. percentilom le na enem od kriterijev - lahko rečemo, da so nadpovprečno inteligentni oz. nadpovprečno ustvarjalni, ne moremo pa reči, da so nadarjeni. 10,33 % učencev je na obeh kriterijih doseglo rezultat nad 75. percentilom in zanje lahko rečemo, da so nadarjeni.

V kategoriji »nadpovprečno inteligentni in nadpovprečno ustvarjalni«, za katere lahko rečemo, da so nadarjeni po psiholoških kriterijih, je število deklic statistično pomembno večje. Če upoštevamo še večjo učno uspešnost deklic ter boljše rezultate na večini podtestov inteligentnosti in ustvarjalnosti, je mogoče sklepati, da manjše število identificiranih deklic ni utemeljeno in govori o pristranski identifikaciji glede na spol.

50 % učiteljevih identifikacij je bilo skladnih z obema psihološkima kriterijema nadarjenosti, 30 % pa z enim od psiholoških kriterijev nadarjenosti (inteligentnost ali ustvarjalnost). Napačnih je bilo 20 % identifikacij. Točnost učiteljeve presoje znotraj skupine učencev, ki so nadarjeni (na obeh psiholoških kriterijih), je bila 72-odstotna, znotraj skupine nenadarjenih učencev (niso nadpovprečno inteligentni - niso nadpovprečno ustvarjalni) pa 71,53 - odstotna. V skupini inteligentnih učencev je bilo točnih 55 % identifikacij. Najmanj natančne so bile učiteljeve identifikacije ustvarjalnih učencev: točnih je bilo le 32,43 % le-teh. Če upoštevamo dejstvo, da je bil identifikacijski postopek izveden brez kakršnega koli pripomočka oz. vnaprejšnje priprave učiteljev, ocenjujem, da je veljavnost identifikacij učiteljev visoka. Zaključim lahko, da so učiteljeve identifikacije nadarjenih

učencev dovolj veljavne, da jih kaže vključiti kot obvezni sestavni del multidimenzionalnega identifikacijskega postopka.

Na osnovi rezultatov raziskave lahko zaključim, da naj bo učiteljevo mnenje (identifikacije, nominacije) obvezni sestavni del identifikacijskega postopka. Da bi povečali točnost učiteljevih ocen, jih je potrebno za prepoznavanje nadarjenih ustrezno *usposobiti* (npr. v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja pedagoških delavcev s seminarji, v okviru študijskih skupin, tematskih pedagoških konferenc na šolah, najprej pa seveda v dodiplomskem študiju). Prav tako je potrebno z učitelji *razjasniti morebitne nejasne pojme* o nadarjenosti. Zelo pomembno se mi zdi *motiviranje* učiteljev za prepoznavanje in delo z nadarjenimi (npr. z informativnimi predavanji na šolah, z izmenjavo izkušenj med šolami, s hospitacijskimi nastopi ipd.). Da bi povečali točnost učiteljevih ocen, je potrebo pripraviti in jim ponuditi *strokovne priročnike* z navodili za sistematično opazovanje nadarjenih ter *standardizirane pripomočke* (ocenjevalne lestvice, rang liste, check liste ipd.) ter jih za njihovo uporabo usposobiti na inštruktažnih seminarjih.

LITERATURA

1. BODEN, M. A. (1994). What is Creativity? V: *Dimensions of Creativity* (ed. M. A. Boden). A Bradford Book, The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology., 75 - 117.
2. CLENDENING, C. P.; DAVIES, R. A. (1980). *Creating Programs for the Gifted. A Guide for Teachers, Librarians and Students*. R. R. Bowker Company, New York and London.
3. COLANGELO, N., KERR, B. A. (1990). Extreme Academic Talent: Profiles of Perfect Scorers. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 3, 404 - 409.
4. CRONIN - JONES, L. L. (1991). Science Teacher Beliefs and their Influence on Curriculum Implementation: two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 28, No. 3.
5. ČUDINA-OBRADOVIĆ, M. (1991). *Nadarenost - razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Školska knjiga, Zagreb.
6. EYSENCK, H. J. (1994). The Measurement of Creativity. V: *Dimensions of Creativity* (ed. M. A. Boden). A Bradford Book, The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology, 199 - 242.
7. EYSENCK, H. J. (1995): *Genius. The natural history of creativity*. Cambridge University Press, Great Britain.

8. FERBEŽER, I. (1995). Učiteljeve ocene, sodbe, nominacije nadarjenih učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, 1.26, 16-25.
9. FERGER, B. (1987). Foerderprogramme für Hochbegabte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34, 161 - 170.
10. GALLAGHER, J. J. (1985). *Teaching the Gifted Child*. Third Edition. Allyn and Bacon, Inc. Newton, USA.
11. GARDNER, H. (1994). The Creators' Patterns. V: *Dimensions of Creativity* (ed. M. A. Boden). A Bradford Book, The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology, 143 - 158.
12. GETZELS, J. W., JACKSON, P.W. (1962). *Creativity and Intelligence*. John Wiley & Sons, Inc., London.
13. HANDAL, G., LAUVAS, P. (1987). *Promoting reflective teaching*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
14. HANY, E. A. (1991). Sind Lehrkräfte bei der Identifikation hochbegabter Schüler doch besser als Tests? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 37 - 50.
15. HOLDEN, C. (1987). Creativity and the Troubled Mind. *Psychology Today*, 21, 9 - 10.
16. KERSHNER, J. R., LEDGER, G. (1985). Effect of Sex, Intelligence, and Style of Thinking on Creativity: A Comparison of Gifted and Average IQ Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 48, No. 4, 1033 - 1040.
17. MENDAGLIO, S. (1995). Children Who Are Gifted / ADHD. *Gifted Child Today Magazine*, Vol. 18, No. 4, 37 - 40.
18. MILGRAM R. M. (1979). Perception of Teacher Behavior in Gifted and Nongifted Children. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 1, 125 - 128.
19. OCHSE, R. (1990). *Before the Gates of Excellence: The Determinants of Creative Genius*. Cambridge University Press, USA.
20. RENZULLI, J. S. (1986). The Three - ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity. V *Conceptions of Giftedness*, eds R. J. Sternberg and J. E. Davidson, Cambridge University Press, London, New York, Sydney, 53 - 92.
21. RENZULLI, J. S. (1990). A Practical System for Identifying Gifted and Talented Students. *Early Child Development and Care*, Vol. 63, 9 - 18.
22. SCHAFFER, S. (1994). Making Up Discovery. V: *Dimensions of Creativity* (ed. M. A. Boden). A Bradford Book, The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology, 13 - 52.
23. STERNBERG, R. J. (1985). Implicit Theories of Intelligence, Creativity and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 49, No. 3, 607 - 627.

24. TANNENBAUM, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. V R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (21 - 52). New York: Cambridge University Press.
25. TOMLINSON - KEASEY, C., LITTLE, T. D. (1990): Predicting Educational Attainment, Occupational Achievement, Intellectual Skill and Personal Adjustment Among Gifted Men and Women. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 3, 442 - 455.
26. TORRANCE, E. P. (1970/a). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Directions manual and scoring guide. Figural Test, Booklet A. Personnel Press, Inc., Princeton, USA.
27. TORRANCE, E. P. (1970/b). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Directions manual and scoring guide. Verbal Test, Booklet A. Personnel Press, Inc., Princeton, USA.
28. TORRANCE, E. P. (1970/c). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Norms - Technical Manual. Research Edition. Verbal and Figural Tests. Personnel Press, Inc., Princeton, USA.
29. WALLACH, M. A., KOGAN, N. (1965) . *Models of Thinking in Young Children: A study of the creativity- intelligence distinction*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York.
30. ŽAGAR, D. (1985). Medosebni odnosi učencev z različnimi načini mišljenja. *Sodobna pedagogika*, Vol.36, No. 7-8, 291 - 301.
31. ŽAGAR, D. (1987). Nadarjeni otroci in pedagoško delo z njimi. *Sodobna pedagogika*, Vol.38, No. 5-6, 269 - 274.

MALČKOVO OBNAŠANJE PRI SAMOSTOJNI IGRI Z IGRAČAMI

Melita Puklek

POVZETEK

Članek predstavlja malčkov obnašanje pri igri z igračami, zlasti v pogoju, ko se malček igra sam, brez namerne vpletenosti drugih igralnih partnerjev. Malčkov igralno obnašanje smo definirali z njegovo pozornostjo in vztrajnostjo z igralnim objektom, konstruktivnostjo igre ter z značilnostmi emocionalnega odzivanja in socialne aktivnosti. V raziskavi smo ugotavljali razlike v igralnem obnašanju glede na starost in spol malčkov, tip igrače in izobrazbo staršev. Prav tako nas je zanimala povezanost igralnega obnašanja s kognitivno razvitim tipom igre. Vzorec predstavlja 44 malčkov v starosti 6, 12, 18 in 24 mesecev. Igro malčkov s 4 do 6 standardnimi igračami smo snemali na njihovem domu. Pri analizi posnetkov smo uporabljali Opazovalno listo za ocenjevanje malčkovega vedenja pri samostojni igri s predmeti. Rezultati so pokazali pomembne razlike v igralnem obnašanju med različno starimi malčki in glede na tip igrače, s katero se igrajo, manj pa glede na spol malčkov in izobrazbo staršev. Igralno obnašanje, ki vključuje pozitivne emocije, uporabo govora, socialno odzivanje ter pozornost in aktivno samostojno vztrajnost z igračo, je bilo povezano z kognitivno razvitejšimi tipi igre.

ABSTRACT

Article presents infant's playing activity while the infant plays alone without social involvement. Playing activity was defined by infant's attention and persistence with playing object, by constructiveness of the play and the characteristics of emotional and social activity during play. The aim of the study was to establish possible differences in playing activity according to infants' age, sex, type of a toy and educational level of parents. The sample consisted of 44 6, 12, 18 and 24 month old infants. The infants' play with 4 to 6 standard toys was videotaped at home. Analysis of recorded material was done by Observation check list for coding the infant's behaviour while playing alone with objects. Results showed infants' age and type of toy (structured vs. unstructured toys) as important factors influencing infant's playing activity. Playing activity which included positive emotions, use of speech, social reactions, attention and active persistence alone with the toy was related to more developed cognitive play.

Igra je otrokova dejavnost s predmeti, s pomočjo katere otrok (zlasti po prvem letu) konstruira alternativno realnost. Otrok je v igri usmerjen k cilju in v ta namen izvede določeno dejanje. Njegov namen ni doseči nek rezultat, prav tako otrok v igri ne anticipira posledic igralnega dejanja. Za razliko od dela je igra torej sama sebi namen in mora otroka zadovoljevati, da jo še naprej izvaja, zato je igra predvsem notranje motivirana (Zupančič, 1996/97). Otrokovo igralno dejavnost določajo dejavniki, kot so lastnosti otroka ter značilnosti igralnega materiala in socialnega okolja. Zlasti takrat, ko otrok pri igri ne dobiva pobud in pomoči iz socialnega okolja, torej takrat, ko se igra sam, njegovo obnašanje določajo zaznavne in funkcionalne značilnosti igralnih objektov, otrokovo vé denje o igralnem objektu in izkušnje v zvezi z njim, otrokove trenutne potrebe in stopnja njegovega miselnega in socialnega razvoja (Zupančič in Ceci, 1997a).

Samostojna igra malčkov je bila redkeje predmet raziskovanja kot igra malčkov v socialni interakciji (s starši, sorojenci ali vrstniki). Raziskave o igri so se osredotočale predvsem na odkrivanje različnih tipov igre in njihove razvojne poti, simbolična sredstva v otrokovih reprezentacijah (sredstva v igri "kakor da"), vpliv strukturiranosti igrače na kakovost igre in vpliv socialnega strukturiranja ali podgrajevanja otrokove aktivnosti na razvojni nivo igre. Mnogo bolj je raziskano področje igre starejših otrok, manj pa vemo, kako se

otrok igra v obdobju do dveh let starosti. Manj je tudi znano, kako se malček igra sam, brez namerne socialne interakcije in kako se v takšni situaciji obnaša. Malčkovo obnašanje v igri bi lahko definirali z njegovo pozornostjo in vztrajnostjo z igralnim objektom, konstruktivnostjo njegove igre ter z značilnostmi njegovega emocionalnega odzivanja in socialne aktivnosti.

Prvi dve leti življenja sta čas razvoja senzomotorne inteligentnosti, prvih oblik govora in vzpostavljanja interakcije z okoljem. Igra postaja po 6. mesecu vse manj orientirana na osebo ("face-to-face" igra) in vse bolj na objekt. Dojenčkov igralni interes se torej preusmerja z znanih oseb na objekte. V igri ni več toliko v ospredju ekspresivna komunikacija in čustvena izmenjava, ampak raziskovanje in manipulacija z objektom. V drugi polovici prvega leta se začne razvijati tudi pozornost na objekt v socialnem kontekstu. Dojenček razvija sposobnost hkratne pozornosti na objekt in osebo, ki sodeluje v igri (Adamson in Bakeman, 1985; Bakeman in Adamson, 1984; Zupančič in Ceci-Érpič, 1998). Do sredine drugega leta je sposobnost koordinacije pozornosti že utrjena in otrok neverbalno (s sprehajanjem pogleda, gestami) komunicira z osebo o prisotnem objektu (Bakeman in Adamson, 1984). Otrokova pozornost je še precej razpršena, saj ga kakršen koli dražljaj iz okolja hitro odtegne od prvotne aktivnosti. Potrebno je ločiti med otrokovo naključno pozornostjo na objekte in osredotočeno pozornostjo (Ruff in Lawson, 1990). Osredotočena pozornost pomeni, da je otrok osredotočen le na določeno igračo ali aktivnost z njo, ne pa tudi na druge igrače, objekte ali ljudi. Z določeno igračo se aktivno angažira in z njo ne izvaja le ponavljajočih aktivnosti. Aktivne pozornosti ali interesa za igro z igračo ne velja zamenjati z otrokovim vztrajanjem z igračo. Otrok lahko namreč z igračo vztraja tudi pasivno (npr. objekt gleda, ga drži v rokah, daje v usta), kar je značilno zlasti za dojenčke. Dojenček se ukvarja predvsem s fizičnimi značilnostmi objekta, manj pa izrablja njegove funkcije ali postavlja različne objekte v relacijo. V skladu s klasifikacijo Belskega in Mosta (1981) bi lahko rekli, da so pri dojenčku prisotne manj razvite oblike funkcijske igre, t.j. neselekcionirano dajanje predmetov v usta ter raziskovanje predmetov in ponavljanje preprostih dejanj. Zato lahko pri dojenčkih pričakujemo, da bo interes za igralni objekt prej upadel, saj bo igrača postajala vse bolj domača. Pri starejših malčkih, ki že postavljajo igrače v odnos, skušajo iz njih narediti neko novo celoto ali igrače uporabljajo kot zamenjavo za nek predmet ali osebo, pa lahko pričakujemo več osredotočene pozornosti in daljše aktivno vztrajanje z igračo. Ruff in Lawson (1990) sta v vzdolžni raziskavi 12-mesečnih otrok, ki sta jih ponovno opazovala pri 24. in 42. mesecih ter v prečni raziskavi 30-, 42- in 54-mesečnih otrok, ugotovila, da osredotočena pozornost narašča s starostjo otroka in se (razen pri 12-mesečnih) ne spreminja znotraj igralne epizode.

Starejši otroci so pozornost osredotočili na konstruiranje in reševanje problema v večji meri kot mlajši in se manj fizično umikali od igrač. Vendar pa nekoliko starejša raziskava Powerja, Chapieskega in McGratha (1985) na malčkih, starih 12 do 24 mesecev, ni pokazala odvisnosti igralnega vedenja malčkov od njihove starosti. V raziskavi so opazovali igralno vedenje: trajanje pozornosti, t.j. čas, v katerem se je otrok igral ali vztrajal z določenim objektom, in eksploratorno različnost, t.j. različnost načinov raziskovanja in igre z objekti. Omenjeni avtorji zagovarjajo tezo o individualnih razlikah v igralnem vedenju ne glede na starost malčka. Igralno vedenje naj bi bolje napovedovalo kasnejše razlike med otroki v vedenju in razvoju kot pa sam razvojni nivo igre. Kljub nepovezanosti igralnega vedenja s starostjo malčkov pa je bilo igralno vedenje povezano z razvojnim nivojem igre: malčki, ki so znali sprožiti več avditornih in vizualnih učinkov pri manipuliranju z deli objekta in se igrali na višjih nivojih simbolne in relacijske igre, so se tudi dalj časa pozorno igrali in v večji meri raziskovali različne vidike objektov in njihovih funkcij.

Glede na omenjeni raziskavi bi lahko zaključili, da otrokov interes za igračo raste s stopnjo kompleksnosti igre, ki tudi zahteva več časa in prizadevanja. Starost pa je lahko pomemben dejavnik vztrajnosti in pozornosti pri igri, vendar le v daljši časovni perspektivi. Nekatere raziskave pa kažejo tudi na kulturno pogojenost malčkovega predmetnega obnašanja pri igri. Tako Zupančičeva in CeciĆ-Erpičeva (1997b) na vzorcu 18- in 24-mesečnih malčkov ugotavljata, da je aktivno predmetno obnašanje bolj prisotno pri slovenskih kot pri hrvaških malčkih. Slovenski malčki so bili v večji meri pozorni na igračo, z njo so bolj aktivno vztrajali tako na lastno pobudo kot na pobudo drugih, ter bili v igri tudi bolj konstruktivni kot hrvaški malčki. Za hrvaške malčke pa je bila v večji meri značilna pasivna vztrajnost z igračo.

Igralno obnašanje ni določeno le z otrokovim delovanjem na predmet, ampak otrok v igri izraža tudi določena čustva ter potrebo po vzpostavljanju verbalnega in neverbalnega stika s prisotnimi osebami. Pozitivna in negativna čustva se v drugi polovici prvega leta in zlasti v drugem letu vse bolj diferencirajo in malček zlasti pri igri z ljudmi in predmeti kaže močna čustva ugodja (Horvat in Magajna, 1989). Čustva podpirajo komunikacijo z drugimi osebami o objektu. Vse manj predstavljajo ključne elemente v socialni izmenjavi (kot je temu bilo v prvi polovici prvega leta) in vse bolj dobivajo vlogo komentarjev k igri. Pozitivni ali negativni hedonski ton aktivnosti lahko na vedenjskem nivoju določimo s pomočjo opazovanja otrokovega obraznega izraza ter njegove motorične in vokalne aktivnosti v igri z objektom. Adamson in Bakeman (1985) ugotavljata, da malček izraža emocije zlasti v

osebnem stiku z materjo ali drugimi osebami. Stik z objektom poraja manj afektivnosti, razen v primeru skupne pozornosti na objekt z drugo osebo, posebno z materjo. Manj so raziskani drugi dejavniki, ki bi prav tako lahko vplivali na večjo ali manjšo stopnjo izražanja čustev do igralnega objekta, kot npr. malčkova starost, spol ali tip igrače. Malček namreč v drugem letu starosti v igri vse bolj ponazarja svoje vsakdanje življenjske aktivnosti. Igra začne predstavljati nadomestno realnost, kjer otrok preizkuša svoje sposobnosti igrati se "kakor da", s svojo aktivnostjo posnema aktivnost odraslih, rekonstruira zanj pomembne dogodke in sprošča napetosti (Duran, Plut in Mitrović, 1988). Tudi zgoraj omenjena raziskava Adamsona in Bakemana (1985) na vzorcu malčkov, starih 6 do 18 mesecev, nakazuje naraščanje pogostosti izražanja čustev s starostjo, zlasti izražanja čustev skozi vokalizacijo.

Predstavljeni rezultati so del obširnejše raziskave z naslovom Razvojna analiza strukturalne univerzalnosti in kulturne specifičnosti malčkove igre, ki jo vodi prof. dr. Maja Zupančič. Eden izmed temeljnih problemov raziskave je ugotavljanje razvojnih značilnosti malčkovega obnašanja v samostojni igri z igračami. Zanimalo nas je, ali lahko govorimo o starostnih razlikah v različnih vidikih malčkovega obnašanja v obdobju 6 do 24 mesecev starosti. Prav tako smo v raziskavi ugotavljali razlike v igralnem obnašanju glede na spol malčkov ter tip igrače, s katero se igrajo. Ali lahko že v obdobju do dveh let starosti govorimo o vplivu izobrazbenega statusa staršev na otrokovo igralno aktivnost? Zanimale so nas tudi razlike v nivoju kognitivne in socialne igre glede na omenjene spremenljivke in povezanost igralnega obnašanja z razvojnim nivojem igre. Kognitivni tip igre predstavljajo funkcijska, simbolna, konstrukcijska in dojemalna igra. Socialni tip igre predstavljajo opazovalna igra, opazovalna igra z vključitvijo, osamljena, kontaktna, paralelna, asociativna in kooperativna igra (Zupančič, Gril, Cecić in Puklek, 1997). Predpostavili smo pomembne razlike v igralnem obnašanju in razvojnem nivoju igre zlasti glede na starost malčkov in tip igrače. Pri mlajših malčkih pričakujemo manj pozornosti in interesa za igračo, manj čustvenega investiranja v igračo, manj vzpostavljanja socialnega stika skozi igro ter manjšo prisotnost razvitih oblik kognitivne in socialne igre kot pri starejših malčkih. Aktivnejše obnašanje ter kognitivno in socialno bolj razvito igro pričakujemo pri igri z bolj strukturiranimi (bolj realističnimi, določenimi) igračami. Novejše slovenske raziskave kažejo, da otrok v drugem letu življenja in v večini predšolskega obdobja najuspešneje transformira realnost in uporablja simbolna sredstva v igri z igračami, ki so podobne stvarnim in imajo vnaprej določeno obliko in pomen (Zupančič in Cecić-Erpič, 1997b; Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 1998). Predpostavke o razlikah po spolu

in izobrazbenem statusu staršev niso bile postavljene vnaprej zaradi pomanjkanja primerljivih empiričnih rezultatov na tem področju. Predpostavljena je bila tudi pozitivna povezanost aktivnejšega čustvenega, socialnega in dejavnostnega vidika igralnega obnašanja z razvitim tipom igre. Razviti kognitivni tip igre predstavljajo simbolična, konstrukcijska in dojemalna igra.

METODA

Vzorec

Tabela 1: Prikaz števila malčkov znotraj posameznih starostnih skupin

6 mesecev	12 mesecev	18 mesecev	24 mesecev
12	12	9	11

V raziskavi je sodelovalo 44 slovenskih malčkov, ki so bili razdeljeni v štiri starostne skupine. Malčki so bili znotraj starostnih skupin enakomerno zastopani po spolu in izobrazbi staršev. V raziskavo smo vključili le malčke staršev s srednjo in visoko izobrazbo. Vsi malčki so bili donošeni, brez razvojnih zaostankov, njihov razvojni količnik pa se je gibal v mejah visokega povprečja (Zupančič, 1997).

Pripomočki

Igrачe

Tabela 2: Prikaz uporabljenih igrač po starostnih skupinah

6 mesecev	12 mesecev	18 mesecev	24 mesecev
• igralni tepih • viseče figure • kuhalnica, lonček • in dve leseni kocki • dojenček, lonček, • žlička	• škatla s figurami • živali • dojenček, lonček, • žlička • lesene kocke (pol škatle) • avto telefon • žoga	• škatla z živalskimi figurami • dojenček, lonček, žlička, kuhalnik • lesene kocke (pol škatle) • lego kocke • avto telefon • žoga	• škatla z živalskimi figurami • dojenček in otroška kuhinja (vsa) • lesene kocke • lego kocke • avto telefon • žoga

Malčki so se igrali z igračkami, ki niso bile povsem enake za različno stare malčke. Izbrali smo igrače, ki so bile po ugotovitvah pilotske študije (Zupančič, 1997), primerne glede na njihovo razvojno stopnjo. Tako sta bila igralni tepih in viseče figure igralna objekta le 6-mesečnih malčkov. Škatla z živalskimi figurami, dojenček z delnim ali celotnim kuhinjskim setom, avto telefon, lesene kocke in žoga so bili igralni objekti 12-, 18- in 24-mesečnih malčkov. Z lego kockami sta se igrali dve starejši skupini, 18- in 24-mesečni malčki. Igrače so bile izbrane tudi glede na stopnjo strukturiranosti, t.j. njihove izdelanosti, določenosti, ki je pomembna značilnost igrače za spodbujanje simbolične igre. Najbolj strukturirani igrači sta bili dojenček z otroško kuhinjo in avto telefon. Polstrukturirani igrači sta predstavljali škatla z živalskimi figurami in lego kocke, nestrukturirano igračo pa lesene kocke.

Opazovalna lista

Obnašanje malčkov in tipe njihove igre smo ocenjevali s pomočjo Opazovalne liste za ocenjevanje malčkovega vedenja pri samostojni igri s predmeti (Zupančič in Ceci, 1997a). Lista vsebuje tri vidike malčkovega obnašanja do igrač: emocionalni, socialni in dejavnostni vidik ter kognitivne in socialne oblike igre. Srednja zanesljivost dveh zaporednih opazovanj istih ocenjevalcev v polletnem intervalu znaša: Kappa = .74 in Spearmanov ρ = .93 (Zupančič in Ceci, 1997b).

Emocionalni vidik predstavlja 15 kategorij, s katerimi ocenjujemo različne vrste pozitivnih in negativnih čustev v odnosu do igrače ter intenziteto pozitivnih in negativnih čustev, izraženih v igralni situaciji. Primer pozitivnih čustev do igrače: se veseli, je zadovoljen... Primer negativnih čustev do igrače: je žalosten, se jezi... Pri omenjenih kategorijah označimo, ali se je čustvo pojavilo v določenem časovnem intervalu, intenzivnost čustev pa ocenimo na 5-stopenjski lestvici.

Socialni vidik predstavlja 25 kategorij, s katerimi ocenjujemo malčkovo fizično, besedno ali nebesedno iskanje stika z osebami, prisotnimi v prostoru, ko se malček igra (mama, testator), malčkov socialni in egocentrični govor ter vokalizacijo, fizični umik od oseb ter igranje na pobudo ali brez pobude. Primeri kategorij: vzbuja pozornost mame ali testatorja, vključi mamo ali testatorja v igro kot partnerja ali kot pomoč, gleda mamo, testatorja ali kamero, vzpostavlja fizični kontakt z mamo ali testatorjem, uporablja socialni govor ali socialno vokalizacijo... Socialni vidik obnašanja je pokazatelj, ali otrok pri samostojni igri izraža potrebo po socialnem stiku v smislu vključevanja drugih oseb v igro, iskanja podpore pri njih itd. Na opazovalni

listi označimo, ali se je kategorija socialnega obnašanja pri samostojni igri pojavila v določenem časovnem intervalu.

Dejavnostni vidik predstavlja 9 kategorij, s katerimi ocenjujemo malčkov interes, vztrajnost in konstruktivnost pri igri z igračo. Pri kategorijah interesa ocenjujemo, v kolikšni meri je malček osredotočen na igračo kot celoto, elemente igrace v kontekstu, na posamezne elemente igrace in detajle igrace. Pri kategorijah vztrajnosti z igračo ocenjujemo, koliko časa otrok sam aktivno vztraja z igračo, aktivno na pobudo, pasivno sam in pasivno na pobudo. Kategorije dejavnostnega vidika igre ocenjujemo na 5-stopenjski lestvici.

Kognitivni tip igre predstavljajo kategorije različnih kognitivnih oblik igre:

- funkcijska (malček preizkuša svoje senzorne in motorične funkcije, dejavnosti ponavlja);
- simbolna (malček se igra "kakor da", nadomešča resnični objekt z objekti zamenjave ali le s simboli, ki v resnični situaciji niso prisotni). Kategorije znotraj simbolne igre so: simbolična igra, usmerjena nase (malček hrani sebe, govori po telefonu), usmerjena na igračo (malček hrani dojenčka, kocko uporablja kot avto), usmerjena na ljudi (malček hrani mamo), ter umišljena igra (malček vzame umišljen bonbon; pravi, da dojenček je koruzo, čeprav koruza ni prisotna v igralni situaciji);
- konstrukcijska (malček povezuje elemente igrace tako, da ustvarja novo celoto);
- dojemalna (malček pokaže, da razume različne odnose: med predmeti, med ljudmi, med objektom in simbolom, med simbolom in njegovim pomenom). Kategorije znotraj dojemalne igre so: poimenuje, kar vidi (objekte, dejavnosti), sledi navodilom (nekaj počne na pobudo, odgovarja na vprašanja), daje navodila (postavi vprašanje, nekaj zahteva), dojema relacije (razume odnos med elementi, npr. prisloni slušalko na uho, poda žogo; dejavnosti, ki so na prehodu v simbolično igro, npr. žlico nese k ustom, vendar iz konteksta ne moremo sklepati, da gre za simbolno dejavnost).
- Socialni tip igre predstavljajo kategorije, s katerimi ocenjujemo različne oblike socialne interakcije v igri:
- brez udeležbe (otrok je le fizično prisoten v igralni situaciji, zdi se, kot da se ne igra);
- opazovalna (malček opazuje igralno dejavnost drugega, vendar se ne vključi);
- opazovalna z vključitvijo (malček opazuje igralno dejavnost drugega in se vključi, z delovanjem na igračo ali besedno);

- kontaktna (malček preko igrače ali igralne dejavnosti navezuje stik z drugimi osebami; igrača je instrument za doseganje cilja, ki je socialna interakcija);
- osamljena (otrok se igra sam, drugi se ne vključujejo, otrok jih ne vključi v igro);
- paralelna (različne osebe se igrajo, vendar med sabo ne sodelujejo);
- asociativna (različne osebe so v medsebojni igralni interakciji, si npr. izposojajo igrače, vendar nimajo skupnega cilja).

Na opazovalni listi označimo, ali se je določena oblika kognitivne in socialne igre pojavila v določenem časovnem intervalu.

Obširnejši opis kategorij je podan v priročniku za vrednotenje malčkove igre v samostojnih in interaktivnih pogojih (Zupančič in sodelavke, 1997).

Postopek

Malčkov samostojno igro z igračami smo snemali na njegovem domu ob prisotnosti osebe, na katero je malček navezan, ponavadi je bila to mama. Malčku smo predstavili igrače po naključnem vrstnem redu. Snemali smo 5 minut malčkove igre z vsako igračo. Snemati smo začeli takoj, ko se je malček začel igrati. V primeru, ko malček ni pokazal interesa za igračo, smo ga poskušali motivirati zanj tako, da smo sami izvedli kakšno igralno dejanje z igračo, mu pokazali lastnosti igrače itd. Osnovno vodilo pri sami preizkušnji je bilo, da se malček igra sam, vendar se prisotne osebe lahko odzivajo, kadar je to malčkova pobuda ali kadar se malček ne igra s ponujeno igračo.

Pri ocenjevanju posnetkov malčkovega vedenja v igri smo upoštevali prve tri minute igre z vsako igračo. Trenirana ocenjevalka je ocenila vsako kategorijo z zgoraj opisane opazovalne liste v 30 sekundnem časovnem intervalu. Tako smo dobili 6 ocen za vsako kategorijo. Kategorije smo kasneje zaradi statističnih analiz združili v kompozitne kategorije.

Dobljene podatke smo analizirali s pomočjo enosmerne analize variance in korelacij.

10. > p **
100 > p ***

REZULTATI Z DISKUSIJO

Tabela 3: EMOCIONALNI IN SOCIALNI VIDIK igralnega obnašanja malčkov: razlike glede na starost in spol malčkov, tip igrača in izobrazbo staršev ter povezanost kategorij obnašanja z razvitim tipom igre

KOMPOZITNA SPREMENLJIVKA	STAROST F(3,202)	SPOL F(1,204)	TIP IGRAČE F(9,196)	IZOBR F(1,204)	r (n=206)
Pozitivna čustva do igrača	5.70** 6m<18,12,24 m		2.39*		.46***
Intenzivnost pozitivnih čustev	6.31*** 6m<24,18m		2.39*		.47***
Negativna čustva do igrača					-.19**
Intenzivnost negativnih čustev		4.61* deklice			-.12
Socialni odzivi na mamo	3.39* 6m<18m			5.85* visoka	.33***
Socialni govor	24.06*** 6m<24,18m	9.80** deklice	3.82***		.47***
Egocentrični govor				4.08* visoka	.15*
Govor	13.49*** 6m<18,24m	8.40** deklice	4.06***		.40***
Pozitivno socialno odzivanje	7.49*** 6m<18m	5.30* deklice		8.40** visoka	.35***

Opomba: a) V tabeli 3, 4 in 5 so prikazane le statistično pomembne razlike v igralnem obnašanju glede na starost, spol, tip igrača in izobrazbo staršev. Zaradi boljšega razumevanja rezultatov so prikazane skupine, ki dosegajo višji rezultat na posameznih kategorijah ali kompozitih (velja za spol malčkov in izobrazbo staršev), ter starostne skupine, ki se med seboj najbolj razlikujejo. Razlike glede na tip igrača so podane v opisu rezultatov.

r Pearsonov koeficient korelacije med kategorijo igralnega obnašanja in razvitim tipom igre (kompozit simbolične, konstrukcijske in dojemalne igre)

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Malčki različnih starosti so se pomembno razlikovali v nekaterih vidikih emocionalnega in socialnega obnašanja pri samostojni igri. Tako so se 6-mesečni malčki manj pozitivno čustveno odzivali v igri kot ostale tri starostne skupine, ki se med seboj niso razlikovale. Največ pozitivnih emocij se je pojavilo v igri z otroško kuhinjo in z žogo, najmanj pa v igri z igračami, ki so jih uporabljali najmlajši (kuhalnica, žlička in dve leseni kocki ter v igri z igralnim tepihom). Spol malčkov se je pokazal kot pomemben faktor le pri intenzivnosti izražanja negativnih emocij. Deklice so bolj intenzivno izražale negativne emocije do igrač kot dečki. Prav tako so se malčki pomembno razlikovali v socialnem odzivanju na mamo in v uporabi govora. Starejši skupini 18- in 24- mesečnih malčkov sta pokazali več pobud za socialno interakcijo (predvsem z mamo) ter uporabljali več govora, zlasti socialnega. Podobno velja za spol malčkov. Deklice so pri samostojni igri iskale več socialnega stika z mamo, se pozitivno odzivale na prisotne osebe, nasploh več govorile ter uporabljale več socialnega govora kot dečki. Otroška kuhinja in lego kocke so bile igrače, s katerimi so malčki v igri največ govorili, najmanj pa so se oglašali dojenčki pri igri z igralnim tepihom in z visečimi figurami. Socialni vidik obnašanja je tudi edini vidik, v katerem so se malčki razlikovali glede na izobrazbo njihovih staršev. Malčki staršev z višjim izobrazbenim statusom so več vstopali v interakcijo z mamo, kazali več pozitivnega socialnega odzivanja in uporabljali več egocentričnega govora kot otroci staršev s srednjim izobrazbenim statusom.

Malčki, ki so v igri uporabljali kognitivno kompleksnejše načine igre, so izražali več pozitivnih in manj negativnih emocij do igrač, uporabljali več govora (zlasti socialnega) in iskali več socialnega stika.

Iz rezultatov lahko sklepamo, da malček s starostjo vse bolj izraža pozitivne emocije do igralnega objekta, kar kaže na njegovo vse večje zadovoljstvo in zanimanje za raziskovanje objektnega sveta. Prav tako s starostjo narašča želja po vključevanju prisotnih oseb v igro ter vzpostavljanju interakcije, zlasti skozi socialni govor. Izražanje pozitivnih emocij ter vzpostavljanje socialnega stika skozi govor in neverbalne znake, kot npr. vzpostavljanje očesnega stika ali iskanje fizične bližine, sta tudi bolj prisotna pri igri s strukturiranimi igračami, zlasti z otroško kuhinjo, ki je visoko realistična igrača in daje malčku tudi največ možnosti za simbolno igro. Zlasti socialni vidik igralnega vedenja je bolj prisoten pri deklicah in otrocih staršev z višjo izobrazbo.

Tabela 4: DEJAVNOSTNI VIDIK igralnega obnašanja malčkov: razlike glede na starost in spol malčkov in tip igrače ter povezanost kategorij obnašanja z razvitim tipom igre

KOMPOZITNA SPREMENLJIVKA	STAROST F(3,202)	SPOL F(1,204)	TIP IGRAČE F(9,196)	r (n = 206)
Pozornost na igračo kot celoto	5.12** 6m<12,24,18 m		11.15***	.17*
Pozornost na dele igrače v kontekstu	24.83*** 6m<24,18m	3.83* deklice	7.69***	.62***
Pozornost na posamezne dele igrače			12.43***	.27***
Pozornost na detajle		4.64* dečki	3.86***	.17*
Skupna pozornost na igračo	11.91*** 6m<18,24,12 m		10.56***	.63***
Skupna aktivna vztrajnost z igračo	14.59*** 6m<24,18,12 m		7.52***	/
Skupna pasivna vztrajnost z igračo	3.65* 24,18m<6m		3.92***	/
Samostojna vztrajnost	2.77* 6m<12,18,24 m		4.96***	/
Vztrajnost na socialno pobudo			6.19***	/
Skupna vztrajnost	3.72* 6m<12,24,18 m			.34***
Konstruktivnost igre	15.62*** 6m<18,24,12 m	4.29* deklice	5.95***	.66***

Opomba: Razlike po izobrazbi staršev se v dejavnostnem vidiku igralnega obnašanja malčkov niso pojavile.

r Pearsonov koeficient korelacije med kategorijo igralnega obnašanja in razvitim tipom igre (kompozit simbolične, konstrukcijske in dojemalne igre).

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

/ korelacije so bile izračunane za posamezne kategorije in ne kompozite. Razviti kognitivni tip igre korelira s kategorijo

“vztraja aktivno sam” .53***, s ktg “vztraja aktivno na pobudo” .14*, s ktg

“vztraja pasivno sam” -.18** in s ktg “vztraja pasivno na pobudo” -.28***.

Dejavnostni vidik obnašanja je razlikoval malčke posebno glede na njihovo starost in igrače, s katerimi so se igrali. Šestmesečni malčki so se razlikovali od ostalih treh skupin tako v pozornosti kot vztrajnosti z igračami. Najmlajša skupina je bila najmanj pozorna na igrače, zlasti na igračo kot celoto in postavljanje elementov igrače v kontekst, torej za povezovanje elementov igre v neko dejavnost. Starejše tri skupine so pokazale več aktivnega vztrajanja z igračo, več samostojnega vztrajanja brez socialne stimulacije in tudi večjo konstruktivnost igre. Malčki so bili zlasti zainteresirani za igro z otroško kuhinjo, z avto telefonom in s škatlo z živalskimi figurami. To so igrače, ki so jih malčki največ uporabljali v kontekstu, kot npr. dajanje hrane in pijače lutki, drugi osebi ali sebi, imenovanje igralnih objektov in dejanj z njimi, postavljanje posode na štedilnik, vrtenje številčnice, prislanjanje slušalke na ušesa, razvrščanje figur, tresenje škatle itd. Malčki so bili najmanj pozorni v igri z žogo, igralnim tepihom ter v igri s kuhalnico, lončkom in dvema lesenima kockama. Aktivno samostojno vztrajnost so najbolj spodbujali otroška kuhinja, avto telefon in lego kocke. Najmanj so bili malčki aktivno vztrajni in samostojno zaposleni z igračami, kot je igralni tepih, in z žogo. Kljub temu sta bila igralni tepih in žoga igrači, s katerima so malčki vztrajali, če jih je socialno okolje (eden od staršev, eksperimentator) spodbujalo k temu. Spol je razlikoval malčke zlasti glede konstruktivnosti igre in uporabe elementov igrače v kontekstu. V obeh primerih so bile deklice bolj dejavne in uspešne kot dečki. Razviti tip igre je visoko pozitivno povezan s pozornostjo (interesom) do igrače, aktivno (zlasti samostojno) vztrajnostjo z igračo in konstruktivnostjo igre. Malčki s kompleksnejšim načinom igranja so bili pozorni posebno na elemente igrače v kontekstu. Po drugi strani je razviti kognitivni tip igre negativno povezan z malčkovim pasivnim vztrajanjem z igračo.

Pozornost na igrače, aktivna vztrajnost z igračo ter konstruktivnost igre so torej bolj prisotne pri 12-, 18- in 24-mesečnih malčkih kot pri 6-mesečnih dojenčkih. Rezultati kažejo, da malček z razvojem pridobiva vse večjo

sposobnost kompleksnejše igre, daljšo usmerjeno pozornost ter si vse bolj prizadeva, da uporabi možnosti igrace za nek konstruktivni cilj. Igrace, ki so bolj izdelane in realistične (strukturirane) in s katerimi so se igrali starejši malčki, so spodbujale k večji aktivnosti z igračo. Deklice so bile v igri konstruktivnejše ter so večkrat povezovale elemente igre v neko dejavnost kot dečki.

Tabela 5: KOGNITIVNI IN SOCIALNI TIP IGRE: razlike v igralnem obnašanju malčkov glede na starost in spol malčkov ter tip igrač

KOMPOZITNA SPREMENLJIVKA	STAROST F(3,202)	SPOL F(1,204)	TIP IGRAČE F(9,196)
Simbolična igra	8.95*** 6m<18,24m	5.58* deklice	10.94***
Dojemalna igra	18.84*** 6m<24m		6.39***
Razvita igra	31.79*** 6m<24m	5.27* deklice	11.72***
Socialna igra	9.94*** 6m<24m		2.90**
Nedejavna socialna igra	3.57* 24m<6m	10.22** dečki	6.18***
Osamljena igra	2.70* 6,18m<12m		11.65***

Opomba: Razlike po izobrazbi staršev se v kognitivnem in socialnem tipu igre malčkov niso pojavile.

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Kompleksnejši kognitivni tipi igre (simbolna, dojemalna) ter socialna igra linearno naraščajo s starostjo malčkov. Starejši kot je malček, več uporablja v igri objekte simbolne zamenjave (npr. daje piti iz igralnega lončka ali uporablja kocko kot avto), več sprašuje in odgovarja na vprašanja, prav tako je tudi bolj socialno aktiven: v igri skuša navezati kontakt z osebami, sodeluje v aktivnostih drugih ali se igra paralelno z njimi. Prav tako so bili kognitivno zahtevnejši tipi igre bolj značilni za deklice. V socialni igri so se pokazale razlike le v socialno pasivni igri (malček se ne igra ali le opazuje aktivnost drugega), ki je bila bolj prisotna pri dečkih. Razvite kognitivne tipe igre so

spodbujale zlasti strukturirane igrače: otroška kuhinja, avto telefon in lego kocke. Najmanj pa so te tipe igre spodbujale igrače najmlajših, žoga in lesene kocke. Igrače, s katerimi so se igrali najmlajši, same po sebi niso razlog za kognitivno nižje tipe igre, ampak je glavni razlog zanje starost teh otrok (6 mesecev), pri kateri najdemo le nižje razvite oblike funkcijske igre. Razlog, zakaj žoga ni spodbudila kognitivno razvite tipe igre, leži v dejstvu, da žoga služi predvsem motorični igri, ki je bila v naši klasifikaciji uvrščena v funkcijsko igro. Funkcijske igre niso predstavljale razvitega kognitivnega tipa igre. Prav tako pa žoganje zahteva socialno razviti tip igre, ko otrok obvlada pravila igre (npr. podajanje žoge) in je pripravljen na medsebojno sodelovanje v igri, kar pa v starosti do dveh let še ne moremo pričakovati. Lesene kocke so se pokazale kot prezahtevne za obdobje do dveh let starosti. Po obliki so verjetno premalo realistične, da bi malčku nudile zadostno zaznavno in delovansko oporo pri reprezentaciji v igri, prav tako pa zahtevajo nekatere razvite finomotorične spretnosti (npr. narediti stolp iz več kock, ki se ne rušijo). Socialno igro so najbolj spodbujali žoga, lego in lesene kocke ter avto telefon. Otroška kuhinja ni spodbujala k socialni igri, malčki so se z njo najraje igrali sami. Očitno vsebuje otroška kuhinja toliko različnih predmetov, ki spominjajo na predmete in z njimi povezane dejavnosti iz realnosti (pribor, posode, krožniki), da je malčku zanimiva sama po sebi in ne potrebuje socialne stimulacije za igro z njo.

SKLEPI

V raziskavi smo ugotovili nekatere pomembne razlike v igralnem obnašanju malčkov pri samostojni igri z igračami zlasti glede na starost malčkov in tip igrače, s katero se igrajo, manj pa glede na spol malčkov in izobrazbeni status staršev. Rezultati so pokazali, da je obnašanje pri igri odvisno od starosti malčkov, vendar primerjava sredin med štirimi starostnimi skupinami pokaže pomembno odstopanje le najmlajše skupine od ostalih treh skupin. Šestmesečni dojenčki pri igri manj aktivno in samostojno vztrajajo z igračo, kažejo manj interesa zanjo, manj so v igri čustveno angažirani ter skozi igro vzpostavljajo manj socialnega stika kot starejši malčki ostalih treh skupin. Dojenček je v 6. mesecu sposoben izvajati sekundarne krožne reakcije, vokalizirati, sedeti ob opori in enostavno manipulirati z objektom, vendar se v svojih kognitivnih, govornih in motoričnih zmožnostih precej razlikuje od malčka v drugem letu starosti. Prav tako dojenček v prvem letu starosti še ni toliko emocionalno vpleten v igro, saj pozitivne emocije izraža predvsem v socialni izmenjavi (Adamson in Bakeman, 1985). Podobnost igralnega obnašanja ostalih treh skupin je nekoliko presenetljiva in podpira tezo

Powerja in sodelavcev (1985) o individualnih razlikah v igralnem obnašanju, ki so neodvisne od starosti malčka. Rezultati pa lahko tudi odražajo premalo občutljiv interval ocenjevanja malčkovega obnašanja. Mogoče bi bilo bolj primerno beleženje časa trajanja in intenzivnosti vsakega igralnega obnašanja, ki se je pojavilo, ne pa ocenjevanje, ali se je neko vnaprej določeno obnašanje pojavilo v intervalu 30 sekund, kolikšen delež intervala je trajalo in kakšna je bila njegova intenzivnost v tem intervalu. Razvojni nivo igre pa za razliko od igralnega obnašanja kaže linearno naraščanje kognitivno kompleksnejše in socialne igre s starostjo, kar je v skladu z razvojnimi stopnjami otrokovega miselnega in socialnega razvoja.

V raziskavi prav tako ugotavljamo povezanost igralnega obnašanja s tipom igrače. Igrače, ki so bolj strukturirane in realistične, spodbujajo bolj dejavne vidike igralnega obnašanja, kot so osredotočena pozornost, aktivno vztrajanje, konstruktivnost igranja ter spodbujanje izražanja pozitivnih emocij. Moramo pa upoštevati dejstvo, da so se kot "aktivnejše" izkazale igrače, s katerimi so se igrali starejši malčki, kar pomeni, da igrača ni spodbujala aktivnejše igre sama po sebi, ampak da je bila pri tem pomembna tudi malčkova starost. Vendar so tudi med igračami starejših malčkov spodbujale najbolj aktivno in konstruktivno igro tiste igrače, ki so bile najbolj realistične in so že zaradi svoje oblike in funkcije spodbujale k določeni vsebini in tipu igre (otroška kuhinja, avto telefon, lego kocke s figurami oseb, živali in avtomobilov). Rezultati so v skladu z mnogimi raziskavami, ki potrjujejo, da otrok v predšolskem obdobju (zlasti pa malček) potrebuje za simbolno igro in igro, v kateri bo vztrajal dalj časa, strukturiran material (Goldstein, 1994; Zupančič in Ceci-Čerpič, 1997a,b; Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 1998).

Deklice so se v primerjavi z dečki igrale bolj kontekstno, več so govorile in se pozitivno odzivale na socialno interakcijo, bile so bolj konstruktivne v igri in uporabljale kompleksnejši način igranja z igračami. Rezultate lahko pojasnimo z možnim večjim medsebojnim usklajevanjem deklice s primarnim skrbnikom (materjo), ki je istospolni roditelj. Morda so deklice bolj stimulirane v razvoju v obdobju diade mati - otrok (prvi dve leti) kot dečki, kar se odraža tudi v njihovi bolj razviti igri. Takšno razlago potrjuje tudi raziskava Wijnroksa in Rauha (1998), ki je na vzorcu 75 diad mater z otroki, starimi 3 do 18 mesecev, pokazala, da matere več vokalizirajo s hčerami kot s sinovi.

Igralno obnašanje, ki vključuje pozitivne emocije, govor, socialno odzivanje ter pozornost in aktivno samostojno vztrajnost z igračo, je povezano z

razvitejšimi kognitivnimi tipi igre. To nakazuje medsebojno povezanost obnašanja in miselnih sposobnosti pri malčkovi igri. Razvitejša igra zahteva daljše vztrajanje in osredotočanje na igralni objekt, spodbuja pozitivne emocije, ki jih poraja izvajanje aktivnosti ter vključevanje igralnih partnerjev. Aktivno obnašanje podpira kompleksnejšo igro, na drugi strani pa sposobnost razvitejših načinov igre spodbuja večje zanimanje, navdušenje in vztrajanje v igri.

REFERENCE

1. Adamson, L. B., Bakeman, R. (1985). Affect and attention: Infants observed with mothers and peers. *Child development*, 56 (3), 582-593.
2. Bakeman, R., Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child development*, 55 (4), 1278-1289.
3. Belsky, J., Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental psychology*, 17, 630-639.
4. Duran, M., Plut, D., Mitrović, M. (1988). Simbolička igra i stvaralaštvo. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. Goldstein, J. H. (1994). Toys, play, and child development. Cambridge: University Press.
6. Horvat, L., Magajna, L. (1989). Razvojna psihologija. Ljubljana: DZS.
7. Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P. (1998). Kako igrače in igralni materiali določajo naravo domišljajske igre. *Sodobna pedagogika*, 2, 154-165.
8. Power, T. G., Chapieski, M. L., McGrath, M. P. (1985). Assessment of individual differences in infant exploration and play. *Developmental psychology*, 21 (6), 974-981.
9. Ruff, H. A., Lawson, K. R. (1990). Development of sustained, focused attention in young children during free play. *Developmental psychology*, 26 (1), 85-93.
10. Zupančič, M. (1996/97). Malčkova igra. Zapiski s predavanj podiplomskega študija predmeta Razvojna psihologija na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani.
11. Zupančič, M. (1997). The influence of social and cultural environment on child's playing in the first three years of life. Research report, 144 strani, Ljubljana.

12. Zupančič, M., Gril, A., Ceci, S., Puklek, M. (1997). Priročnik za vrednotenje malčkove samostojne in interaktivne igre z odraslim. Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo.
13. Zupančič, M., Ceci, S. (1997a). Infants' behavior while playing alone in relation to age, sex and culture. Prispevek predstavljen na 5. evropskem kongresu psihologije, Dublin.
14. Zupančič, M., Ceci Erpič, S. (1997b). Malčkova samostojna igra z igračami: medkulturna primerjava. *Anthropos*, 4-6, 14-40.
15. Zupančič, M., Ceci Erpič, S. (1998). Razvoj zgodnjih oblik igralne interakcije med mamo in malčkom: prečna primerjava. *Anthropos*, v tisku.
16. Wijnroks, Rauh (1998). Consistency and change in infant and maternal behavior. Prispevek predstavljen na 15. konferenci ISSBD, Berne.

POVEZANOST MED DRUŽINSKIMI DEJAVNIKI IN AVTODESTRUKTIVNOSTJO PRI SLOVENSkih SREDNJEŠOLCIH

Maja Rus Makovec, Martina Tomori

KLJUČNE BESEDE: družina, avtodestruktivnost, samospoštovanje, depresija, mladostniki

ABSTRACT

In view of the high level of risk of suicide of the Slovene adolescent population (20 per 100,000) we attempted in the research to seek the link between self-destructive behaviour of Slovene high school pupils and their family situation. The research embraced 4706 high school pupils, which provided a representative sample. An extensive questionnaire on factors of risk for the high school population was applied. The results show that a positively experienced family climate, adequate emotional support on the part of the parents, parental education, non-conflictual relations with parents and between parents themselves, and lesser affectedness in relation to conflicts, function as protective factors in relation to self-destructive behaviour of adolescents.

POVZETEK

Glede na visoko stopnjo samomorilnosti v slovenski mladostniški populaciji (20 na 100.000) smo poskušali v raziskavi poiskati povezave med avtodestruktivnim vedenjem slovenskih srednješolcev in njihovo družinsko situacijo. V raziskavi je sodelovalo 4.706 srednješolcev, ki so bili vključeni po načelih reprezentativnega vzorca. Podatke smo pridobili s pomočjo obširnega vprašalnika glede dejavnikov tveganja za avtodestruktivno vedenje. Rezultati so pokazali, da kot družinski dejavniki zaščite avtodestruktivnega vedenja pri srednješolcih delujejo pozitivno doživljanje družinskega vzdušja, čustvena podpora staršev, izobrazba staršev, manjša frekvenca konfliktov s starši in med starši samimi in manjša prizadetost zaradi konfliktov.

UVOD

Po samomorilni ogroženosti spadajo slovenski mladostniki v primerjavi z vrstniki v drugih državah med zaskrbljujoče ogrožene. Slovenski mladostniki živijo v okolju, kjer je stopnja samomorilnosti v populaciji že desetletja okoli 30 na 100.000; od leta 1995, ko je bila stopnja samomorilnosti v Sloveniji 31, je bila v adolescentni populaciji 20 (razpon 14-19 let) (Tomori et al, 1997). Primerjalne stopnje samomorilnosti mladostnikov v nekaterih drugih državah so naslednje: v Avstraliji je 16,4 /100.000 (razpon 15-24 let) (Martin et al, 1995), 12,9 v ZDA (razpon 15-24 let) (Zhang, 1996) in 6 na Nizozemskem (Kienhorst et al, 1990). Na samomorilno ogroženost mladostnikov vplivajo številni dejavniki in njihova medsebojna prepletenost; eden od teh je mladostnikova družina.

Vloga družine v adolescenci

V adolescenci se dogaja drug proces separacije-individuacije (Blos, 1967); postopno postajajo vrstniki vedno pomembnejši in prevzemajo mesto staršev kot najpomembnejših referenčnih oseb. Ne glede na to ostaja družina vendarle pomembna kot del aktualnih mladostnikovih medosebnih odnosov in kot kontekst dosedanjega psihosocialnega razvoja (Meeus, Dekovic; 1995, Nurmi, Pulliainen, 1991). Funkcionalna družina poskrbi za ustrezen okvir, v katerem se mladostnik ukvarja s hitro fizično rastjo in seksualnim

dozorevanjem, s potrebo po utrditvi ločene in pozitivne samopodobe in s pomikom k večji odgovornosti (King et al, 1993).

Povezanost družine z mladostnikovim samospoštovanjem in depresivnostjo

Samospoštovanje (ki predstavlja evalvativno komponento samopodobe) se začne razvijati v otroštvu in ostaja relativno stabilno skozi obdobje adolescence: če je nivo samospoštovanja nizek, lahko postane stalen problem in centralen fokus mladostnikovega življenja (Overholser et al, 1995). Višji nivo mladostnikovega samospoštovanje se povezuje z večjim starševskim interesom (McCardy, Scherman, 1996), s percepcijo večje bližine s starši (Chubb, Fertman, Ross, 1997) in s pogostejšimi izkušnjami pozitivno obarvanih medsebojnih interakcij v družini (Kaplan, 1980). Nizko samospoštovanje lahko indirektno poveča tveganje za samomorilno vedenje s povečanjem ranljivosti za depresijo; mladostniki z nizkim samospoštovanjem se pogosto čutijo nesposobne za vnos pozitivnih sprememb v življenju in imajo negativna pričakovanja do prihodnosti (King et al, 1993, Nurmi, Pulliainen, 1991). Nivo samospoštovanja je enostavneje razumeti v družinskem sklopu kot nivo depresivnosti. Skozi poenostavljene modele lahko mladostnikovo depresivnost v primeru disfunkcionalnega družinskega okolja razumemo kot njegovo posledico (Martin et al, 1995), po drugi strani pa višji nivo depresivnosti lahko prispeva k nižjemu vrednotenju družine (Morano, Cisler, Lemerond, 1995).

Družina in mladostnikovo samomorilno vedenje

Glede na številnost funkcij družine skozi adolescenco so poskušali identificirati družinske dejavnike, ki so povezani s suicidalnim vedenjem mladostnikov. Razviti so bili različni modeli družin, ki naj bi prispevale k etiologiji adolescentnega suicidalnega vedenja. Dva modela družin naj bi posebej izstopala glede povezave s suicidalno ogroženostjo mladostnikov: dezintegrirana družina z mnogimi problemi (The disintegrating, Multiple problem family) - pomembna naj bi bila predvsem kroničnost problema; in družina, v kateri obstajajo sovražne in zavračujoče družinske interakcije do otroka ("expendable child"). Družinski interaktivni pristop med drugim poudarja prevladujočo sovražnost v družinski klimi, rigidnost in vzbujanje občutkov nelojalnosti ob iskanju stikov izven družine (Miller et al, 1992).

Rezultati nekaterih študij o povezanosti med mladostnikovo suicidalnostjo in družino so bili naslednji: percepcija družin je pri suicidalnih mladostnikih bolj negativna kot pri nesuicidalnih (Pfeffer et al, 1991); percepcija družinske disfunkcije s strani mladostnikov je eden od napovednih dejavnikov suicidalne ideacije in vedenja (King et al 1993); suicidalni mladostniki izkušajo družino in odnose med starši in otroki bolj negativno kot normalne kontrole; pri bolj restriktivno kontroliranih študijah so se med seboj razlikovale negativno doživljane družine s strani adolescentov glede na to, ali so bili adolescenti suicidalni ali pa so bili depresivni (in ne suicidalni) (Wagner, 1997). Srednješolci, ki so bili integrirani v svojih družinah, v katerih so dobivali čustveno podporo in so imeli z družino skupne interese, so bili 3,5 do 5,5 - krat manj suicidalni kot mladostniki iz manj kohezivnih družin - navkljub istemu nivoju depresije ali življenjskega stresa (Rubenstein et al, 1989). Družinska emocionalna podpora je ena od najpomembnejših socialnih podpor v adolescenci. Družinska emocionalna podpora je "blažilec" tudi pri resni vulnerabilnosti; Morano, Cisler in Lemerond (1993) so ugotavljali kompleksno povezavo med depresijo in suicidalnostjo adolescentov. Podatki so pokazali, da so pri adolescentih boljši napovedovalec suicidalnosti občutek brezupa, izguba pomembne osebe in premajhna čustvena podpora v družini kot pa nivo depresije. Izguba pomembne osebe ob ustrezni čustveni podpori se ni izkazala za dejavnik tveganja. Dubow et al. (1989) so v raziskavi ugotovili, da se večja mera čustvene družinske podpore povezuje z redkejšo suicidalno ideacijo mladostnikov.

V naši študiji smo zajeli družinsko situacijo preizkušancev z različnimi spremenljivkami, ki smo jih izbrali iz obsežnega vprašalnika o dejavniki tveganja za srednješolsko populacijo: evalvacija družinske klime, ocena količine emocionalne podpore staršev, doživljanje prepirov in napetosti s starši in med starši samimi, doživljanje telesnega kaznovanja, pričakovanja o prihodnosti glede družine, prisotnost morebitnih izgub ali separacij v družini, evalvacija morebitne izgube ali ločenosti od staršev, pogostost prepirov in konfliktov s starši in med starši, število pobegov od doma, zaposlitev in izobrazba staršev, morebitna izkušnja z zelo hudim telesnim kaznovanjem staršev.

Zanimalo nas je, katere od naštetih spremenljivk, ki označujejo družino, funkcionirajo kot zaščitni oziroma kot dejavnik tveganja glede avtoagresivne ogroženosti pri slovenskih srednješolcih. Avtoagresivno ogroženost slovenskih srednješolcev smo ocenjevali z indirektnimi, kompleksnejšimi pokazatelji (nižja raven samospoštovanja, višja raven depresivnosti, suicidalna ideacija oziroma razmišljanje o lastnem samomoru), ki so možni

napovedni dejavniki suicidalne ogroženosti in z direktnimi pokazatelji (suicidalni poskusi).

PREGLED UGOTOVITEV

METODA

Vzorec

V vzorec smo zajeli 4.706 slovenskih srednješolcev. Raziskovana skupina je bila sestavljena po statističnih pravilih za reprezentativni vzorec slovenskih srednješolcev glede na razporeditev po spolu, letih, letniku, vrsti šole in regiji.

Meritve in postopki

V raziskavi smo uporabili vprašalnik, ki je vseboval vprašanja o vseh poglavitnih področjih mladostnikovega funkcioniranja: družini, šolanju, socialnem vedenju, uživanju psihoaktivnih snovi, seksualnem vedenju, suicidalni ideaciji in vedenju. Vprašalniku smo dodali Zungovo skalo depresivnosti (20 vprašanj, odgovori od 1 - nikoli/redko do 4 - vedno; najvišje število točk je 90, od 50 točk naprej gre za klinično pomembno depresivno stanje) in Rosenbergovo skalo za ugotavljanje nivoja samospoštovanja (sestavljena iz 10 vprašanj, odgovori od 1 - sploh ne drži do 4 - povsem drži). Za ocenitev družinskega vzdušja smo uporabili semantični diferencial z modificirano ocenjevalno skalo (od 1 do 5). Semantični diferencial ocene družinskega vzdušja vsebuje 13 postavk, vsaka od postavk skora je ustrezno diskriminativna. Najvišji možni rezultat ocene družinske klime je 65 točk; višji rezultat kaže bolj pozitivno oceno družinskega vzdušja in obratno.

REZULTATI

Opis vzorca

V vzorcu je 53,3 % deklet in 46,7 % fantov med 14. in 19. letom (srednja vrednost je 17,3 let).

Večina srednješolcev - 77,4 % živi med tednom pri starših: približno 10 % jih živi med tednom z enim od staršev (z materjo 8,6 %, z očetom 1,5 %). 7,1 % srednješolcev živi med tednom v internatu.

Večina srednješolcev - 83,6 % ima živa oba starša, ki živita skupaj; oba starša živa, toda ločena ima 9,6 %. Manj kot 5 % jih je izkusilo smrt enega od staršev (smrt matere 1,5 %, smrt očeta 3,9 %, (umrla oba starša 0,1 %).

Pogostost spreminjanja okoliščin odraščanja (na primer najprej življenje z obema staršema, potem pa preselitev k starim staršem in podobno): nikoli 77,2 %, enkrat 16,2 %, dvakrat 3,3 %, trikrat 1,3 %.

Količina čustvene opore, ki so jo v zadnjem letu nudili starši ali skrbniki: nič ali zelo malo 4,5 %, malo 10,3 %, niti malo niti veliko 18,4 %, veliko 39,7 %, zelo veliko 26,5 %.

Količina čustvene opore, ki so jo v zadnjem letu nudili drugi in ne starši ali skrbniki: nič ali zelo malo 8,8 %, malo 19,3 %, niti malo niti veliko 26,6 %, veliko 34,7 %, zelo veliko 9,5 %.

Pogostost prepirov ali napetosti med mladostnikom in starši ali skrbniki v zadnjem letu: nikoli ali redko 25,9 %, včasih 50,1 %, pogosto 19,4 %, skoraj ves čas 4,1 %.

Doživljanje prepirov ali napetosti med mladostnikom in starši ali skrbniki v zadnjem letu: zelo težko 20,8 %, težko 39,2 %, indiferentno 24,9 %. 13,5 % jih je odgovorilo, da ni bilo takih prepirov ali napetosti.

Pogostost prepirov med starši ali skrbniki v zadnjem letu: nikoli ali redko 42,5 %, včasih 42,2 %, pogosto 10,6 %, skoraj ves čas 2,6 %.

Mladostnikovo doživljanje prepirov ali napetosti med starši ali skrbniki v zadnjem letu: zelo težko 20,2 %, težko 34,1 %, indiferentno 20,1 %. 22,3 % jih je odgovorilo, da ni bilo prepirov in napetosti med starši.

Pogostost bežanja od doma v zadnjem letu: nikoli 94,0 %, nikoli v zadnjem letu, toda enkrat prej 2,5 %, enkrat 1,9 %, dvakrat 0,4 %, trikrat ali večkrat 0,6 %.

78,6 % očetov in 77,7 % mater je zaposlenih.

Resno telesno kaznovanje: nikoli 79,9 %, včasih 16,8 %, pogosto 2,1 %, zelo pogosto 0,9 %.

Doživljanje telesnega kaznovanja: ni telesnega kaznovanja 79,5%; 'ni mi več hudo' 6,6%, 'malo mi je hudo' 4,9%, 'hudo mi je' 3,5%, 'zelo mi je hudo' 4,8%.

Pogostost suicidalne ideacije: 55,9 % srednješolcev nikoli ni razmišljalo o lastnem samomoru, 35,5 % včasih in 8,4 % večkrat/pogosto.

89,3 % srednješolcev ni imelo nobenega samomorilnega poskusa, 7,2 % enkrat, 1,3 % dvakrat, 1,7 % trikrat in večkrat.

87,8 % srednješolcem se ne zdi verjetno, da bi kdaj naredili samomor, 11,8 % pa se to zdi verjetno.

Podatki kažejo, da velika večina srednješolcev živi z obema staršema, večina ni izkusila izgube družinskega člana in je imela stabilne pogoje odraščanja. Približno 70 % srednješolcev dobi od staršev dovolj čustvene podpore, premalo pa 15 %. Veliko čustvene podpore s strani drugih in ne staršev dobi 45 % srednješolcev. 75 % srednješolcev se nikoli ali le včasih prepira in je v napetih odnosih s starši. Nikoli, redko ali včasih se prepira oziroma je v napetih odnosih 84 % staršev. Približno 60 % srednješolcev doživlja oboje, prepire in napetosti, težko. 80 % jih ni fizično kaznovanih. 20 % jih je izkusilo resno fizično kaznovanje. Približno 65 % jih ocenjuje družinsko klimo srednje ali dobro. Slaba polovica srednješolcev je že kdaj imela suicidalne ideacije, približno 10 % ima za seboj suicidalni poskus, približno 12 % pa se zdi verjetno, da bodo življenje končali s samomorom.

Razlike v oceni družinske klime glede na spol in šolo

Pri ocenjevanju družinske klime (= DK) nismo ugotovili pomembnih razlik med dekleti in fanti ($t(4697) = 0,65$; $p = 0,5127$). Srednja vrednost ocene DK je pri dekletih 45,2 ($SD = 17,9$), pri fantih pa 44,8 ($SD = 16,6$).

Ugotovili pa smo pomembne razlike v evalvaciji DK glede na tip šole ($F(3,4693) = 49,45$; $p = 0,000$); srednja vrednost ocene družinske klime je pri srednješolcih iz gimnazij 48,3 ($SD = 14,1$), pri tistih iz strokovnih šol 45,5 ($SD = 16,6$), pri tistih iz 2-letnih poklicnih šol 37,1 ($SD = 21,4$), pri tistih iz 3-letnih poklicnih šol 40,8 ($SD = 20,2$). Najvišje so ocenili DK gimnazijci, najnižje pa dijaki dvoletne poklicne šole. Dijaki poklicnih šol so nižje ocenjevali DK kot gimnazijci in dijaki strokovnih šol.

Pomembne povezanosti med spremenljivkami, ki označujejo oceno družinskih interakcij in samega sebe

Pomembne povezanosti med spremenljivkami ocen družinskih interakcij in samega sebe so prikazane v tabeli 1. Zaradi velikega vzorca so tudi pomembne korelacije ($p = 0,05$) nizke.

*Tabela 1: Pomembne povezanosti med spremenljivkami družinskih interakcij in tistimi, ki potencialno označujejo samodestruktivno in tvegano vedenje; n je v razponu med 4474 - 4684; pomembna povezanost = *, vedno $p = 0,0000$*

	čustvena opora staršev	pogostost prepirov in napetosti s starši	doživljanje prepirov in napetosti s starši	pogostost prepirov in napetosti med starši	doživljanje prepirov in napetosti med starši	št. pobegov od doma v zadnjem letu
“imam probleme”	- 0,22*	0,39*	- 0,24*	0,29*	-0,19	0,12
težavnost pogovarjanja o lastnih problemih	-0,17	0,22*	- 0,20*	0,18	-0,17	0,03
resno telesno kaznovanje	- 0,24*	0,29*	-0,12	0,23*	-0,10	0,22*
doživljanje telesnega kaznovanja	-0,18	0,26*	-0,14	0,20*	-0,13	0,13
nivo depresivnosti	- 0,21*	0,30*	- 0,23*	0,23*	-0,19	0,10
suicidalna ideacija	- 0,21*	0,34*	-0,18	0,23*	-0,13	0,15
nedavna suicidalna ideacija	-0,17	0,28*	-0,15	0,20*	-0,10	0,14
samomorilni poskus	-0,14	0,24*	-0,09	0,14	-0,03	0,19
lastna ocena verjetnosti samomora v bodočnosti	-0,19	0,28*	-0,15	0,18	-0,08	0,14
ocena lastnega zdravega načina življenja	0,13	- 0,22*	0,12	-0,13	0,06	-0,06

sporočijo staršem, ko so bolni	0,28*	- 0,20*	0,06	-0,13	0,04	-0,12
evalvacija družinske klime	0,42*	- 0,38*	0,18	-0,32*	0,18	-0,12
nivo samospoštovanja	0,22*	- 0,22*	0,17	-0,16	0,15	-0,07

Večja količina čustvene podpore staršev je povezana z manj problemi, ki jih imajo srednješolci, z manj resnim telesnim kaznovanjem, z nižjim nivojem depresivnosti in z redkejšimi suicidalnimi ideacijami in obratno. Pač pa se večja količina čustvene podpore povezuje z višjo oceno družinske klime, z višjim nivojem samospoštovanja in z večjo verjetnostjo, da srednješolci povejo staršem, da so bolni (in obratno).

Večja pogostost prepirov in napetosti s starši je povezana z več problemi, ki jih imajo srednješolci, z večjo težavo govoriti z drugimi o svojih problemih, z večjo verjetnostjo resnega telesnega kaznovanja, z večjo prizadetostjo zaradi telesnega kaznovanja, z višjim nivojem depresije, s pogostejšimi suicidalnimi ideacijami, z večjo frekvenco samomorilnih poskusov, z višjo samooceno verjetnosti, da bi življenje končali s samomorom, z nižjo samooceno zdravega načina življenja, z manjšo verjetnostjo poročanja staršem, da se počutijo bolne, z nižjo oceno družinske klime in z nižjim nivojem samospoštovanja. Seveda velja tudi obratno.

Večja prizadetost zaradi prepirov s starši (nižja ocena pomeni večjo prizadetost, višja ocena večjo indiferentnost) se povezuje z več problemi, ki jih imajo srednješolci, z večjo težavo govoriti o svojih problemih z drugimi in z višjim nivojem depresivnosti.

Pogostejši prepripi med starši samimi se povezujejo z več problemi, ki jih imajo srednješolci, s pogostejšim resnim telesnim kaznovanjem, z večjo prizadetostjo zaradi telesnega kaznovanja, z višjim nivojem depresivnosti in suicidalne ideacije in z bolj negativno oceno družinskega vzdušja.

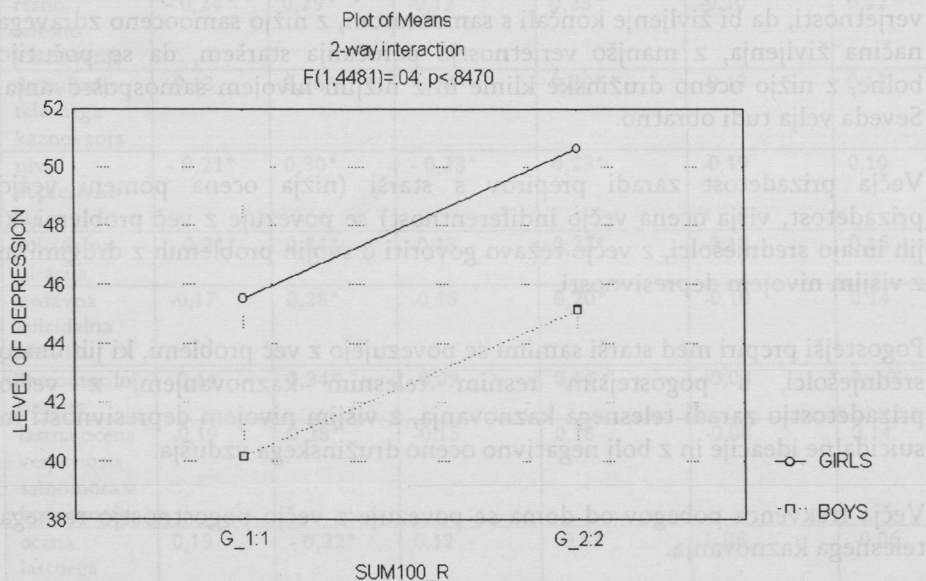
Večja frekvenca pobegov od doma se povezuje z večjo pogostnostjo resnega telesnega kaznovanja.

Vpliv spola in ocene družinske klime na raven depresije in samospoštovanja

Grafični rezultati verifikacije hipoteze glede glavnega in interakcijskega vpliva spola in evalvacije družinske klime ($= DK$) so prikazani v slikah 1 in 2. Evalvacijo družinske klime kot neodvisno spremenljivko smo oblikovali v dvonivojski faktor tako, da smo zbrali v skupini 1 (G_1) nadmedianske rezultate (višja ocena družinskega vzdušja), v skupini 2 (G_2) pa podmedianske rezultate (nižja ocena družinskega vzdušja).

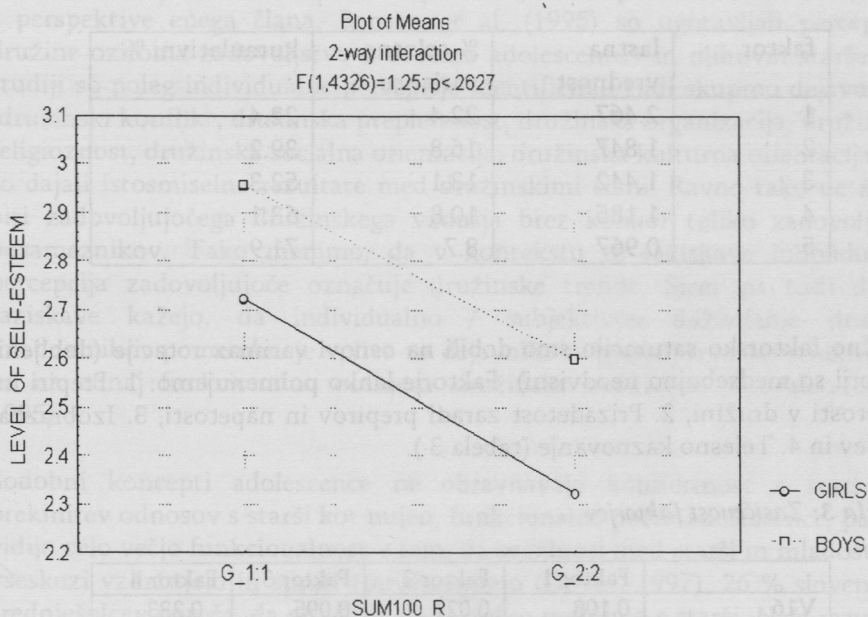
Odkrili smo pomemben vpliv tako spola ($F = 394,32$ $p = 0,000$) in evalvacije DK ($F = 338,01$ $p = 0,000$) na nivo depresivnosti srednješolcev, nismo pa odkrili pomembnega interakcijskega vpliva ($F = 0,037$ $p = 0,846$) (slika 1). Srednješolci, ki nižje ocenjujejo DK, imajo višji nivo depresivnosti; pri dekletih smo ugotovili višji nivo depresivnosti kot pri fantih; najvišji nivo depresivnosti (že klinično pomemben nivo, če je rezultat nad 50) smo odkrili pri dekletih, ki nižje ocenjujejo DK.

Slika 1: Glavni in interakcijski vpliv evalvacije družinske klime ($G_{1:1} = DK$, ocenjena nadmediansko - višje, $G_{2:2} = DK$, ocenjena podmediansko - nižje) in spola na nivo depresivnosti



Spol ($F = 183,82$ $p = 0,000$) in evalvacija DK ($F = 409,79$ $p = 0,000$) tudi pomembno vplivata na nivo samospoštovanja; nismo pa ugotovili interakcijskega učinka ($F = 1,25$ $p = 0,262$) - slika 2). Višji nivo samospoštovanja smo ugotovili pri fantih in pri tistih, ki višje ocenjujejo DK. Najnižji nivo samospoštovanja smo ugotovili pri dekletih, ki nižje ocenjujejo DK.

Slika 2: Glavni in interakcijski vpliv evalvacije družinske klime ($G_{1:1} = DK$, ocenjena nadmediansko - višje, $G_{2:2} = DK$, ocenjena podmediansko - nižje) in spola na nivo samospoštovanja



Faktorji, ki označujejo funkcionalnost družine (družina kot dejavnik zaščite glede avtodestruktivnosti srednješolcev)

Zanimalo nas je, s katerimi faktorji (ki so bili na razpolago iz podatkov raziskave) lahko najustrezneje opišemo družinski status kot funkcionalen ali ne (kot dejavnik zaščite ali tveganja) glede avtodestruktivnega vedenja srednješolcev. V faktorsko analizo smo vključili 11 spremenljivk, ki so povezane z avtodestruktivnim vedenjem srednješolcev (stalnost okoliščin

odraščanja - V16, čustvena opora staršev v zadnjem letu - V17, pogostost prepirov in napetosti s starši - V19, doživljanje prepirov s starši - V20, pogostost prepirov in napetosti med starši samimi - V21, doživljanje prepirov med starši - V22, stopnja očetove izobrazbe - V26, stopnja materine izobrazbe - V27, resno telesno kaznovanje - V54, doživljanje telesnega kaznovanja - V56, evalvacija družinske klime - V100).

Faktorska analiza nam je ponudila 4 - faktorski model. Prvi štirje faktorji skupaj razložijo 63 % celotne variance (tabela 2).

Tabela 2: Lastne vrednosti, % celotne in kumulativni %

faktor	lastna vrednost	% celotne variance	kumulativni %
1	2.467	22.4	22.4
2	1.847	16.8	39.2
3	1.442	13.1	52.3
4	1.185	10.8	63.1
5	0.967	8.7	71.9

Končno faktorsko saturacijo smo dobili na osnovi varimax rotacije (dobljeni faktorji so medsebojno neodvisni). Faktorje lahko poimenujemo: 1. Prepiri in napetosti v družini, 2. Prizadetost zaradi prepirov in napetosti, 3. Izobrazba staršev in 4. Telesno kaznovanje (tabela 3).

Tabela 3: Zasičenost faktorjev

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
V16	0.108	0.021	0.095	- 0.233
V17	- 0.631	0.227	0.142	0.147
V19	0.759	0.006	0.104	- 0.193
V20	- 0.022	- 0.887	0.081	0.036
V21	0.740	0.139	0.107	- 0.126
V22	0.022	- 0.901	0.056	0.004
V26	0.044	- 0.083	0.856	- 0.008
V27	- 0.004	- 0.068	0.864	0.026
V54	0.161	- 0.022	- 0.009	- 0.908
V56	0.076	0.058	- 0.016	- 0.914
V100	- 0.541	0.056	0.208	0.102

Razen faktorja izobrazba staršev so ostali trije povezani s konfliktnostjo v družini in s spremljajočimi čustvenimi reakcijami. Pogostost prepиров s starši in med njimi je v visoki korelaciji s prvim faktorjem; čustvena podpora staršev in ocena družinske klime nižje in v nasprotni smeri korelirata s prvim faktorjem kot prvi dve spremenljivki.

RAZPRAVLJANJE

Pri preizkusnih osebah - slovenskih srednješolcih - nam člani njihovih družin niso bili dostopni in se torej lahko vprašamo, koliko je realna ocena družine le s perspektive enega člana. Benson et al. (1995) so ugotavljali percepcijo družine oziroma zadovoljstvo z družino adolescentov in njihovih staršev. V študiji so poleg individualne percepcije identificirali tudi skupino dejavnikov (družinski konflikt, družinska prepletenost, družinska organizacija, družinska religioznost, družinska socialna orientacija, družinska kulturna orientacija), ki so dajali istosmiselne rezultate med družinskimi člani. Ravno tako ne more biti zadovoljujočega družinskega vzdušja brez kolikor toliko zadovoljnjih posameznikov. Tako menimo, da v kontekstu te raziskave individualna percepcija zadovoljujoče označuje družinske trende. Sicer pa tudi druge raziskave kažejo, da individualno / subjektivno doživljanje družine mladostnikov pomembneje vpliva na dejavnike tveganja pri mladostnikih kot pa na zunaj funkcionalno ocenjene družinske okoliščine (Carvalho et al, 1995).

Sodobni koncepti adolescence ne obravnavajo konfliktnost s starši ali prekinitev odnosov s starši kot nujen, funkcionalen potek adolescence, pač pa vidijo celo večjo funkcionalnost v tem, da se odnosi med starši in mladostniki vseskozi vzdržujejo in sproti transformirajo (DeVet, 1997). 26 % slovenskih srednješolcev poroča, da se nikoli ali pa redko prepirajo s starši. Naši rezultati kažejo, da pogostejši prepiri in napetosti med starši in mladostniki niso funkcionalni, pač pa so dejavnik tveganja za avtodestruktivno vedenje. Pillay in Wassenaar (1997) sta celo ugotovila, da je bil v njunem raziskovalnem vzorcu adolescentov s poskusom samomora pri 77,5 % adolescentov nekaj ur pred samomorilnim poskusom prisoten konflikt s starši. Manjša pogostost prepиров in napetosti med srednješolci in starši kaže na večjo usposobljenost družine (staršev) za konstruktivno reševanje medsebojnih odnosov - brez uporabe telesnega nasilja, večjo zmožnost adolescentov za ustvarjanje zaupnosti z ljudmi, na manjšo suicidalno ogroženost, boljšo skrb za telesno zdravje, računanje na pomoč staršev, ko so bolni, in bolj pozitivno doživljanje družine. Mladostniki, ki niso neprizadeti glede resnega telesnega kaznovanja,

imajo višji nivo samospoštovanja. Glede na rezultate raziskave so srednješolci, pri katerih starši uporabljajo telesno kaznovanje, praviloma resno telesno kaznovani. Rezultati raziskave, ki je raziskovala povezavo med telesnim nasiljem skrbnikov nad mladostniki in njihovo suicidalno ogroženostjo, je potrdila telesno nasilje kot posreden dejavnik tveganja za mladostnikovo suicidalnost (Kaplan et al, 1997).

Izobrazba staršev se je pokazala kot eden pomembnih zaščitnih dejavnikov. Videti je, da višje izobraženi starši lažje zadovoljujejo lastne potrebe in s tem prispevajo k prijetnejšemu družinskemu vzdušju. V raziskavi Bensona et al. (1995) so ugotovili, da višja izobrazba vpliva na zadovoljstvo staršev v družini; glede na rezultate raziskave je učinek posredovan preko kulturološke orientacije družine (v naši raziskavi pa posredno preko zaznavanja družinske klime). Iz dobljenih rezultatov je razvidno, da srednješolci iz šol z nižjo stopnjo zahtevnosti manj ugodno ocenjujejo družinska vzdušja. O morebitni večji ogroženosti za avtodestruktivno vedenje pri teh srednješolcih se iz dobljenih rezultatov ne da sklepati.

Hollis (1996) ugotavlja, da je depresija sicer največji posamični rizični faktor za adolescentno suicidalno vedenje, težave v družinskih odnosih pa pomembno neodvisno prispevajo k temu tveganju. Iz podatkov naše študije izhaja, da doživljanje družinske klime vpliva na nivo depresije in nivo samospoštovanja; najvišji nivo depresivnosti (že klinično pomemben) smo ugotovili pri dekletih, ki nižje ocenjujejo družinsko vzdušje. Prav tako smo ugotovili najnižji nivo samospoštovanja pri dekletih, ki nižje ocenjujejo družinsko vzdušje. Ker sicer slovenski srednješolci ne ocenjujejo družinskega vzdušja različno glede na spol, so morda dekleta, ki imajo nižje samospoštovanje in višji nivo depresije, bolj občutljiva na družinske medosebne odnose kot fantje s podobnimi značilnostmi.

Iz faktorske analize družinskih dejavnikov in iz drugih medsebojnih povezav je razvidno, da so dejavniki tveganja povezani s področjem konfliktnosti oziroma nasilnega discipliniranja. Pomembna omejitev raziskave je bila - kot se je kasneje izkazalo - to, da iz vprašalnika ni bilo mogoče razbrati, kakšne interakcije srednješolci ocenjujejo za konfliktne. To področje je potrebno glede na pomembno prepletenost konfliktnosti v družini z avtoagresivnim vedenjem srednješolcev natančneje raziskati. Prav tako ostajajo odprte dileme, ali gre za objektivno hudo konfliktnost ali je del srednješolcev slabo opremljen za prenašanje in predelavo konfliktnosti v odnosih. Iz rezultatov je razvidno, da so manj ogroženi tisti srednješolci, ki so manj prizadeti ob družinskih prepirih in napetostih.

Glede preventivnega dela z mladostniško avtoagresivnostjo podatki poudarjajo ne le pomembnost kvalitete mladostnikovega odnosa s starši, pač pa tudi pomembnost partnerskega odnosa staršev; torej je pri obravnavi ogroženega mladostnika pomembno usmeriti pozornost obravnave tudi na partnerski odnos oziroma je v preventivnem delu pomembno poudariti, da zadovoljujoče partnerstvo staršev deluje kot dejavnik zaščite pri mladostnikih. Prav tako je izjemno pomembno intervenirati na področju starševskega izkazovanja čustvene podpore in staršem pomagati, da se usposobijo za aktivno izkazovanje naklonjenosti do svojega ogroženega mladostnika. Conrad (1991) je ugotovil, da so suicidalno ogroženi adolescenti identificirali starševsko izkazovanje ljubezni kot zelo pomembno za zmanjševanje suicidalnega vedenja. Iz rezultatov raziskave smo ugotovili, da je čustvena podpora staršev za srednješolce pomembna za pozitivno doživljanje družine, skrb za telesno zdravje, usposobljenost za reševanje problemov, višji nivo samospoštovanja in nižji nivo depresivnosti ter manj suicidalne ideacije. Lahko rečemo, da je pozitiven čustveni odnos pomemben tako za mentalno kot za telesno zdravje mladostnika. Ransom in Fisher (1995) sta ugotovila, da družina vpliva na mladostnikovo zdravje preko dveh virov: družine zmanjšujejo tveganje za adolescentovo zdravje s spodbujanjem dobrih navad in z gojenjem občutkov varnosti in visokega samospoštovanja.

V Sloveniji že potekajo nekateri preventivni programi glede suicidalnosti: pomembno pa je, da se v izobraževanje profesionalcev in medijev glede adolescentne suicidalnosti vključi tudi poznavanje vloge družine, ki lahko funkcionira kot zaščitni dejavnik ali kot dejavnik tveganja. Prav tako ostaja za prihodnje raziskovanje pomembno pridobiti podatke o avtoagresivnem vedenju mladostnikov, ki niso nadaljevali izobraževanja na srednji šoli in so žal izpušeni tako iz preventivnih kot raziskovalnih projektov.

LITERATURA

1. Benson, M.J., Curtner-Smith, M.E., Collins, W.A., Keith, T.Z. (1995). The Structure of Family Perceptions Among Adolescents and Their Parents: Individual Satisfaction Factors and Family System Factors. *Family Process*, 34:323-336.
2. Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic study of the child*, 23:162-186.
3. Carvalho, V., Pinsky, I., De Souza, E., Silva, R., Carlini-Cotrim, B. (1995). Drug and alcohol use and family characteristics: a study among Brazilian high-school students. *Addiction*, 90:65 - 72.

4. Chubb, N.H., Fertman, C., Ross, J.L. (1997). Adolescent self esteem and locus of control: a longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32:114-129.
5. Conrad, N. (1991). Where do they turn? Social support system of suicidal high school adolescents. *J Psychosoc Nurs Ment Health Serv*, 29(3): 14-20.
6. DeVet, KA. (1997). Parent - Adolescent Relationships, Pphysical Disciplinaary History, and Adjustment in Adolescentts. *Family Process*, 36: 311-322.
7. Dubow, E., Kausch, D., Blub, M., Reed, J., Bush, E. (1989). Correlates of suicidal ideation and attempts in a community sample of junior high and high school students. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2):158-166.
8. Hollis, C. (1996). Depression, family environment, and adolescent suicidal behavior. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 35(5): 622-630.
9. Kaplan, S.J., Pelcovitz, D., Salzinger, S., Mandel, F., Weiner, M. (1997). Adolescent Physical Abuse and Suicide Attempts. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 36 (6):799-808.
10. Kienhorst, C.W.M., de Wilde, E.J., van den Bout, J., Diekstra, R.F.W., Wolters, W.H.G. (1990). Characteristics of Suicide Attempters in a population - Bases Sample of Dutch Adolescents. *British Journal of Psychiatry*, 156:143-148.
11. King, C.A., Segal, H.G., Naylor, M., Evans, T. (1993). Family Functioning and Suicidal Behavior in Adolescent Inpatients with Mood Disorder. *J Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 32 (6):1198-1206.
12. Martin, G., Rozanes, P., Pearce C., Allison S. (1995). Adolescent suicide, depression and family dysfunction. *Acta Psychiatr Scand*, 92:336-344.
13. McCardy, S.J., Scherman, A. (1996). Effects of Family Structure in the Adolescent Separation-Individuation process. *Adolescence*, 122:307-319.
14. Meeus, W., Dekovic, M. (1995). Identity development, parental and peer support in adolescence: results of a national Dutch Survey. *Adolescence*, 120 (30):931-944.
15. Miller, K.E., King, C.A., Shain, B.N., Naylor, M.W. (1992). Suicidal Adolescents' Perceptions of their Family Environment. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 22(2):226-239.
16. Morano, C.D., Cisler, R.A., Lemerond, J. (1993). Risk factors for adolescent suicidal behavior: loss, insufficient familial support, and hopelessness. *Adolescence*, 112(28):851-865.
17. Nurmi, J.E., Pulliainen, H. (1991). The changing parent-child relationship, self-esteem, and intelligence as determinants of orientation to the future during early adolescence. *Journal of adolescence*, 14:35-51.

18. Overholser, J.C., Adams, D.M., Lehnert, K.L., Brinkman, D.C. (1995). Self-Esteem Deficits and Suicidal Tendencies among Adolescents. *J.Am.Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 34(7):919-928.
19. Pfeffer, C.R., Klernan, G.L., Hurt, S.W., Lesser, M., Peskin, J.R., Siefker, C.A. (1991). Suicidal children grow up: demographic and clinical risk factors for adolescent suicide attempts. *J.Am.Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 30:609-616.
20. Pillay, A.L., Wassenaar, D.R. (1997). Recent stressors and family satisfaction in suicidal adolescents in South Africa. *J Adolesc*, 20(2):155-162.
21. Ransom, D.C., Fisher, L. (1995). An Empirically Derived Typology of Families: II. Relationships with Adolescent Health. *Family Process*, 34:183-197.
22. Rubenstein, J.L., Heeren, T., Housman, D., Rubin, C., Stechler, G. (1989). Suicidal Behavior in "normal" adolescents: Risk and protective factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59:59-71.
23. Tomori, M., Rus Makovec, M., Stergar, E. (1997). Suicidalna ideacija pri slovenskih srednješolcih. *Psihološka obzorja*, 3:15-33.
24. Wagner, B.M. (1997). Family Risk Factors for Child and Adolescent Suicidal Behavior. *Psychological Bulletin*, 121(2):246-298.
25. Zhang J., Jin, S. (1996). Determinants of suicide ideation: a comparison of Chinese and American college students. *Adolescence*, 122 (31): 151-467.

POVZETEK

Odnos do barve se spreminja tako v času kot v prostoru. Različne študije barvnih preferenc po svetu in sveda tudi pri nas to dokazujejo. Na 4000 ljudi smo izvedli raziskavo v Sloveniji. Ugotavljamo, da obstajajo pomembne razlike v starostnem kontinuumu v simpatijah in antipatijah za barve. Sveda obstajajo tudi razlike med spoloma. Zanimiva ugotovitev pa je, da se barve tudi časovno spreminjajo. Tako je od leta 1978 do danes nastal bistven premik vse pri dveh barvah. Zelena je prešla iz negativnega v pozitivno obarvanje. To je tudi razumljivo, saj je zelena barva rastlin, narave in simbol mirnosti, mira, upanja, varnosti in enakosti. Vse to pa so vrednote, po katerih vedno bolj hrepenimo. Iz negativnega maksimuma pa se je v pozitivno premaknila tudi vijolična barva. Tu ne gre podcenjevati vpliva mode. V nalogi ugotavljamo tudi povezanost v barvnem izražanju med čustvenim odnosom do posameznega družinskega člana in indeksom vrednosti barv. Prav tako je opazna povezanost barv in vrednot.

BARVNE PREFERENCE, SIMBOLIKA BARV IN OSEBNOST

Maks Tušak

KLJUČNE BESEDE: barvne preference, simbolika barv, osebnost, vrednote, barvni testi

KEYWORDS: colour preferences, colour symbolism, personality, values, colour tests

POVZETEK

Odnos do barve se spreminja tako v času kot v prostoru. Različne študije barvnih preferenc po svetu in seveda tudi pri nas to dokazujejo. Na 4000 ljudeh smo izvedli raziskavo v Sloveniji. Ugotavljamo, da obstajajo pomembne razlike v starostnem kontinuumu v simpatijah in antipatijah za barve. Seveda obstajajo tudi razlike med spoloma. Zanimiva ugotovitev pa je, da se barve tudi časovno spreminjajo. Tako je od leta 1978 do danes nastal bistven premik vsaj pri dveh barvah. Zelena je prešla iz negativnega v pozitivno območje. To je tudi razumljivo, saj je zelena barva rastlin, narave in simbol mirnosti, miru, upanja, varnosti in enakosti. Vse to pa so vrednote, po katerih vedno bolj hrepenimo. Iz negativnega maksimuma pa se je v pozitivno premaknila tudi vijolična barva. Tu ne gre podcenjevati vpliva mode. V nalogi ugotavljamo tudi povezanost v barvnem izražanju med čustvenim odnosom do posameznega družinskega člana in indeksom vrednosti barv. Prav tako je opazna povezanost barv in vrednot.

ABSTRACT

The relation to colours has been changing through time and space. Different studies and researches of colour preferences all over the world and also in Slovenia prove and confirm this. A huge investigation about colours on 4000 subjects was conducted in Slovenia. Results shows us that important differences in colour preferences (sympathy and antipathy for colours) among age groups (inside and along age continuum) exist. Differences in preferences for colours between males and females also exist. The very important fact we confirm is that the meaning of colours have been changed. Since 1978 at least two colours have got different status. Green colour have changed from negative to positive area. This is quite understandable for the green is the colour of plants and nature. It is a symbol of peace, calmness and safety. Those are the values we all long for lately. On the other hand violet colour also moved from the negative to positive part. We can consider this as the influence of fashion trends. In our work the relation between colour expresses and emotional relations to specific family members has been examined. The results also confirm the correlation between colours and values.

TEORETIČNI UVOD

V najrazličnejših raziskavah so si v preteklosti zastavljali vprašanje, kakšen je človekov odnos do najljubše barve in kakšen je odnos barva - moda. Predvsem jih je zanimal trikotnik človek - barva - moda. Da bi ugotovili barvne preference, so številni avtorji izvedli niz anket. Med njimi so imena Japonca Hirohashija, D. Katza, S. E. Katza, Waltona, Allescha, Washburna in tudi avtorja znanega testa Frielinga.

Allesch (1992) ugotavlja, da je pri Evropejcih najbolj priljubljena barva modra, najbolj zoprna pa rumena. Tudi Jastrow (1988) poroča enako za moške, medtem ko je pri ženskah najbolj priljubljena barva rdeča. Modra barva je najbolj priljubljena barva na vseh kontinentih, medtem ko jim je najbolj zoprna barva rumena ali oranžna. Izjema so Japonci (Hirohashi, 1992), ki jim je najbolj zoprna rdeča barva. Glede na raso je zanimiva soglasnost v simpatijah za modro barvo pri beli rasi, pri rdeči in črni rasi simpatija za rdečo in pri rumeni rasi za belo barvo. Trstenjak (1978) objavlja rang, ki ga je dobil za najljubšo in najbolj zoprno barvo. Na vzorcu 1000 oseb (500 moških, 500

žensk; polovica mestnih ter polovica podeželskih) ugotavlja, da je najbolj priljubljena barva modra, nato rdeča, med najbolj nepriljubljenimi oziroma zoprnimi barvami pa je na prvem mestu vijolična, na drugem pa rjava barva. Trstenjak (1978) kot tudi Frieling (1974) opozarjata, da bi morda pričakovali v primeru najbolj zoprnih barv, da bo lestvica v obratnem sorazmerju z lestvico najljubših barv. Ker gre za vrednotenje barv in ker barve na tej lestvici predstavljajo vrednote, pri tem uporabimo kontrarno (in ne kontradiktorno) nasprotje.

Za kontrarno nasprotje je značilno, da poteka na količinski lestvici od pozitivnega maksimuma preko nevtralnega - indiferentnega do negativnega maksimuma.

Villasor in Theresa (1986) npr. sta na Filipinih naredila razvojno študijo preferenc barv pri 360 filipinskih otrocih, razdeljenih po spolu, socialno-ekonomskem statusu in starosti (4-6, 7-9 in 10-12 let). Uporabila sta Lüscherjev barvni test (1977). Rezultati kažejo največjo preferenco za vijolično barvo, razen pri 10-12 letnikih, ki imajo najraje rumeno barvo. Kot drugo najljubšo barvo so navajali rdečo (pri 4-6 letnih) in rumeno barvo (pri 7-9 letnih).

V zadnjih letih so znanstveniki odprli množico problemov, ki jim poskušajo najti korelate v barvah. Še vedno je veliko raziskav, ki povezujejo preferenco za barve in osebnost. Taka je npr. raziskava Grewala, Hawarda in Daviesa (1986), ki so ugotavljali odnos med ekstravertnostjo/introvertnostjo in metodo sortiranja (glede na barvo oz. glede na obliko) pri 8 nalogah. Zbrali so rezultate lestvic Eysenckovega EPQ-ja (ekstravertiranost, nevrotičnost in lestvica laži). Rezultati so pokazali, da je dimenzija ekstra/introvertnosti povezana z načinom sortiranja oz. vpliva na to, ali subjekti izbirajo po metodi barv ali oblike. Povezanost med barvami in osebnostjo, posebno emocijami, je ugotavljala tudi raziskava Gomeza (1990) na 332 argentinskih šoloobveznih otrocih, adolescentih in mladih odraslih (6-19 let). Tudi tu so odkrili določene povezave. Bolj aplikativno je bila usmerjena raziskava Radeloffove (1991) iz ZDA, ki je raziskovala povezanost psiholoških tipov, barvnih atributov in barvnih preferenc pri 111 študentkah tekstilne in oblikovne fakultete. Raziskava ima precejšen pomen v tekstilni in modni industriji. Poskušala je ugotavljati tudi povezanost psiholoških tipov z različnimi dimenzijami barv (kategorije kromatičnosti, vrednostne in sezone kategorije). Rezultati kažejo, da je razlikovanje za barve verjetno posledica nekaterih naravnih značilnosti človeka (različni psihološki tipi), na barvne preference pa poleg

tega vplivajo tudi še dimenzije kromatičnosti, vrednot in značilnosti letnih časov.

V klinično psihološki diagnostiki se zavedamo vrednosti barv pri spoznavanju človekove osebnosti. Obstajajo testni preizkusi, ki na osnovi razporeditve barv po priljubljenosti dobro opravljajo to funkcijo. Tu gre v prvi vrsti za vse Lüscherjeve barvne teste. Predvsem pa psihologi upoštevajo diagnostično vrednost barve v otroških in mladostnikovih risbah ter slikah. Res je, da v teh preizkušnjah nikoli ne interpretiramo izolirano črte, lika, prostora ali barve, vendar pa barva vedno prispeva svoj delež, predvsem v prepoznavanju otrokovega emocionalnega življenja.

PROBLEM

Glede na to, da so tovrstne raziskave že nekoliko starejšega datuma, smo se odločili, da si v naši raziskavi zastavimo tri temeljne sklope vprašanj.

1. Kakšna je preferenca za barve pri Slovencih?
2. Ali obstajajo razlike v preferenci za barve v starostnem kontinuumu od otroka do starostnika, ali obstajajo razlike med spoloma?
3. kakšne so značilnosti odnosa osebnost-preferenca za barve?

METODA

Vzorec:

Da bi odgovorili na vsa vprašanja, smo vključili čez 4000 poskusnih oseb od male šole do starostnikov. Preizkusili smo tudi nekaj kliničnih skupin (otroci z zdravstvenimi težavami, rakavi bolniki in vedenjsko moteni). Preizkušanje je potekalo v 1993. , 1994. in 1997. letu.

Instrumenti:

Uporabili smo niz v ta namen pripravljenih anket, osebnostne vprašalnike (Hannes-ov vprašalnik, Freiburški vprašalnik FPI, Buss-Durkejev vprašalnik agresivnosti, test družinskih odnosov in projekcijske preizkušnje Risanje začarane družine, Risanje družine, Test nedokončanih stavkov in Lüscherjev barvni test.

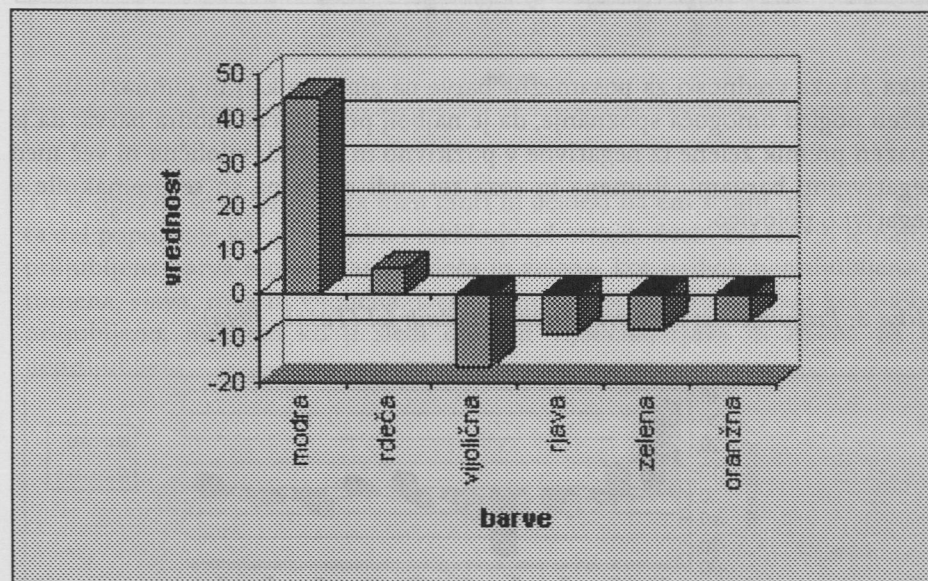
Postopek:

V prvi fazi smo anketirali oz. preizkusili poskusne osebe. Sledilo je psihološko vrednotenje uporabljenih vprašalnikov. S statistično analizo smo dokončali obdelavo podatkov. V statistični analizi smo uporabili opisno statistiko in analizo variance. Uporabljen je bil program SPSS v okolju WINDOWS.

REZULTATI

Projekt, ki še traja, je bil zelo široko zasnovan. Med rezultati navajamo le nekatere delne, a zanimive ugotovitve. Za izhodišče smo vzeli Trstenjakovo raziskavo barv iz leta 1976.

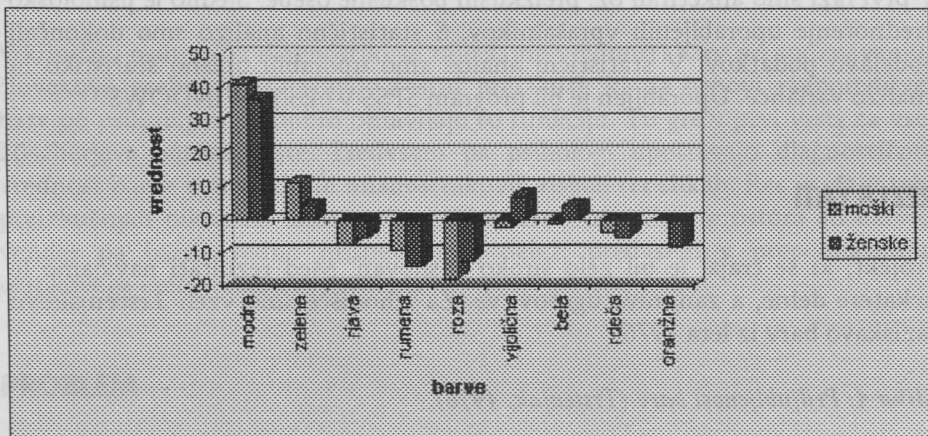
Slika 1: Priljubljenost barv (Trstenjak, 1976).



Legenda:

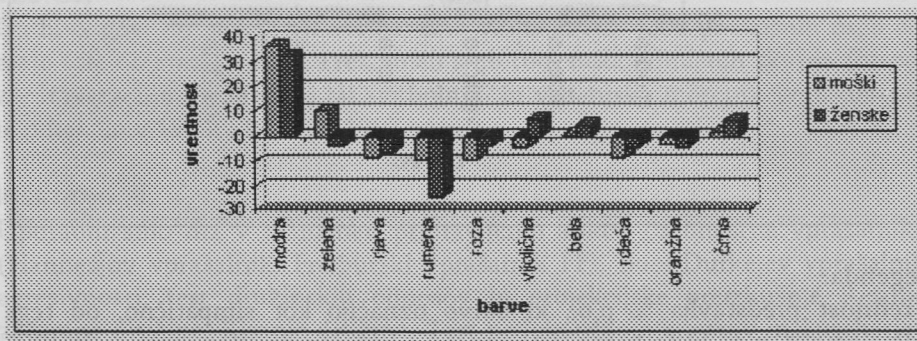
Vrednost predstavlja % p.o., ki barvo označijo kot simpatično, od tega odštejemo % p.o., ki to barvo prepoznavajo kot zopрно. Rezultati so iz 1976 leta, ko je A. Trstenjak izvedel študijo simpatij za barve.

Slika 2: Priljubljenost barv pri gimnazijcih (Tušak, 1994).



Slika 2 kaže vrednosti za posamezne barve na gimnazijkah in gimnazijcih. Že bežen pogled omogoča spoznanje, da je najbolj priljubljena modra barva, da je opazen premik zelene iz negativne v pozitivno in da tudi vijolična ni več med negativnimi barvami. Rumena in roza ter tudi rdeča pa so se premaknile v negativno polovico.

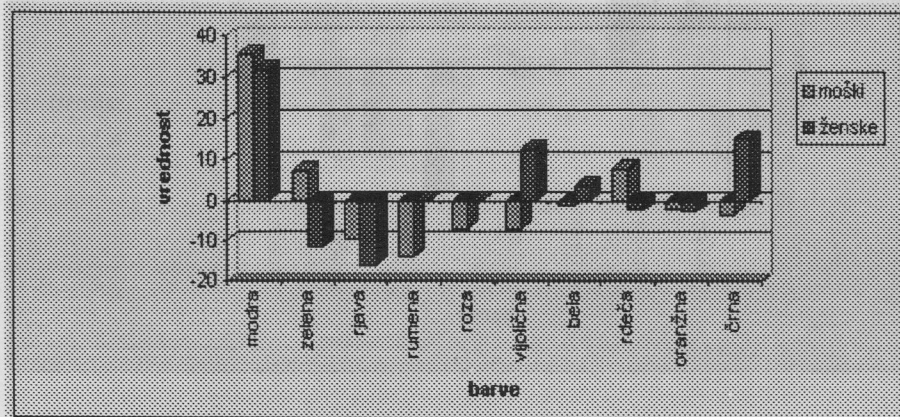
Slika 3: Priljubljenost barv pri dijakih tehničnih šol (Tušak, 1994).



Slika je nekoliko podobna prejšnji. Najbolj priljubljena barva je modra, sledi jih pri fantih zelena, pri dekletih vijolična, najbolj negativna pa je rumena,

roza in rjava barva. Barve, ki niso uvrščene in tudi tiste barve, ki so navedene, pa so zelo blizu okoli ničelne vrednosti, so tako imenovane indiferentne barve.

Slika 4: Priljubljenost barv pri učencih tehničnih šol (Tušak, 1994).

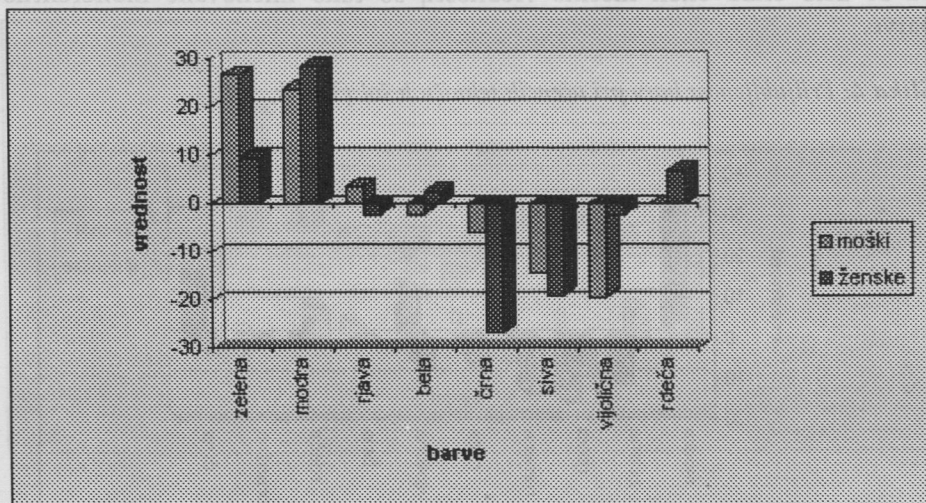


Tu je opazna še večja razlika med fanti in dekleti na eni strani, na drugi pa se ta del populacije kar pomembno razlikuje od ostalih dveh. Pri fantih je najbolj priljubljena barva modra, zatem rdeča in zelena, kot najbolj nepriljubljena pa rumena, rjava, roza in vijolična. Dekleta modro prav tako izbirajo kot najbolj priljubljeno, medtem ko ji sledi črna in vijolična, rjava in zelena pa sta nepriljubljeni.

medmalošolske, odrasle ter stare so razvidni iz nekaterih grafiknov. Puzoren bralec bo opazil razliko v % v opisu in v grafiknih. Nastale so zaradi preračunavanja dejanske vrednosti za barvo. Vrednost predstavlja % p.o., ki barvo označuje kot simpatično, od tega odštevamo % p.o., ki to barvo prepoznavajo kot zaprno.

Osnovnošolska dekleta najpogosteje kot najljubšo barvo izbirajo vijolično (17 %), zatem modro (15,7 %), belo, roza in rdečo, kot najbolj zaprno barvo pa rjavo (25,3 %), sledi ji siva in rumena. Zelena in črna sta sicer še na negativnem polu, vendar spadata v območje indiferentnih barv. Na drugi strani osnovnošolski fantje najpogosteje kot najbolj simpatično izbirajo modro barvo, zatem rdečo, zeleno, vijolično in belo, kot najbolj zaprno pa črno, ki ji sledi rjava, roza in siva. Rumena je že v območju indiferentnega. Zanimivo je, da se rezultati osnovnošolskih deklet ujemajo z študijo Valasson in Therese (1986) na Filipinskih otrocih, saj tudi oni izbirajo vijolično barvo

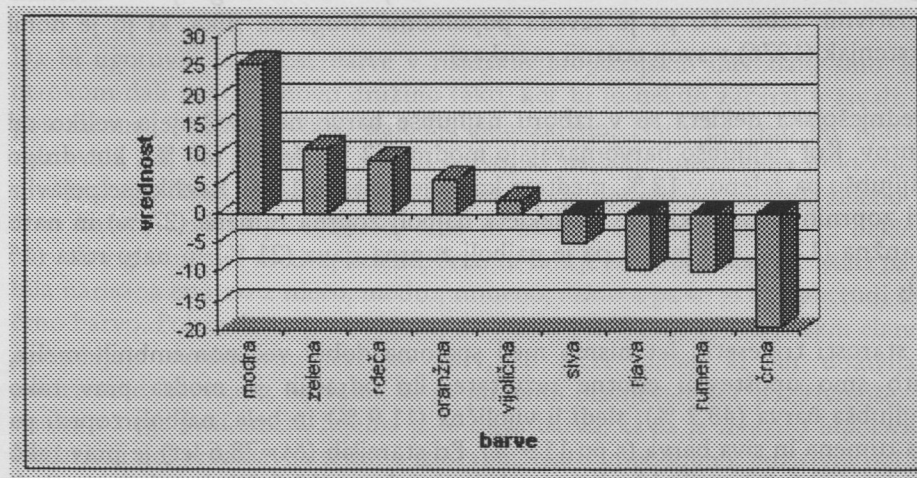
Slika 5: Priljubljenost barv pri rakavih bolnikih (Tušak, 1994).



Tu je najbolj opazno, kako lahko bolezen vpliva na izbor barv. Najbolj priljubljeni barvi sta zelena in modra. Usmerjenost vase, introverzija ter želja po miru izrazito vplivata na izbor barv. Črna in seveda siva, ki spominjata na smrt, sta barvi, ki jih ti bolniki ne marajo.

Slika je nekoliko podobna prejšnji. Najbolj priljubljena barva je modra, sledi ji pri fantih zelena, pri dekletih vijolična, najbolj negativna pa je rumena,

Slika 6: Priljubljenost barv pri ljudeh, starih od 60 do 87 let (Tušak, 1994).



Dokaj zanimiv je pogled na razpored barv pri ljudeh, ki so stari od 60 do 87 let. Komentar zasluži močno negativna vrednost črne barve. Njena asociacija s smrtjo ji daje tako mesto v lestvici. Komentirati pa je potrebno tudi dejstvo, da med spoloma nismo našli razlik.

Rezultati kažejo, da obstajajo statistično pomembne razlike v simpatijah za barve med dekleti in fanti. Izbori najljubše in najbolj zoprne barve za osnovnošolce, srednješolce, odrasle ter stare so razvidni iz nekaterih grafikonov. Pozoren bralec bo opazil razliko v % v opisu in v grafikonih. Nastale so zaradi preračunavanja dejanske vrednosti za barvo. Vrednost predstavlja % p.o., ki barvo označijo kot simpatično, od tega odštejemo % p.o., ki to barvo prepoznavajo kot zoprno.

Osnovnošolska dekleta najpogosteje kot najljubšo barvo izbirajo vijolično (17 %), zatem modro (15.7 %), belo, roza in rdečo, kot najbolj zoprno barvo pa rjavo (26.3 %), sledi ji siva in rumena. Zelena in črna sta sicer še na negativnem polu, vendar spadata v območje indiferentnih barv. Na drugi strani osnovnošolski fantje najpogosteje kot najbolj simpatično izbirajo modro barvo, zatem rdečo, zeleno, vijolično in belo, kot najbolj zoprno pa črno, ki ji sledi rjava, roza in sivo. Rumena je že v območju indiferentnega. Zanimivo je, da se rezultati osnovnošolskih deklic ujemajo s študijo Villasora in Therese (1986) na Filipinskih otrocih, saj tudi oni izbirajo vijolično barvo

kot najbolj priljubljeno. Sicer je glede izbora vijolične barve zanimiva ugotovitev, da se v vseh starostnih obdobjih ta barva giblje v intervalu pozitivnih izbir. To pa je seveda popolnoma drugačna slika, ki jo je dobil Trstenjak (1976) v svoji tedanji raziskavi.

Srednješolska dekleta se v izboru najljubše barve ne razlikujejo veliko od fantov. Kot najljubšo barvo navajajo modro (52 %), fantje (44 %), kot drugo najljubšo pa zeleno v 12 %, medtem ko pa jo fantje v 15 %. Razlika se pojavlja pri zoprnih barvah, kjer je za dekleta najbolj zoprna rumena (27 %) in nato oranžna (12 %), pri fantih pa je najbolj zoprna rjava (21 %) in nato roza (15 %).

V starosti tridesetih let nismo med spoloma dobili več pomembnih razlik, zato smo upoštevali enotne rezultate. Pri odraslih je modra prav tako najljubša barva (48.2 %), sledi ji vijolična (11.9 %) in bela, najbolj zoprne pa sta rumena in siva barva (s po 11.9 %). Pri starejših ($M=78.6$ let) je prav tako modra (30.6 %) najljubša barva, sledi ji zelena (13.6 %) in rdeča, najbolj zoprna pa je črna (23.6 %), sledi oranžna (16.7 %), rumena (12.1 %), rjava (11.7 %).

DISKUSIJA IN ZAKLJUČKI

Več kot očitno je, da v starostnem kontinuumu obstajajo signifikantne razlike v simpatijah in antipatijah za barve. Zaradi tega vpliva in zaradi vpliva mode ter še nekaterih drugih dejavnikov so se izbori temeljito spremenili od naših zadnjih raziskav. Nekatero podatke je možno dokaj preprosto interpretirati. Tako na primer črna barva pri starejših izraža najpogostejše negativen pomen, smrt, pogreb, odhod, konec vsega in je v visoki starosti zato njena odbojnost povsem razumljiva. Podobno velja tudi za skupino rakavih bolnikov. Skupini zdravstveno ogroženih otrok in pa ljudi po nesrečah sta si podobni po tem, da obe rdeči barvi ne pripisujeta pozitivnega pomena, kar je razumljivo, saj pri njih pri določevanju metaforičnega pomena nismo našli pomenov življenjska tekočina in vitalnost, pač pa zgolj negativne pomene - nesreča itd.

Drugi bistven premik v kontinuumu je napravila zelena barva, ki je od nepriljubljene prišla v področje pozitivnega izbora. Zelena barva je barva rastlin, narave in simbol mirnosti, miru, upanja, varnosti, enakosti. Vse to pa so vrednote, po katerih vedno bolj hrepenimo. Metaforičen pomen barv je v glavnem ostal tak, kot ga poznamo v prejšnjih raziskavah. Omeniti velja, da tudi regionalna in prostorska pripadnost igra pri barvnih preferencah

določeno vlogo. V Benečiji, Porabju in Koroški so nekoliko drugačne kot v matici.

Da bi ugotovili vrednost barve v risarskih projekcijskih metodah, smo 200 otrokom dali risati njihovo družino tako, kot bi jo nekdo začaral v živali, ki posamezne družinske člane najboljše ponazarjajo. Nato pa smo od njih še zahtevali, naj jih pobarvajo s tako barvo, ki najbolje predstavlja določenega družinskega člana. Fantje so zase najpogosteje uporabljali modro, zeleno in črno barvo, dekleta pa rožnato, črno in modro. Očeta so fantje in dekleta barvali v glavnem z modro, zeleno, črno in fantje še z rdečo barvo. Mati pa je bila narisana enotno z rdečo, modro, rumeno, dekleta pa so jo barvale tudi še s črno barvo. Pokazala se je tendenca, da otroci pri barvanju družinskih članov uporabljajo vrednostno lestvico barv, in sicer člane, ki jih doživljajo pozitivneje, barvajo z barvami, ki so jih sami ocenjevali kot pozitivnejše, in enako v negativni smeri. Izjema je le rjava barva, ki pa je izrazito bipolarna. Negativni pol predstavlja telesno izločanje, blato in podobno, pozitivni pol pa kaže, da je to barva zemlje, saj simbolizira materinstvo, domačnost, trdnost in zasidranost.

Koeficienti korelacije med indeksom vrednosti barve in skori pozitivnih in negativnih čustev do posameznega družinskega člana se gibljejo od $r=0.61$ do $r=0.73$. Še zanimivejše rezultate dobimo, ko preverjamo različne klinične skupine glede na izbor barve, ki jo je oseba uporabila pri risanju sebe, očeta in matere. Otroci v vzgojnih zavodih zase najpogosteje uporabljajo črno, modro, oranžno in rjavo barvo. Tisti, ki so zase uporabili oranžno barvo, so statistično pomembneje fizično agresivnejši, verbalno agresivnejši in sploh direktno agresivnejši. Tisti z rjavo barvo pa izražajo pomembno bolj indirektno oblike agresivnosti (sovražnost, sumničavost) in nagibajo bolj v introvertnost. Podobni rezultati so bili dobljeni v KPD Dobu pri morilcih (Tušak, 1984), le da se pri njih namesto oranžne pojavlja rdeča barva, ki je ravno tako povezana s povečano stopnjo direktnih oblik agresivnosti in nevrotičnosti, medtem ko uporaba črne barve zase pomeni statistično višji skor depresivnosti in nižje samovrednotenje.

Povezanost preference barv in vrednot so področje, o katerem še ni bilo zaslediti nobenih podatkov. Naše ugotovitve kažejo, da je izbor najljubše ali najgrše barve povezan z našim vrednostnim sistemom.

- Srednješolke, ki so rdečo barvo izbrale kot najbolj zoprno, so pomembno nižje ocenjevale vrednoto veselje in zabava, kot tiste, ki so na zadnjem mestu imele katerikoli drugo vrednoto.

- Izbor rumene ali modre barve kot najbolj zoprne pomeni tudi nižje ocenjevanje zvestobe.
- Pri najljubši barvi so zanimive naslednje razlike: izbor vijolične na prvem mestu pomeni pomembno višje ocenjevanje vrednote upanje v prihodnost, pomeni pa tudi nižje ocenjevano vrednoto tovarištvo.
- Pri fantih, ki ocenjujejo roza barvo kot najbolj zoprno, gre za višje ocenjevanje izpopolnjevanje samega sebe in vrednote zdravja.
- Pozitivni izbori pa tudi kažejo, da fantje, ki so izbirali kot najljubšo barvo črno, sebe pomembno bolj negativno vrednotijo kot poštene, pa tudi vrednoto poštenost nižje cenijo. Prav tako pa nižje ocenjujejo vrednoto spoštovanje zakonov.

Raziskava oz. kar projekt je bil zelo široko zasnovan. Naš namen je bil v kratkem predstaviti nekatere izmed zanimivih dobljenih ugotovitev. Že samo iz teh ugotovitev pa je možno sklepati, da barve lahko v diagnostiki osebnosti prispevajo pomemben delež in da je to temo vredno raziskovati še vnaprej.

LITERATURA

1. Birren, F. (1961). Color, Form and Space. Einhold Publishing Company, New York.
2. Birren, F. (1992). Color Psychology and Color therapy. Carol Publishing Group, New York.
3. Frieling, H. and Schmidt, E. (1974). Der Frieling Test. Muster - Schmidt Verlag, Göttingen.
4. Hartman, T. (1998). Color Code. Scribner, New York.
5. Heller, E. (1989). Wie farben wirken. Farbpsychologie, Farbsymbolik, Kreative Farbgestaltung. Rowohlt Verlag GmbH, Hamburg.
6. Lüscher, M. (1969). The Lüscher Color test. Pocket books, Gulf & Western Corporation, New York.
7. Lüscher, M. (1977). Der 4-Farben Mensch. Wilhelm Goldman Verlag, Munchen.
8. Trstenjak, A. (1996). Psihologija barv, Inštitut Antona Trstenjaka, Ljubljana.
9. Tušak, M. (1997). Risanje v psihodiagnostiki I (3. izdaja), ZIFF, Ljubljana.

10. Tušak, M. (1994). Colour preferences, colour symbolism and personality. Proceedings of IV. International Symposium of Colour and colorimetry, Bled, 67-71.
11. Tušak, M. (1998). Colours and Personality. V. International symposium of Colour and colorimetry, Brdo. 1998, 40-45.

Leo Sugman Bohinc

KLJUČNE BESEDE: kibernetika drugega reda, teorija konverzacije, interpretativna (mentalna) aktivnost, rekurzivnost, komunikacija, razgovor, dogovor, učinkovitost razgovora, razumevanje razumevanja

KEYWORDS: second-order cybernetics, conversation theory, interpretative (mental) activity, recursivity, communication, conversation, agreement, efficiency of conversation, understanding understanding

POVZETEK

Avtorica uporabi konceptualni okvir kibernetike drugega reda in znotraj nje teorijo razgovora (Fask, zadnja različica, 1992). Mentalno aktivnost razume kot interpretativno, pri čemer se interpretacije kot proizvodi vsakega procesa interpretiranja rekurzivno vnašajo v nadaljnji proces interpretiranja. Avtorica opredeli razlike med konceptoma komunikacije in konverzacije. Definira osebni in skupni koncept, udeležence v razgovoru, rekurzivni razvoj razgovora med dvema in več udeleženci razgovora. Nadalje opredeli začetek in konec razgovora, neizogibno (medosebno interpretativno) konfliktnost v razgovoru ter njegove možne proizvode: strinjanje, sporazum o pretrganju, nova skupna analogija. Navedeno kaže na princip svetovalne in terapevtske interakcije, kjer oblikovanje razgovora ob omenjenih njegovih proizvodih vzpostavlja in zagotavlja kriterij učinkovitosti svetovalnega ali

KIBERNETIKA SVETOVALNEGA IN TERAPEVTSKEGA RAZGOVORA

Lea Šugman Bohinc

KLJUČNE BESEDE: kibernetika drugega reda, teorija konverzacije, interpretativna (mentalna) aktivnost, rekurzivnost, komunikacija, razgovor, dogovor, učinkovitost razgovora, razumevanje razumevanja

KEYWORDS: second-order cybernetics, conversation theory, interpretative (mental) activity, recursivity, communication, conversation, agreement, efficiency of conversation, understanding understanding

POVZETEK

Avtorica uporabi konceptualni okvir kibernetike drugega reda in znotraj nje teorijo razgovora (Pask, zadnja različica, 1992). Mentalno aktivnost razume kot interpretativno, pri čemer se interpretacije kot proizvodi vsakega procesa interpretiranja rekurzivno vnašajo v nadaljnji proces interpretiranja. Avtorica opredeli razlike med konceptoma komunikacije in konverzacije. Definira osebni in skupni koncept, udeležence v razgovoru, rekurzivni razvoj razgovora med dvema in več udeleženci razgovora. Nadalje opredeli začetek in konec razgovora, neizogibno (medosebno interpretativno) konfliktnost v razgovoru ter njegove možne proizvode: strinjanje, sporazum o nestrinjanju, nova skupna analogija. Navedeno prikaže na primeru svetovalne in terapevtske interakcije, kjer ohranjanje razgovora ob omenjenih njegovih proizvodih vzpostavlja in zagotavlja kriterij učinkovitosti svetovalnega ali

terapevtskega razgovora. Ob kibernetiki epistemološki predpostavki udeleženi opazovalcev je temeljnega pomena hermenevitična epistemološka predpostavka, ki vpelje razumevanje razumevanja drugega na podlagi vsakokratnega dogovarjanja o skupnih pomenih interpretacij, ki jih udeleženci podelijo in razvijajo skozi razgovor do točke, na kateri se strinjajo, da je njihovo sodelovanje v svetovalni ali terapevtski interakciji uresničilo dogovorjeni namen.

ABSTRACT

The authoress uses the conceptual frame of Second-Order Cybernetics and within it the Conversation Theory (Pask, last version, 1992). Mental activity is understood as interpretative, with the interpretations, as the products of each process of interpretation, being recursively included into the next process of interpretation. The authoress defines the differences between the concepts of communication and conversation. She defines a personal and a common concept, the participants in a conversation, the recursive unfolding of conversation between two or more participants in a conversation. Further, she defines the beginning and the end of conversation, the inevitable (interpersonal interpretative) conflictness in a conversation as well as its possible products which are: agreement, agreement on disagreement, new common analogy. All this is shown in the context of counselling and therapeutic interaction where the maintainance of conversation, along with the conversation products mentioned, constitutes and provides the criterion for the efficiency of counselling or therapeutic conversation. Beside the cybernetic epistemological premise of a participant observer, the hermeneutic epistemological preposition is essential which introduces understanding the understanding of the other, on the basis of each respective negotiating upon common meanings of interpretations that the participants share and unfold in a conversation until the point is reached where they all agree that their cooperation in a counselling or a therapeutic interaction has fulfilled the (previously) defined purpose.

TEORIJA KONVERZACIJE IN TEORIJA INTERAKCIJ AKTERJEV

V svojem prispevku bom govorila o svetovalnem in terapevtskem razgovoru, tako da ga bom analizirala v kontekstu *teorije konverzacije* oziroma njene novejše razvojne različice *IA teorije - teorije interakcij akterjev*. Gordon Pask pojasnjuje, da je izraz IA uporabil kot prikladno inverzijo izraza AI (Artificial Intelligence), ker obe teoriji uporabljata računalniške metode, vendar v precej različnih situacijah in na različne načine. Avtor je teorijo konverzacije razvijal v teoretičnih okvirih kibernetike drugega reda (Šugman Bohinc, 1996b: 61-71). Že Norbert Wiener, utemeljitelj kibernetike na začetku 50. let, je kibernetiko opredelil kot znanost o komunikaciji in učinkoviti kontroli (le-te Wiener ni razumel v smislu vzročne, enostranske kontrole, temveč v smislu samouravnavanja; po: Barnes, 1994: 82) pri živalih in strojih. Ross Ashby (1961: 2) pojasnjuje, da se kibernetika nanaša na stroj, ki je lahko mehanski, elektronski, nevralni ali ekonomski, kasneje so dodali še psihosocialni. Uporabljena metafora stroja se nanaša na vse možne stroje in na vse oblike vedenja, če izkazujejo neko urejenost ali določenost ali sposobnost samoproizvajanja. Ker je *komunikacija* pri ljudeh pogosto tudi *konverzacija* v najširšem pomenu besede (torej ne le besedni, ampak tudi nebesedni - slikovni, zvočni, telesni razgovor, govorica, kar kaže na izredni pomen opisanega razumevanja za vsak in še toliko bolj za svetovalni ali za terapevtski razgovor), umeščamo raziskovanje konverzacije v kibernetiski spoznavno teoretski okvir.

Teorija konverzacije oziroma teorija interakcij akterjev je teorija interpersonalnih in intrapersonalnih spoznavnih procesov. Pask (1987: 18) opisuje, da se je teorija konverzacije razvila iz sklopa hipotez, pogosto osredotočenih na socialna, psihološka in izobraževalna vprašanja. Avtor sam se je proslavil s svojim delom na področju izobraževanja (s pomočjo računalniških programskih jezikov) - učenja konceptov in veščin idr. Razvijal je "človeške stroje", sistem socialne podpore, organizacijo policije, se ukvarjal z vprašanjem vzdrževanja delovne obremenitve, s prodajo, inovacijo in odločanjem ljudi ali majhnih timov. Teorija konverzacije oziroma teorija interakcij akterjev je uglasena s hermenevtičnim gibanjem v psihologiji, s kibernetiko drugega reda, z biološkim (epistemološkim) proučevanjem avtopoetskih sistemov in s temelji relativnostne teorije ter zlasti kvantne mehanike - vsem naštetim disciplinam je skupna vključitev opazovalca v sistem opazovanja. Pomembna posledica slednjega je razumevanje spoznavnih procesov in sploh vse mentalne aktivnosti kot *interpretativne*, saj je vsako spoznavanje izraz spoznavalčevega posebnega položaja, s katerega opazuje in spoznava, funkcija njegovega specifičnega razumevanja,

interpretiranja. Pask zavzema stališče, da s teorijo konverzacije oziroma njeno sodobno izpeljanko - teorijo interakcij akterjev - in razvijanjem ter proučevanjem njune široke uporabe v najrazličnejših dinamičnih sistemih sodelujemo v splošnem, širom po svetu razprostrirajočem se "novem valu" in v pomembnem "novem valu" raziskovanja.

KOMUNIKACIJA IN KONVERZACIJA

Pask (1980: 999) jasno *razlikuje* med pojmom komunikacije in konverzacije. Komunikacijo opredeljuje v skladu s teorijo komunikacije kot prenos in transformacijo signalov in v tem okviru je *vrednost komunikacije* v njeni "točnosti" ter "verodostojnosti", ki ju ugotavljamo (ali, točneje, konstruiramo) z zamišljanjem "pravih" in "napačnih" vrednosti v kontekstu propozicionalne ali opisne in verjetnostne logike. Po teoriji komunikacije temelji prenos informacij na selekciji stanj enoznačno opredeljenih oddajnikov in prejemnikov.

Za razliko od tega je po Pasku *vrednost konverzacije v sporazumu*, ki ga dosežejo udeleženci razgovora na različne načine, na primer na podlagi spraševanja in odgovarjanja ipd., pri čemer pa vprašanja in odgovori nimajo in ne predpostavljajo nobene "dejanske" resničnostne vrednosti. Sporazum si lahko predstavljamo kot usklajene resničnostne vrednosti znotraj logike samega postopka konverzacije, v katerem udeleženci razgovora skozi delitev konceptov dosežejo nek dogovor. Za udeležence v razgovoru je značilno (za razliko od vnaprej nedvoumno opredeljenih oddajnikov in prejemnikov), da je njihov razgovor sicer odvisen od njihove avtonomnosti in medsebojnega razlikovanja, vendar hkrati ustvarja tudi nova razlikovanja.

Iz opisanih razlik je razvidno, da "*komunikacija ni nujno tudi konverzacija*" (Pask, 1980: 1001), četudi konverzacija vedno zahteva vsaj nekaj komunikacije. Tako je, na primer, sprejemanje odločitev o določenih poslovnih vprašanjih v nekem podjetju največkrat rezultat ene same (vodilne) osebe ali (vodilne) skupine, ne pa dogovor kot proizvod razgovora vseh udeležencev, ki so izmenjali oziroma drug drugemu razložili svoje koncepte in obenem ohranili medsebojno različnost. Poleg tega, meni Pask, lahko govorimo o življenjsko nujni komunikaciji na primer med deli človeškega organizma in viri hrane ipd., nikakor pa v tem kontekstu ne moremo govoriti o opisani komunikaciji kot o konverzaciji. Podobno velja za komunikacijo na primer posameznika z ustanovo - podjetjem, državo, "šolo mišljenja", šolsko zbornico ali kolegijem itn., kar gotovo ni razgovor v smislu Paskove definicije.

Seveda meja med komunikacijo in konverzacijo v opisani situaciji ni jasna in enoznačna. Tako se lahko, na primer, z metodo biološke povratne zanke naučimo "pogovarjati", barantati, dogovarjati s svojimi telesnimi organi in njihovimi fiziološkimi funkcijami. Ali pa se pogovarjamo s svojo družino, skupino prijateljev itn. na način Paskovega razumevanja razgovora.

Pask in Gregory opredeljujeta konverzacijo kot *"naravni jezik v dejanju - proces, s katerim namerno uporabljamo jezik, da bi naredili sebe in svet razumljivega eden drugemu"* (Pask, Gregory, 1986: 204), torej sogovornik sogovorniku.

Konverzacija torej (v skladu s Paskovo definicijo) ni komunikacija podatkov niti ni sredstvo nadzora vedénja enega udeleženega akterja nad drugim ali drugimi. Konverzacija je prav *nasprotna nadzoru* in vodi k zmanjševanju urejenosti, pravilnosti. Skozi razgovor lahko vsi udeleženi akterji povečajo bogastvo svojih (osebnih) konceptov in morda na koncu delijo kak (skupni ali javni) koncept.

Tako kot konverzacija ni komunikacija, tudi prenos informacij ni tak, kot ga opredeljuje komunikacijska teorija, saj pomen informacije ni vsebovan v sporočilu, ki ga posreduje odpošiljatelj, temveč je pomen vsakokratna interpretacija tistega, ki sporočilo prejema, torej interpretira. V tem pomenu mora razgovor vključevati neke vrste vzajemno razumevanje, nekakšno usklajenost med udeleženci – ti morajo po Pasku (1987: 18-19) razviti, oblikovati *dogovor, sporazum, strinjanje* (pa četudi "strinjanje glede nestrinjanja", po R. D. Laingu, 1977). Tako je, na primer, izobraževanje (za razliko od šolanja) mogoče le, če se učitelj nauči prav toliko ali še več od svojega učenca, kot naj bi se učenec naučil od svojega učitelja (menim, da to velja tudi za vsako supervizijo, pri kateri se supervizor uči od svojega supervizanta in obratno). Nedvomno lahko enako trdimo za svetovanje in psihoterapijo, ki sta uspešna in učinkovita le toliko, kolikor omogočata vzajemno spoznavanje, učenje in spreminjanje obeh udeleženih akterjev, torej tako svetovalca oziroma terapevta kot klienta (klientskega sistema).

UDELEŽENCI V RAZGOVORU

Kdo vse je lahko *udeleženi akter* v konverzaciji? Pask opredeli udeleženca kot *"P-posameznika"* oziroma *"psihosocialno individuacijo"* (Pask, 1992: 26-31), ki je zelo splošna oznaka za najrazličnejše entitete - ustrezen se mi zdi izraz *psihosocialna kontinuiteta* (strnjenost, ki se nanaša na organizacijsko sklenjenost, kot jo opredeljujem v nadaljevanju) - od posameznikove

“podosebnosti” ali različnih sistemov prepričanja do posameznika v običajnem pomenu osebe oziroma osebnosti pa skupine ljudi, družbe, kulture ali naroda in analogno do kakršnega koli biološkega podsistema v smislu imunskega ali hormonalnega idr. sistema organizma. Vsaka od teh entitet (konceptualnih organizacijskih sklenjenosti) je upravičena do opazovanja in samoopazovanja, opredelitve in samoopredelitve meja opazovane in samoopazovane entitete. Značilnosti P-kontinuitete so: organizacijska sklenjenost oziroma zaprtost (avtonomnost), informacijska (strukturna) odprtost (Humberto R. Maturana, 1975, govori o avtopoiesis in strukturni odprtosti, Francisco J. Varela, 1975, pa o organizacijski zaprtosti oziroma sklenjenosti in koontogenezi) in samoorganiziranost (avtopoiesis).

Samoorganiziranost je raziskoval Heinz von Foerster (npr. v *Self-Organization*, 1994). Naj na kratko opišem *organizacijsko sklenjenost* sistema kot njegovo *avtonomnost*, takšno organiziranost njegove strukture, na podlagi katere se sistem identificira kot tak oziroma ga kot takšnega identificira drug sistem (tako, na primer, organizacijsko sklenjenost jezika določa njegova sintaksa, organizacijska zaprtost neke teorije se kaže v njeni strukturi, po kateri to teorijo identificiramo kot kategorijo, razred zase). *Informacijska odprtost* sistema zagotavlja njegovo zmožnost sprejemanja informacij in spreminjanja strukture, kar (in dokler to) ne ogroža integritete njegove organiziranosti. *Samoorganiziranost* sistema pomeni njegovo značilnost, da sam organizira (upravlja s) svojo organizacijo. Soroden, skoraj zamenljiv pojem v kontekstu živih organizmov je *avtopoiesis* treh čilenskih avtorjev Maturana, Varela in Uriba, 1974 (po von Foerster, 1990). Avtopoiesis se nanaša na organizacijo živih organizmov in pomeni organizacijo, ki se z vsako operacijo znova vzpostavlja, rekonstituira, obnavlja. Delovanje takšnega sistema se razlikuje od delovanja po običajnem modelu input/ transformacija/ output (z vgrajenim korektivnim mehanizmom povratne zanke). Značilnost samoorganizirajočega sistema namreč je, da vsak output (na primer nek proizvod, tudi sam koncept, uporabe določenega koncepta,) uporabi kot novi input (proizvedeni koncept, znova uporabimo), s čimer se delovanje sistema krožno sklene, zapre (bodisi da se razvijajo vedno novi koncepti, ali pa se koncept, samoproizvaja, obnavlja). Vsaka organizacijska oblika kot produkt procesa organiziranja sistema postane podlaga, izhodišče za nov proces organiziranja. Zaradi opisane lastnosti samoorganiziranosti je delovanje takega sistema *netrivialno* (von Foerster, 1991), saj se vzorec (algoritem) njegovega delovanja spremeni z vsako izvedeno operacijo in ga je praktično nemogoče “preračunati” ter napovedati.

Za namen pričujočega prispevka se bom omejila na običajno predstavo psihosocialne kontinuitete kot posamezne osebe, pomembno pa je, da pri svojem konkretnem delu upoštevamo prepletanje najrazličnejših udeleženih akterjev v interakciji psihosocialne pomoči, torej tudi akterjev-sistemov v smislu družine, raznih ustanov, družbe itn., pa tudi podsistemov znotraj posameznika (konverzacijo med njimi imenujem "notranji razgovor"; glej Šugman Bohinc, 1996a, magistrsko delo).

KONCEPT KONCEPTA

Za Paska sta osebi A in B, na primer svetovallec oziroma terapevt in klient, "v" konverzaciji takrat, kadar skozi aktivno jezikovno interakcijo izmenjujeta svoje *osebne koncepte* (T_A in T_B) tako, da je rezultat razgovora obogatitev njunih osebnih konceptov kot tudi njuna delitev enega ali več *skupnih konceptov*, pri tem pa obe osebi ohranita medsebojne razlike (osebno interpretativno različnost).

Očitno je, da Pask izraza *koncept* ne opredeljuje v skladu z uveljavljeno psihološko konvencijo (psihologi običajno pozabljamo, da so vsi psihološki pojmi rezultat dogovora), ki razlikuje hierarhični razvoj spoznavnih procesov in njihovih proizvodov - kategorij zaznave, predstave, pojma (koncepta). Takšno razumevanje koncepta se je po Paskovem mnenju oblikovalo na podlagi predpostavljjanja *splošnega pomena* kot nekakšnega univerzalnega kalupa ali *vzorca*, zgoščenega (skozi hierarhični proces razvoja kognicije) in shranjenega (v skladu s splošno sprejeto, a zaradi njenih objektivističnih predpostavk vprašljivo teorijo spomina) v posameznikovih možganih, s čimer se avtor ne strinja in uporablja izraz koncept v skladu z lastno definicijo.

Zanj je torej koncept dinamična (kinetična, ne statična) entiteta, ki jo nek procesor (kot na primer možgani) uporabi kot *proces* (skupek postopkov), da bi proizvedel določen (intelektualni ali otipljiv) *proizvod* (ki je lahko mentalna predstava ali razvidno vedenje) (Pask, Gregory, 1986: 205). Osebni koncept lahko opišemo kot proces *interpretiranja*, ki vodi do določenega proizvoda, *interpretacije*, kar je značilno kibernetško razumevanje na način krožne oziroma rekurzivne povezanosti razlikovanih delov v celoto. Kaj to pomeni Osebni koncept, uporabljen kot proces, omejen na notranjost osebe, proizvede določen produkt (opis) v smislu *predstave* (na primer predstave o vožnji s kolesom), uporabljen kot proces med dvema ali več osebami, pa proizvede produkt (opis) v smislu *vedenja* (abstraktno jezikovno vedenje kot, na primer, govorjenje o vožnji s kolesom; izgradnja ali reprodukcija nečesa

konkretnega kot, na primer, konkretna vožnja s kolesom). Omenjeni postopki osebnega koncepta proizvajajo tudi proizvode vrste *osebnega koncepta* (kot je, na primer, osebni koncept vožnje s kolesom), ti proizvedejo nadaljnje osebne koncepte itn. ter se na ta način obnavljajo oziroma reproducirajo, ohranjajo svojo organizacijsko sklenjenost in samostojnost (Pask, 1984: 9).

Pomembna značilnost koncepta je njegova *stabilnost*, kar Pask opredeljuje kot njegovo "zapomnljivost" in "povrnljivost" zaradi lastnosti produktivnosti in reproduktivnosti, definiranosti in redefiniranosti, naučenosti in ponovne naučenosti - koncepta se naučimo, nato pa ga obnavljamo, utrjujemo, reproduciramo. Na opisani značilnosti konceptov temelji stabilnost naše *osebne resničnosti* kot rezultat našega kognitivnega (konceptualnega) "preračunavanja" (von Foerster, 1974: 5) sveta v smislu samoobnavljanja, samoorganiziranja. Glede na to, kar vem o povezanosti von Foersterjeve epistemologije z Wittgensteinovo (o tem piše von Foerster v mnogih svojih člankih), sklepam na podobnost von Foersterjeve opredelitve "preračunavanja" (komputacije) z Wittgensteinovim konceptom "kalkuliranja", ki ga Andrej Ule (1990: 60) obrazloži kot "*sleherno dejanje, ki ga lahko razumemo kot operacijsko, tj. kot možno sekvenco v zaporedju nekih operacij*". Navedeni matematično računalniški metafori osebno raje nadomeščam z metaforami, kot so razlikovanje (Spencer Brown, 1971), opisovanje, interpretativna aktivnost (Barnes, 1994), interpretiranje.

Pask opozarja pred zamenjavanjem med statičnim simbolom, ki ga ponazarja skupno ime koncepta T, in filozofskim "pomenom T". Zanj so koncepti *kinetični*. Avtor (Pask, 1984: 9) svoj kinetično pojmovani koncept primerja z zelo podobnim Bartlettovim (1932) pojmom *veščine* in *sheme* pa z izvirnim Kellyjevim (1955) in dopolnjenim Shawovim (1980) pojmom *osebnega konstrukta*, deloma pa tudi s Scandurasovim pojmom *pravil*. Podobnost najde tudi z Wertheimerjevim (1961) pojmovanjem *produktivnih misli* in z nekaterimi drugimi avtorji. Razliko med skupnim (javnim) in osebnim konceptom T si lahko zamislimo kot razliko med statično denotacijo T in dinamično konotacijo T.

Zahodna analitična filozofija kljub hermenevtiki, ki sta jo razvijala Heidegger in Gadamer, vztraja pri pojmovanju "*pomena kot fiksnega odnosa med besedami in svetom*" (Johnson v: Varela, Thompson, Rosch, 1992: 149), ker predpostavlja, da le takšno stališče zagotavlja potrebno "objektivnost". Neobjektivistična, konstruktivistična, novejša hermenevtična perspektiva pa pojmuje spozna(va)nje kot proces in rezultat nenehnega interpretiranja, ki izhaja iz naše sposobnosti razumevanja. Te sposobnosti koreninijo v biološki

strukturi našega organizma, a jih živimo in doživljamo na ravni konsenzualnih dejanj in kulturne zgodovine. Omenjeno konsenzualnost razumem kot proizvod procesov dogovarjanja (v kontekstu skupine ali skupnosti ljudi) o določeni interpretaciji in njenem razumevanju (interpretaciji interpretacije).

Po Pasku lahko torej razumemo *koncepte* kot *komplementarnost procesa in proizvoda*, kot vrsto ali kombinacijo postopkov oziroma opažanj ter opisovanj, interpretiranj, ki vodijo k nekemu opisu (ali opisni kategoriji) oziroma interpretaciji - vednju, predstavi, čustvu, misli, kakor koli že kategoriziramo opise opažanj.

REKURZIVNI RAZVOJ RAZGOVORA

Za izhodišče pogovora lahko osebi A in B, na primer svetoalec oziroma terapevt in klient, vzameta nek *skupni koncept T* (Pask uporablja tudi izraza *tarčni* ali *ciljni koncept* kot analogijo med skupnim konceptom - procesom in proizvodom postopkov kognitivnega "preračunavanja" - in ciljanjem oseb A in B na dogovorjeno tarčo; Skupni ali tarčni koncept T je lahko karkoli: rojstvo otroka, ljubezen, razočaranje, šolski neuspeh, poroka, samomor, nezaposlenost ...) določenega enotno imenovanega dogodka ali problema, nato pa na zaporednih rekurzivnih ravneh opisujeta in s tem razvijata:

1. vsaka svojo interpretacijo koncepta T, torej $A(T)$ in $B(T)$;
2. A-jeve interpretacije B-jeve interpretacije T, torej $A(B(T))$,
3. ter B-jeve interpretacije A-jeve interpretacije T, torej $B(A(T))$;
4. A-jeve interpretacije B-jeve interpretacije A-jeve interpretacije T, torej $A(B(A(T)))$,
5. B-jeve interpretacije A-jeve interpretacije B-jeve interpretacije T, torej $B(A(B(T)))$; itd.

Vsak razgovor začenjamo s posameznikovo interpretacijo določenega skupnega koncepta T, v *svetovalni ali terapevtski konverzaciji* (po modelu kibernetike drugega reda) je to običajno klientova interpretacija T (njegov osebni koncept T). Neizogibna osebna interpretativna različnost vseh udeležencev razgovora se izrazi v soočenju njihovih osebnih interpretacij (osebnih konceptov T), na primer klientove interpretacije T s svetovalnikovo oziroma terapevtkino interpretacijo T ali z njeno interpretacijo klientove interpretacije T. Na ta način postane razviden *konflikt*, katerega razrešitev kot proizvod takšnega razgovora je lahko:

- a. dogovor oziroma strinjanje obeh (vseh) udeleženih akterjev glede določene obstoječe interpretacije koncepta T;
- b. njun (njihov) sporazum o nestrinjanju z določeno interpretacijo koncepta T;
- c. njuna (njihova) nova skupna analogija kot interpretacija, ki je s staro ohranila določeno podobnost, a hkrati vsebuje pomembno razliko.

Gre torej za takšno *spremembo* oziroma pojav *nove strukture* osebnih konceptov in obenem udeleženih akterjev v razgovoru, da udeleženci še vedno ohranijo svojo *organizacijsko sklenjenost* in *avtonomnost*, obenem pa razvijejo kak nov skupni (javni) koncept, ki lahko postane izhodišče novega razgovora. Prav opisane značilnosti Paskove metode razgovora omogočajo njegovo vzdrževanje in nadaljevanje, kar je pomemben *kriterij učinkovitosti* psihosocialne pomoči, saj vzpostavlja in zagotavlja kontekst za reševanje problema v smeri želenega razpleta.

Pask nazorno opredeli *začetek* in *konec konverzacije*. Zanj so razgovori tiste interakcije, ki imajo svoj začetek in konec, čeprav so lahko vmes prekinjene. Razgovor se, na primer, začne, ko se klient obrne na svetovalca ali terapevta po pomoč, ker želi rešiti določeno težavo. Pomemben del na začetku svetovalnega in terapevtskega razgovora je klientova opredelitev želene rešitve problema, saj ta služi kot odločilni kriterij učinkovitosti razgovora. Pri tem moramo upoštevati, da je definicija želene rešitve problema bolj dinamična metafora vizije ter možnega razpleta problema, ne pa statična metafora nekega fiksnega, končnega cilja. Konverzacija se konča takrat, ko se njeni udeleženci strinjajo, da je njihovo sodelovanje v svetovalni ali terapevtski interakciji uresničilo *dogovorjeni namen*, ali - če se ozremo na primer začetka razgovora - ko klient izrazi svoje doživetje razrešitve na začetku opredeljenega problema, uresniči želenega razpleta težave, s katero se je obrnil na strokovnjaka. Z definicijo nove težave se začne nov razgovor. V opisanem pomenu je *konverzacija kinematična* (uokvirjena in zarisana v newtonskem času) za razliko od *interakcije*, ki je *kinetična* (giblje in nadaljuje se večno).

HERMENEVTIČNOST RAZGOVORA

Že v uvodu sem opredelila *resnico* kot hermenevtično, kot nekaj, o čemer se oba udeležena akterja dogovorita oziroma strinjata, da je resnično - in v tem je vsa resnica ter edina resničnostna vrednost razgovora. Do resnice - dogovora pridemo z *izčiščevanjem pomena* (tako skupnega kot osebnega

koncepta T) v razvoju konverzacije. To izčiščevanje pomena poteka v že večkrat omenjenem procesu rekurzivnosti (nekakšne spiralaste krožnosti), kjer proizvod enega procesa postane izhodišče naslednjega procesa interpretativne aktivnosti. Proces izčiščevanja pomena se *ustavi*, ko se oba udeleženca zedinita, da sta zadovoljna z interpretacijo drugega glede svoje lastne interpretacije (ki pa je skozi razvoj razgovora tudi sama prešla mnoge rekurzivne kroge, mnoge spremembe) koncepta T. Tako je eden od ključnih trenutkov v terapevtski interakciji takrat, ko, metaforično rečeno, "terapevt začne gledati skozi klientove oči", "klient pa začne gledati skozi terapevtove oči", pri čemer se metafora "gledanja z očmi" nanaša na sogovornikov način razumevanja pomena v konverzaciji (von Foerster, 1991). Vendarle pa pomen koncepta T oziroma njegove interpretacije neizogibno ostaja *zasebni pomen* vsakega udeleženega akterja. Zato je učinek "gledanja z očmi drugega" resnično samo metafora, katere uporaba vodi k medsebojnemu spoznavanju in zbližanju udeleženih v razgovoru.

Po doseženem dogovoru je tako *razpoložljivi fond osebnih konceptov* vsakega udeleženca v konverzaciji bogatejši za ta proizvod razgovora, s čimer ima vsak priložnost "povečati število možnih izbir svojega ravnanja" (von Foerster). V razgovoru s svetovalcem oziroma terapevtom klient *spreminja* svoje koncepte - svoje predstave, konstrukte, predpostavke, opise svojih opazanj, svoje interpretacije, tako da razvija in dogovarja nove koncepte, opise, interpretacije, nove gradnike svojega razumevanja. Seveda velja enako tudi za svetovalca ali terapevta. Sprememba njegovih osebnih konceptov med razgovorom je celo neizogibna, če je to res bil razgovor, ki zadovoljuje kriterije Paskove definicije. Prav razvoj novih konceptov (v smeri zelenega razpleta rešitve klientovega problema) nam lahko služi kot *kriterij učinkovitosti* svetovalnega ali terapevtskega razgovora. Pri tem smo pozorni že na minimalne spremembe konceptov, saj vsaka, še tako majhna razlika verizno sproži druge spremembe v interpretacijah udeleženih v razgovoru.

Temeljnega pomena je svetovalčevo oziroma terapevtovo razumevanje, da je vsaka *interpretacija* (dogodka ali stvari, ki sta sama koncept z imenom T) *osebna* in da vsak pomen ostaja zasebni pomen, vendar se ta v razgovoru izčiščuje in spreminja, dokler krožni razvoj klientove interpretacije T v plesu s terapevtovo interpretacijo T oziroma s terapevtovo interpretacijo klientove interpretacije T (itn.) ne privede do dogovora obeh udeleženih akterjev o skupni interpretaciji T. Naloga svetovalca, terapevta je, da vztrajno vabi klienta, naj z njim podeli svojo interpretacijo T ter v nadaljnjem procesu preveri in po potrebi popravi, dopolni strokovnjakovo interpretacijo svoje interpretacije T itn. Svetovalčeva oziroma terapevtova strokovnost in

občutljivost za majhne razlike v klientovih interpretacijah pa zagotavlja, da razgovor poteka v smeri želenega razpleta problema.

Tak svetovalčev oziroma terapevtov pristop je *hermenevtičen* (Rorty, 1980), izhodišče njegovega razgovora s klientom ni neka predpostavljena "skupna podlaga", nek teoretični jezik, v katerega je treba prevesti klientov osebni jezik, ali, še bolje, klienta naučiti tega teoretičnega jezika, da bo z njegovo pomočjo lažje uvidel in razumel naravo svoje težave. Slednje je neizogibna značilnost teoretičnih psihoterapij, utemeljenih na različnih teorijah osebnosti in psihopatologije, kjer nam predpostavka o takšnih skupnih temeljih omogoča, da lahko drugim predpisujemo družbeno zaželeno doživljanje in ravnanje (v klasičnem svetovalnem in zlasti terapevtskem razgovoru terapevt prevaja klientov osebni jezik v svoj teoretični jezik). V tem primeru gre zgolj za učenje novih imen ali kod, pri čemer učenec-klient nima enakovredne možnosti in pravice opisovati in zagovarjati svoje osebne ter dogovarjati nove skupne interpretacije teh imen in izčiščevati ter spreminjati osebnega pomena teh interpretacij.

Hermenevtično naravnani svetovalci, terapevti pa se uči *razumeti* klientovo *razumevanje*, da bi v tem referenčnem okviru skupaj s klientom razvijal nove analogije, nove, učinkovite spremembe v terapevtsko dogovorjeni in zaželeni smeri. Na podlagi logike kognitivnega "preračunavanja" stabilne osebne resničnosti lahko sklepamo, da se bo z razvojem novih konceptov in njihovih interpretacij omenjena resničnost spremenila. Pri tem namreč upoštevamo netrivialno značilnost živih organizmov in njihovega mentalnega delovanja, da se obrazec (algoritem, funkcija) delovanja spremeni z vsako kognitivno akcijo, ki jo živo bitje izvede. Z izrazom *kognitivna akcija* želim poudariti vzajemno povezanost biološkega in kognitivnega, senzoričnega in motoričnega itn. na način sklenjene zanke. Naše spoznavanje ustvarja svet, ki ga aktivno živimo, kar povratno določa naše spoznavanje. Maturana in Varela (1998) govorita o *spoznavnem početju, dejanju*. Temeljna *netrivialnost* živnega bitja je tista njegova lastnost, ki mu omogoča prekiniti določeno nezaželeno samoproizvajajoče se značilno vedenje in vzpostaviti drugačne, zadovoljivejše načine samoorganiziranosti, nove značilne, stabilne vzorce kognitivnega "preračunavanja" osebne resničnosti.

LITERATURA

1. Ashby, R. (1961). *An Introduction to Cybernetics*. London: Chapman & Hall Ltd.
2. Barnes, G. (1994). *Justice, Love and Wisdom (Linking Psychotherapy to Second-Order Cybernetics)*. Zagreb: Medicinska naklada.
3. Foerster, H. von (1974). Cybernetics of Epistemology. In Keidel, W. D., Handler, W. & Spring, M. (Eds.). *Cybernetics and Bionics*. München, Wien: Oldenburg Verlag, 1-21.
4. Foerster, H. von (1990). Understanding Understanding. *Methodologia (Thought Language Models)*, 4 (7), 7-22.
5. Foerster, H. von (1991). Through the Eyes of the Other. In Steiner, F. (Ed.). *Research and Reflexivity*. London: Sage Publications, 63-75.
6. Foerster, H. von (1994). *Self-Organization* (v tisku).
7. Maturana, H. R., Varela, F. J. (1988). *The Tree of Knowledge (The Biological Roots of Human Understanding)*. Boston, London: New Science Library, Shambhala Publications, Inc.
8. Maturana, H. R., Varela, F. J. (1998). *Drevo spoznanja*. Ljubljana: Studia humanitatis.
9. Pask, G. (1980). The Limits of Togetherness. In Lavington, S. H. (Ed.). *Information Processing 80*. North-Holland Publishing Company, 999-1012.
10. Pask, G. (1984). Review of Conversation Theory and a Protologic (or Protolanguage), Lp. In *Educ. Comm. and Technology, ERIC/ECTJ*, 32 (1), 3-40.
11. Pask, G. (1987). Conversation and Support. In *Research Programme Ondersteuning Overleving and Cultuur (OOC)*. University of Amsterdam, 5-43.
12. Pask, G. (1992). *Interactions of Actors (Theory and some Applications)*. Universiteit Amsterdam (rokopis).
13. Pask, G., Gregory, D. (1986). Conversational Systems. In Zeidner, R. J. (Ed.). *Human Productivity Enhancement*. Praeger, 2, 204-233.
14. Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
15. Spencer Brown, G. (1971). *Laws of Form*. London: George Allen and Unwin Ltd.
16. Šugman Bohinc, L. (1996a). *Razgovor o razgovoru - Od spoznavanja spoznavanja k razumevanju razumevanja v jeziku kibernetike drugega reda*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
17. Šugman Bohinc, L. (1996b). Pojmovanje zavesti in zaznave v jeziku kibernetike II. reda. *Psihološka obzorja*, 5 (4), 61-71.

18. Ule, A. (1990). *Filozofija Ludwiga Wittgensteina*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
19. Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (1992). *The Embodied Mind (Cognitive Science and Human Experience)*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

THE LAW OF THE HERD: A PSYCHOANALYTIC DISCUSSION OF MADNESS IN GROUPS

Vesna A. Bonac

KLJUČNE BESEDE: skupinska norost, psihoanaliza skupin, fašizem, demokracija, Bionove osnovne predpostavke.

KEYWORDS: Group madness, psychoanalysis of groups, fascism, democracy, Bion, basic assumptions, secure frame anxiety, group violence, spontaneity, organization, maturity, transference.

NARAVNI ZAKON CREDE: PSIHOANALITSKA DISKUSIJA BLAZNOSTI PRI LJUDEH V GRUPAH

POVZETEK

Prispevek obravnava pomembnost psihoanalitičnega razumevanja posameznika kot člana skupine. Prikazano je delo britanskega psihoanalitika Wilfreda Biona. Članek vsebuje diskusijo o pomembnosti Bionovih opazovanj in dognanj pri razumevanju pojavov, ki so ključni pri mentaliteti fašizma. Avtorica poudarja potrebo po temeljitem razumevanju tistega dela

človekovega delovanja, ki je nezavedno, da bi mogli bolje razumeti nevarnosti, s katerimi se sooča posameznik, ko se znajde v skupini. Na kratko je predstavljeno tudi delo Roberta Langsa, ki zadeva tesnobo, katera nastaja v nevarnih okoliščinah, obenem pa se prispevek dotika tudi vznemirjenosti kot posledice medčloveških odnosov, ki obetajo duševno varnost. Avtorica vključuje tudi svoje bogate izkušnje na področju komunikativnega razumevanja nezavednega transfernega odziva.

THE LAW OF THE HERD: A PSYCHOANALYTIC DISCUSSION OF MADNESS IN GROUPS

A slightly revised version of a lecture given at the Holocaust Education Centre, Vancouver, B.C. 2 March 1995 as part of the seminars organized in British Columbia to celebrate 50 years after the end of World War II (Organized by Simon Fraser University and the Institute for the Humanities)

ABSTRACT

Author proposes that the emerging democracies need to understand and stay alert to the dangers inherent in human groups in order to avoid the possible deterioration of their functioning with devastating consequences. Author takes the theory of functioning of human groups by Wilfred Bion and relates it to some historical events that led to the excesses of fascism. Characteristics common to all groups that function on the basis of basic assumptions, such as being out of touch with reality and reliance on fantasy, are explored. The important issues of personal responsibility and of blind obedience to authority are emphasised in the context of Bion's findings that the 'conspiracy of anonymity' is characteristic, rather than the exception, of all basic assumption groups. Such anonymous contributions of the individual to the group rarely remain innocent and usually result in merciless and cruel actions of the group. The functioning of the individual in groups might quickly deteriorate and start spinning in a vicious circle which is difficult to control. Learning from experience proves to be enormously difficult. To prevent overt expressions of madness in groups, real work is required. It is essential that the group is appropriately organised, that its members possess skills and maturity, and that they engage in thought. Spontaneous actions usually end up in chaos and

irrational violence. Author believes that deep psychoanalytic understanding of human functioning in groups can lead to actions necessary to prevent the dangerous consequences in reality of fascist mentality by way of psychological treatment of our deepest fears and by way of resisting the allure of any effortless secondary gains no matter how illusory or transitory this gain may be. Author's own work on transference demonstrates that not only chaos but also opportunity for safety and order generates anxiety which can lead to irrational functioning.

If there is a message, central to the discussion of fascism, it is that fascism can take many different shapes, from raw violence to subtle manipulation of the mind. Fascism is always dangerous for its victims, and, in the end, also dangerous for its propagators. Fascism is a phenomenon observable in human groups. When we talk about a Fascist leader, we mean to say not only that such leader has very specific characteristics that make him or her a fascist, we are also aware that this is a leader of a very specific type of group, where something, that we recognize as fascist, is going on. Fascist leaders have been called mad. The impression we get from the observation of groups who follow such leaders is that much in their behavior, too, is mad. I will propose that fascism is a form of madness that belongs to people in groups.

Although there remains the perennial question whether fascism is the state of the mind or the state of the State, theories of fascism are theories of the complex interplay between the individual and the group. - I would like to focus on the powerful struggle, experienced for the most part totally out of our consciousness, that goes on when individuals are part of groups. I will also discuss the enormous potential for a destructive outcome of this struggle.

I will center my talk on the mostly hidden dynamics that underlies the expression of madness in groups and in their leaders. The perspective from which I am speaking is psychoanalytic. I will talk about forces and processes that are not readily observable and are not easily inferred from our observations of overt behavior. In fact, I believe that the critical underlying processes which give expression to the phenomena of madness in groups can only be revealed, in their depth and complexity, by the application of psychoanalytic methods of investigation.

I think that the most revolutionary ideas about the way people behave in groups have been expressed by the late British psychoanalyst Wilfred Bion. I believe that a careful study of his work is quintessential for a deep understand of all social phenomena. His findings shed light on what we find most inexplicable and most horrifying about groups: their expressions of madness as it is observable in irrational thinking, blind obedience, cruelty, unpredictability, extreme acts of violence, and the like. When we think about the extreme acts of violence, committed by fascist groups in the pasts, and as we hear about outbursts of violence in the present, the issues that we are left struggling with involve questions like: How can they obey so blindly? How can they be so cruel? Don't they see what they are doing? Are they human at all? and, finally, Can they change? The answer that seems to bring us some immediate relief is, They must be mad! I think that, in a way, madness is the correct answer to these disturbing questions. However, the conclusion that "they are mad" may also serve as a powerful defense against our experiencing painful helplessness in the face of the horror that seems too overwhelming. The consequences of such defensive thinking may lead to dangerous neglect of the ever-present potential for violence in reality and therefore to the danger of unconscious complicity by way of passivity. In a way, the study of the psychology of fascism is a study of madness in groups, and, yes, also a study of individual persons that comprise such groups.

Later in my presentation, I will try to include another question related to our endeavor of understanding fascism. It is, I think, a question that most disturbs our sense of balance: How can seemingly rational, cultured persons behave totally irrationally, or, to put this question a step further: Are there situations that can make most of us (all of us?) behave in a fascist way?

The work of another great psychoanalytic thinker, Robert Langs, comes to mind as it helps to explain why so many people end up acting in a destructive way even though there is, at least for the observer, a choice to take another path and to act constructively. I will talk about what communicative psychoanalysis has contributed to our understanding of destructiveness and how the understanding of unconscious communication illuminates the deep reasons for violent behaviour.

Let me start with the discussion of the work of Wilfred Bion. He based his theories of groups mainly on the empirical material that he carefully and systematically gathered during his psychoanalytic work with small groups. Bion began to work with groups at the Tavistock Clinic in England right after the end of the Second World War. At the age of eighteen, young Bion joined

the Royal Tank corps as a volunteer in the battles of the First World War. He was one of two soldiers who survived from the entire regiment. His writing about this time of his life is full of rage at the stupidity of commanding officers, and at the dreadful conditions the soldiers had to endure. He would not accept unnecessarily suffering. In the second World War, Bion was the first of the psychiatrists who entered the army from the Tavistock Clinic. I think you will appreciate Bion's theories more if you know that he spent his lifetime struggling to understand the truth about his own life, about people in general, and especially about people in groups. In his monumental work, *Experiences in Groups* (Bion, 1985), first published in 1961 and comprising only about 200 pages, he said that the psychoanalysis of the individual and psychoanalysis of groups are dealing with facets of the same psychological phenomena, as they provide us with the binocular vision of human nature. Although Bion studied small groups in detail, he studied large social institutions as well, like the army and the church.

To start with, I would like to clarify an important point: when talking about "the group" it becomes almost inevitable that we imagine a certain entity, a compact unit. An image of the animal herd may come to mind, something with a mind of its own, a mythical unit. This is not what Bion meant. On the contrary, it is his important empirical finding, and critical message to us, that the concept of the group as an entity is the very illusion in the individual that needs to be cured. It is precisely this illusion that is at the very source of difficulties the individual has when he or she is in a group. The experience of the group as an entity is a symptom of regression. When in a group, if we get the impression that there is something like a "group mind" rather than, that the group is a function of a number of individuals, we are victims of our own distorted imagination says Bion.

Of course, it is also true that this illusion becomes a powerful driving force to commit irrational acts when, and if, most of the people in a group believe in this illusion and thus make it real in its consequences. This happens when we experience a threat to our individual distinctiveness, when we sense a certain loss of our individuality, as is inevitably the case when we find ourselves part of a group.

Bion does not believe there is a herd instinct, although one certainly gets the impression that some groups of people resemble the behavior of a herd. Bion defines the group as a set of functions of an aggregate, a collection, of individuals. The group is not a function of any one part separately, nor is the group an aggregate without a function. To give you an example, imagine a

certain number of people, who do not know one another, by chance sitting on the lawn in a park. These people do not constitute a group. They do become a group however, as soon as they engage in a common action, for example, if all of them respond to the call for help from someone who had fallen and broken a leg: now these people have a common function, that is, to help the person with the broken leg. As long as they have a common function, they are a group.

We, you in the audience and I on the podium, gathered in this room tonight. We are trying to understand the phenomenon of fascism through the understanding of groups. This is our common function tonight, we are a group. We belong to a larger group of people, however, most of whom are not here tonight, who also are engaged in understanding fascism through lectures and discussions throughout Canada and thus they, too, share the same function. As you know, people throughout Europe are doing much the same, therefore, we are all part of that large groups with the common function to discuss and understand violence in groups. Bion tells us that a hermit, for example, also, is a member of a group, although separated from this group physically. We need to get to know about this group in order to fully understand this hermit. However, we need to have a group of people present in a room together, in order to be able to observe and to study group phenomena. Of course, group phenomena, of the Vancouver group studying fascism for example, exist even when we are physically present at different locations and at different times.

Bion observed that every time five or more people get together to perform a task, they become a group and the groups phenomena are observable. He also observed that there are two distinctly different types of group behaviors present at any given moment, or, to say this more clearly, that these five or more people function at two distinctly different levels of group functioning. Bion gave to these levels of group functioning short-hand names : **work group** and the **basic assumption group**. They are called groups mostly for theoretical reasons, so that we are better able to see the differences. These groups, although very distinct in their behavior, are the same group of people who function, behave, in two very different ways as a group. From my experience, it is a common misunderstanding of the work of Bion to imagine two groups of people when we talk about the work group and the basic assumption group. As I had alluded to earlier, Bion emphasized that it is the unconscious fantasy of the people in the group to experience their group as two different groups.

Let us first look at the leader of the work group, that is, at the time when a group of people function in accordance with their real task, that is when they have become organized in a way that promotes real work, which is the fulfillment of the task for which they had gathered. The leader of a Work group is observably very different from the leader of a group of people who do not behave in a sensible way, who are ineffective, and contradictory. The work group leader is, one among many in the group who have skills for the task. The leader leads the group only as long as the work the leader does is in the service of this task. This description of the leader leaves out many leaders we know, such as despots, autocrats, aristocrats, dictators, leaders of *coup d'etat*, and the like. The people who are led by such rational leader function as distinct individuals, they work in a co-operative manner and out of their own free will. The work group, that is the functioning of a group of people who work seriously on their task for which they had gathered, also has a distinct set of characteristics that makes the work group very different from any other functioning of a group.

In fact, it is a seminal finding of Bion that a rational leader can only lead a work group, or, looking at the same phenomenon from the other lens of the binocular, that only a work group will tolerate the presence of a rational leader. In short, the quality of the leader and the quality of the group go hand in hand. It is not that one depends on the other, that one can blame the other. In his work with groups, Bion observed again and again that his interpretations, his verbal comments to the members of the groups, about what he understood was happening in the group went unnoticed by the group, but that he was heard by each individual in the group. This is one aspect of the process of the constant interaction between the individual and the group mentioned earlier. I think that this point is very important to keep in mind when we attempt to understand the roots of violence such as in personal assault, or of the historical events like the burning of the books, the lynching blacks, the shooting at peaceful demonstrators, the killing of hostages.

For example, Bion tells us that it is close to impossible for a rational leader to lead a violent group because the group **will not be lead**, will not tolerate such leader, the violent group will not even hear what the rational leader has to say. In fact, a violent group, as long as they are violent, will only hear and follow a violent leader, whether the leader is physically present or not. We can readily imagine that no compelling appeal to reason will stop a group engaged in, or determined to be engaged in, an act of violence. On the contrary, the person attempting such an appeal, to stop violence, will very

likely be the first victim of their violence. It is thus possible to understand how, for example, an appeal to peace can paradoxically and tragically, serve as the immediate trigger that will unleash the latent aggression and turn it into actual violence. Herein, I think, lies the power of the illusion.

For those of you who have seen the film "Battleship Potempkin" by Eisenstein, there is, at the end of the film, the famous unforgettable scene: armed soldiers, bayonets pointing, march like one unstoppable machine down the long stretch of steps in the city of Odessa, with blind eyes and deaf ears, they are obeying the order to get rid of the people gathered there. At first, people try to approach them, talk to them. At the very first obstacle to their steady marching, the soldiers start shooting at random at anything in front of them. Among the citizens on the steps, there is a young woman with a baby carriage who pleads with them, don't they see whom they are shooting at? I think the answer is that they don't see, and yet, they saw. In the film, the soldiers give the appearance that they do not know what they are doing, and in a way they did not know, yet, they did know.

I think this is one of the central questions that permeate the enigma of the power of fascism. The shooting of civilians in cold blood is an example of a horrifying event beyond belief and beyond immediate comprehension. Yet, it is possible to observe, and learn from, the principles of aggressive behavior of groups on a much smaller scale and in our everyday lives. This is the way Bion studied groups: a small number of people met at regular times in a room with Bion present. Similar phenomena, which history marked as unforgettable and unforgivable, were observable by Bion, albeit on a very different scale. So called group events were open to psychoanalytic observations and to psychoanalytic interpretations. To a degree, the individuals in the group were also open to modification of their madness.

I will now describe what Bion found about the functioning of groups when they demonstrated madness. As I have mentioned before, he named the groups who functioned any way other than as a work group, **basic assumption groups**. With this, Bion meant just that, namely that there are certain assumptions in operation which are basic to all types of functioning of groups other than when the groups truly work. People in a basic assumption group behave as if there existed certain specific basic assumptions, Bion also called them **tacit assumptions**. People in groups share these assumptions and their behavior is based on them. These basic assumptions operate mostly out of their consciousness and usually in contradiction to what the group is overtly expressing to be the reason for

their behavior. The basic assumptions are deductible from the emotional state of the group. The content of the basic assumption gives meaning to the behavior of the group.

Bion observed that there are three main categories of irrational functioning of groups. One, he named the **dependency group**. It is the basic assumption of this group to gain the sense of security from one person, their leader. The members of this group need to gain protection given to them by one individual. The critical point, I think, is to keep in mind that this aim at gaining security is in fact assumed to be the reason for the formation of the group. To contrast this group with the work group we observe that the dependency group has not met to work on a task the best way it can and is not utilizing the working potential of its members. On the contrary, the members of this group behave as if they have no knowledge, no skills and as if they are child-like, helpless beings in need of protection to be provided by someone stronger. For the members to feel safe, their leader must be all knowing and all powerful, omniscient and omnipotent. The leader must also be wise, giving and loving. It is quite incredible to watch how these wonderful qualities of the leader are not tested in any way and yet they are heavily relied upon. As you can see, the members of the group are relying on something that they only **imagine** is there. We can therefore conclude that they have not come to this idea by scientific means of testing the reality of the situation, by checking out their leader's qualities. We can also conclude that they expect their welfare to be provided by magical means because there is no basis in reality that their expectations will be met. We also see that the members of this group feel no need to provide their leader with the information needed for him or her to be able to provide the very security they seek. This is another example of how the members of the group expect that things will happen by magic, rather than by the application of the scientific method that requires both data and the application of work. After all, their leader **can do anything**. The members imagine that it is up to the whim of their leader to fulfill their expectations. Such a leader is imagined to have super-human qualities, the members idealize the leader out of all proportions and the person who is the leader is strongly tempted to fall into this incredible role. If the leader does this, he or she follows the basic assumptions of the group and the group functions effortlessly and spontaneously until realistic problems and conflicts appear. They always do.

I think that we can see this principle of group behavior repeated endlessly in history, mostly in times of despondency, whether physical as in a hospital, because of a natural disaster as after an earth quake, or social/economic as

during a recession, after a war, and the like. I think it is important here to emphasize once more just how **unaware** the members of such a group, city, or nation, are of their own basic assumptions which are at the very root of the behaviour of the group and of their leader.

In a treatment situation, it is up to the leader to not fall into the role imagined and expected from him or her by the group, no matter how appealing this role might appear, and, instead, to explain to the members of the group what is going on. A successful psychoanalytic interpretation would expose not only the unrealistic expectations of the group members but also the fact that it is not humanly possible to have a leader that is able to fulfill such expectations and, most importantly, to show to the group just how fruitless and full of problematic consequences such attempts at magical solutions are in reality.

My understanding of the situation in Europe in the period following the devastation of the first World War is that we may see a parallel experience of overwhelming helplessness in the majority of the population. At that time, many people seemed to have been ready to listen to anyone who promised them a quick and easy solution, no matter how difficult and complex the real circumstances of that fateful era. It seems possible that the most important “leaders” of groups of that era, in Bion’s sense, were those political and economic leaders who promised to do away with the immense problems without much effort on the part of anyone, and without communicating extensively about the tasks at hand. While thinking in this way, it is important to keep in mind Bion’s finding that, for example, expectations of a better life by depending totally on a leader, are the result of a basic assumption which remains out of awareness. We can infer this with some degree of certitude, by observing the events of the time, that is by studying historical documents. Historians, economists, social psychologists, philosophers, and artists have a lot to say about the great variety of forms that the various expressions of these basic assumptions can take. Considering the artistic expression alone of the era between the two World Wars, I can agree with those who see it as qualitatively very different from the works of art produced during other, more stable periods of European history. It may be up to the psychoanalytic investigation of the deepest processes that give rise to the behaviour in groups, to bring about a clearer understanding of the precursors of mass tragedy and, even more importantly, to show the way to prevent such tragedy.

During the time between the two wars, there were several well documented isolated events of violence, yet I think that the enormous potential for destructiveness that was to come in 1939 was already present in its dormant form in the shape of the sharp conflicts that are part and parcel of the human dependency group. Some of the ominous signs of destructiveness were, I think, hidden behind the frantic unconscious attempts to not suffer the pains of constructive remembering of history, to live in a way that does not remind of grim reality of economic poverty, to forget the haunting horrors of the first WW, at a time when so little was solved in a realistic manner and when economic disasters threatened.

One of the most important issues that need to be included in the discussion of fascism is the need for understanding of the unconscious processes by which conflicts, which result in violence, are brought about. Some unavoidable conflicts that arise out of the functioning of a dependency group are the following: Since no leader can ever satisfy the expectations of the dependency group, this inevitably leads to enormous disappointment in the leader by the group members and this in turn gives rise to hostility towards the leader. It is interesting and important to observe that interpretations of this hostility, which is the result of the unrealistic expectations, are strongly resisted in the treatment setting. The group denies hearing about their dependency and tries desperate measures to force the leader to care for them. The group clearly implies that the leader would prove a heartless monster if he or she did not fulfill their demands. Understanding Bion's insight into the functioning of the groups, it is easy to see that it is extremely difficult, if not quite impossible, for most people to be a rational leader. There is the glory of the idealized super-human to be resisted and abandoned. There are real threats of humiliation and shame when the leader does not behave in the way the group expects. As long as the leader does not take care of the members of the group, the members of the dependency group remain feeling insecure, inadequate and helpless, feelings that are quite painful to endure for long, so, they may turn against their leader at any time.

If the leader cannot fulfill the expectations of the group, and it is easy to see that sooner or later this becomes realistically impossible, the group is in search of another leader who can. This search brings to the surface ambitions of glory of many members of the group who try to become the new leaders. Some are more ambitious than others.

This conflict which is always present and inherent in human nature is that of the dependent tendencies versus mature needs of the individual: this

conflict is observed between the members of the group as well as within each individual, the conflict is thus both inter- and intra-psychic. This conflict is expressed in various forms, one of the important ones is the conflict between dogma and science. Science here is meant in the most general sense: as a way of testing the data and conclusions against the reality of the situation. When the members of a dependency group feel that their leader has deserted them (by failing to satisfy their irrational demands), they may abandon all quarrels which have existed among them and huddle together in a spontaneous way which will provide them with a sense of security and warm comfort no matter how imaginary. This sense of security does not last and in fact has little basis in the reality of their situation. Again, an interpretation of this state is experienced as a challenge. A challenge is then treated as heresy and anyone who is felt to be a heretic is persecuted. We can all think of infamous historical examples of cruel persecution of people who have spoken the truth in a society which functioned predominantly as a group which was irrationally dependent on a leader, because it was the truth that they spoke.

Bion found that all basic assumption groups attempt to solve their problems by magical means. The second type of irrational functioning of a group has been named by Bion as a **fight and flight group**. The group that functions as a fight and flight group has a different assumption than the one active in the dependency group. People in this group assume that they have come together in order to **preserve the group** and that they can achieve this by either fighting someone or else by fleeing from someone or something. The inevitable consequence of this assumption is the need for real immediate action, which makes this group particularly dangerous. As much as members of the dependency group are mostly passive, the members of the fight and flight group engage in action, imperative for the act of fighting as well as for running away. Bion observed that the group as a whole does not care for the individual member, in fact he or she is quickly abandoned when the interests of the group are perceived to require casualties. This group cannot tolerate people who are perceived as weak in any way because the need for action demands physical strength. We can easily see here the parallels with the doctrines of the Third Reich which glorified power and physical strength.

I would like to propose that the 'aestheticization' of violence, so prevalent during the fascist rule in Europe and, in fact, typical for all manifestations of fascism, is basically an expression of the need for strength which is the most important and necessary quality valued in the fight and flight group. I think that in graphic design and in art promoted during fascism, the concept of beauty is taken as a symbol of strength and power, not of goodness and

pleasure. As a further abstraction of this aspect of beauty, I think that the concept of pure order is the symbol of control over, and of destruction of, any life left in something beautiful. Thus I see the full cycle of regression: from physical strength to beauty, through the beauty found in order, leading to the fascination with the power of the machine. The machine is power in motion and its orderly movement is the absolute abstraction of beauty. A group that functions as a powerful machine has no consideration for the weak individual, no matter how falsely perceived this weakness is, who is ruthlessly dealt with as a casualty necessary for the survival of the group. When I describe the functioning of basic assumption groups, the understanding is easy and examples in history numerous. What I would like to remind you of is that these descriptions of group phenomena were derived by Bion not from Nazi groups or groups comprising violent prison inmates, they were derived from his observations of groups of patients, students, candidates, psychiatrists, practicing psychoanalysts. What Bion observed was the functioning of human nature.

Bion further observed that the leader of a fight and flight group must be able to demonstrate the skill to organize the group for an attack or for flight. The leader is thus very important to the functioning of this type of group. He or she must be able to identify the enemy to be attacked and to identify a danger to flee from. When there is no enemy, and the group functions on the fight or flight assumption, then the leader must produce an enemy. The consequence of this requirement is that persons, best suited for the role of leaders of such groups, must contain some paranoid streak to be able to invent an enemy even when there is none and therefore in spite of the reality of the situation. The leader must thus provide opportunity for the members to either engage in acts of aggression or to flee. To be acceptable as a leader by the fight and flight group, the leader must demonstrate hatred for the enemy. Again, it is not difficult to find examples in history that show how well some leaders matched this description.

To me, the most frightening, and I think the most important, finding of Bion is his observation that a leader who is not able to provide opportunity for the group to engage in aggressive or fleeing action is not tolerated as their leader and would be ignored by the group if he or she tried to lead the group away from aggression or away from flight. Whenever intense hatred or extreme avoidance is observable in a group one can suspect that the group is functioning on the basic assumption of having come together to fight. A group in the state of avoidance is perhaps difficult to identify, because there is little in the overt behaviour of such group that would stand out clearly.

However, the type of the group becomes unmistakable when avoidance suddenly switches into hatred and aggressive action.

Bion's contribution to the study of panic in groups, or "mass hysteria" as it is sometimes called, is I think, of great importance. He found that the fight and flight group is particularly prone to panic reactions. His observations led him to conclude that panic, flight and **uncontrolled** attack are really one and the same reaction. Bion taught that panic arises in all situation that might have caused intense rage. It is when rage, or fear, cannot be reacted to in an ordinary way, that is, when there is no appropriate outlet for the rage or for the fear, that intolerable frustration results in panic. Intolerance of any frustration and the need for instantaneous satisfaction is yet another characteristic, typical to all basic assumption groups. I think that it is not difficult to see that both, attack and flight, offer immediate feeling of satisfaction by providing the necessary exit out of the intolerable experiencing of intense hate or intense fear. Bion's observed that a leader of a fight and flight group can easily turn the group, which is engaged in flight, to change course and start attacking, or to change from an attack into panic. I think that this observation sheds light not only on events common to the military, but also on all situations which involve action. I think that sudden changes in tactics of certain groups become more understandable if we consider Bion's findings.

Bion named the third basic assumption group the pairing group because it comes together for the purpose to create something new, as in procreation, and because the leadership of such a group is held by two persons. The functioning of this group is relevant to the theme of fascism only marginally, I think. This group seems to be able to hold at bay, temporarily at least, the feelings of hatred and despair and may change at any time into any of the two groups discussed before.

In conclusion, I would like to accentuate the characteristics common to all groups that function on the basis of basic assumptions. Such groups are out of touch with reality, they rely on fantasy, and this fantasy is made real by their actions. Impulsiveness, confusion, uncritical thinking, disregard for consequences of actions, as well as poor sense of time are all typically observed in groups when they function as basic assumption groups.

When considering the important issues of personal responsibility and of blind obedience to authority, it is important to take into account Bion's findings that the anonymity of contributions by the members of a group is

characteristic of all basic assumption groups. Bion found that the "conspiracy of anonymity", where statements and names get confused and are vaguely or wrongly attributed, is not only typical, but is critical to the functioning of all basic assumption groups. It is as if the responsible individual has abandoned responsibility for its own immature and irrational functioning. It appears that he or she fears so much his or her own helpless and confused state of mind that this individual has disowned these parts of themselves and left them "floating" anonymously in the group. These anonymous contributions of the individual to the group rarely remain innocent. Anonymous contribution typically result in merciless actions of the group. The propensity for cruelty of the group then becomes one more reason why the individual fears basic assumption groups. The functioning of the individual in the groups quickly deteriorates and starts spinning in a vicious circle.

The observation of any group thus provides the composite picture of two ways of our functioning of individuals when we are in groups: as part of a work group and as part of the many faces of the basic assumption group. It is important to keep in mind that these two distinctly different levels of functioning are nevertheless present and active simultaneously in any group activity in a flowing and overlapping way. The dangers of extreme emotions and extreme actions are real when the work functioning of a group gives way to the spontaneous and impulsive intrusion of the functioning that is based on the basic assumptions. Bion found that basic assumptions act unconsciously and irrationally and that they are difficult to control. Bion concluded that learning from experience is a difficult task indeed (Bion, 1962). Real work requires that the group is appropriately organized, that its members possess skills and maturity, and that they engage in thought.

I have been discussing groups and the individual as member of a group. The mature individual is constantly faced with decisions that involve his or her own well being as well as the well being of others. In the discussion of fascism I have concentrated on the extreme actions which have serious, sometimes tragic, consequences for all involved. One of the questions I posed in the beginning of this paper was this: How can seemingly rational, cultured people on occasion behave totally irrationally. I would like to put this question a step further and ask, Are there situations in groups that would cause all of us to behave in a fascist way? Do we all carry within us seeds for fascist actions? I think that this fear regarding the strength of our own integrity was amply answered by the contributions of Bion. The answer is not simply, Yes. I think that the knowledge contained in Bion's work also provides us with the power to translate the deep psychoanalytic

understanding of our functioning in groups into the actions necessary to prevent the dangerous consequences in reality of fascist mentality by way of treatment of our deepest fears and by way of resisting the allure of any effortless secondary gains, as they appear to be offered by the basic assumption groups, no matter how illusory or transitory this gain may be.

There is another perspective that sheds light on the way our decisions are influenced by the powerful forces that lie out of our conscious awareness. The findings of Robert Langs (e.g.: 1978, 1988) illuminate motivation from the angle of communicative psychoanalysis which serves as an explanation complementary to the theories of Bion, Freud, and others.

Our decisions are multi-determined, as Freud had written. Among many forces shaping a decision, there is also a powerful influence of unconsciously experienced anxiety that is generated by a set of conditions that would put the individual, paradoxically, in a safe place. A secure relationship, a mature role which is appropriate to the reality of the situation, which would ensure full communicative interchange with others, and which would benefit others as well the individual, is at the same time a source of satisfaction and pleasure and a source of intense anxiety. This anxiety, shortly termed "secure-frame anxiety", has been observed in all human beings. It is understood, in the therapeutic setting, by understanding the unconsciously communicated meaning verbally communicated by the individual in the context of a current situation. These communications tell us that secure-frame conditions invariably bring about a state of anxiety that involves several unconscious states, the most important, and the most consequential of which is claustrophobia, a sense of being trapped, a sense of intolerable emotions. Many times the sense of claustrophobia is partly conscious and the need for some sort of escape becomes great.

The individual may sense some uneasiness or even panic or unknown origin with the immediate consequence being that action of one kind or another is experienced as the only way out of the situation. The consequence of unresolved secure-frame anxiety, specific to certain situations, inevitably leads to attempts at changing some aspects of the secure and mature relationship, or of set of relationships, as in a group, in order to make a rapid change in the situation which leads to the "escape". The resulting changes in the relationship bring some immediate relief, but also new troubles and anxieties and the search for a secure-frame relationship begins anew. I have described clinically the anxiety generated by the securing of the analytic space

by the patient and defined such response as communicatively defined transference (Bonac, 1996).

I hope I have presented the ideas about the working of human groups that are relevant to the understanding of fascism, as it is essential for the understanding of democracy, in a way that can serve us as a starting point for thinking about human groups as both necessary and potentially beneficial while keeping in mind that every one of us carries within the potential for an anonymous contribution to the madness of the whole group. When building new ways of organizing people into democratic entities one is on safer grounds if one gives serious consideration to the pitfalls inherent in the behaviour of all human groups. It does not appear to be enough to know what democratic principles are in order to avoid fascistic tendencies - it seems that an active understanding of the moment-to-moment functioning of people in groups is necessary to enable new developments on democratic principles.

REFERENCES

1. Bion, W. R. (1961, 1985). *Experiences in Groups*. Bristol: J. W. Arrowsmith.
2. Bion, W. R. (1962). *Learning From Experience*. London: Gheinemann.
3. Bonac, V. A. (In press). Moments of mystery and confusion: Transference interpretation of acting-out. *Unconscious Perceptions in Clinical Practice* (E. M. Sullivan, Ed.), London: Open University Press.
4. Langs, R. (1978). *The Listening Process*. New York: Aronson.
5. Langs, R. (1988). *A Primer of Psychotherapy*. New York: Gardner Press.

RECENZIJA KNJIGE PSIHLOGIJA TRETJEGA ŽIVLJENSKEGA OBDOBJA AVTORJA VIDA PEČJAKA

Vid Pogačnik

Prof. dr. Vid Pečjak, "večni mladenič" slovenske psihologije, je te dni v samozaložbi izdal novo knjigo. Psihologija tretjega življenjskega obdobja posega na področje, ki je bilo do sedaj v slovenski psihologiji še docela neobdelano. Delo preveva tipični Pečjakov slog: je vsestranska, na sodobnih empiričnih podatkih temelječa obravnava področja, ki danes zaradi družbenih sprememb postaja vedno bolj pomembno. V razvitih družbah postaja sloj starejših državljanov vedno številčnejši, številni med njimi so zdravi in živijo bogato, polno življenje. Psihološko proučevanje tega sloja postaja družbena nujnost.

Čeprav knjiga, kot sem že omenil, povzema empirična dognanja o značilnostih tretjega življenjskega obdobja, pa prof. Pečjak na nekaj mestih nepsoredno in iskreno govori tudi o svojih osebnih občutjih in stališčih. Prisilna upokojeitev je za znanstvenika svetovnega formata, kar Pečjak brez dvoma je, hud udarec. Še toliko bolj, če gre za empirično usmerjenega psihologa, ki tako nenadoma izgubi domala vse možnosti raziskovanja. Prof. Pečjak danes zato res več piše, pravi, da tudi več predava, v knjigi navajani viri izdajajo, da ure in ure na svetovnem spletu brska za psihološkimi in drugimi informacijami, a vseeno, zaradi svoje prislovične majhnosti in birokratske zaplankanosti, smo Slovenci ob pomemben del njegove ustvarjalnosti. Knjiga je ob svojem strokovnem pomenu hkrati tudi zgled za vse tisto, kar raziskave

in napotki v njej govorijo: Kako naj človek v tretjem življenjskem obdobju kljub težavam, ki prihajajo, ostane pokončen in zvest svojemu poslanstvu.

V uvodnem poglavju avtor bralca dodobra ogreje, saj z rezultati empiričnih študij in z anekdotskimi ilustracijami o znanih ljudeh oriše pomen tretjega življenjskega obdobja. Ko tako z ene zadnjih strani uvodnega poglavja vame zre John Glenn, si mislim: "Glej no! Včeraj (29.10.1998) sem gledal, kako CNN ves večer v živo prenaša izstrelitev vesoljskega plovila, v katerem sedi legendarni 77-letni Glenn. Je pa Pečjakova knjiga aktualna, ni kaj!"

Sicer pa knjiga obravnava tretje življenjsko obdobje v treh osrednjih poglavjih. Prvo govori o telesnih, bioloških vidikih tega obdobja. Čeprav prof. Pečjak v prvi vrsti seveda psiholog, povsem suvereno predstavi evolucijske poglede na staranje, biološke teorije staranja, nato pa dokaj izčrpno številne telesne spremembe, do katerih v tretjem življenjskem obdobju pride. Prikaz je vseskozi spremljan z opisom doživljajske plati vseh teh sprememb. Obsežnejše podpoglavje je namenjeno tudi vlogi prehranjevanja, saj prav raziskave zadnjih let kažejo nedvoumno povezavo med prehrano ter dolgoživostjo in vitalnostjo živih bitij.

Drugo od osrednjih poglavij govori o družbenih vidikih tretjega življenjskega obdobja. Avtor se najprej sprehodi skozi zgodovino in oriše kako so družbe v preteklosti obravnavale starejše ljudi, nato pa oriše še sodobne družbene trende in uperja pogled v prihodnost. Kaj prinaša s seboj upokožitev? Kaj se dogaja v družini starostnikov? Kakšne širše družbene posledice bo v tretjem tisočletju prineslo preprosto dejstvo, da se starostna struktura populacije iz piramide spreminja skoraj v kvadrat?

najbolj izčrpno pa je seveda tretje od osrednjih poglavij, ki govori o duševnih vidikih. Prof. Pečjak se snovi loti sistematično. Najprej obdela čutne sposobnosti v tretjem življenjskem obdobju, nato gibalne sposobnosti (tu imamo s Štukljem Slovenci svetu kaj pokazati, čeprav je vsaj tako kot telesno, naš olimpijski čil tudi umsko), nato pa sledi temeljita obravnava umskih sposobnosti v starosti. Mentalni del psihologije staranja je opisan v vrsti podpoglavij, ki vsestransko orišejo najpomembnejše funkcionalne sklope: inteligentnost, modrost, ustvarjalnost, pozornost, spomin, delovne sposobnosti in pojav demence. Po zgledu starih Grkov prof. Pečjak po orisu sposobnostne sfere duševnosti starostnikov nadaljuje z orisom čustvene sfere, nato pa še motivacijske sfere oziroma osebnosti v ožjem pomenu besede. Ko se tako na koncu spomnimo vsega prebranega, se bomo gotovo strinjali: S

prepletanjem znanstvenega in poljudnega pisanja nam je prof. Pečjak o tretjem življenjskem obdobju povedal veliko novega.

Epilog pa je del knjige, ki po svoji naravi prof. Pečjaku še posebej ustreza. Saj veste, avtor je ob vsej svoji vsestranskosti tudi eden naših najbolj znanih piscev znanstvene fantastike. A ne gre samo za to. Poglavje lepo povzame vse povedano, saj se z razmisleki o idejah pomlajevanja, podaljševanja življenja, nesmrtnosti, in nazadnje tudi o samem umiranju in smrti, oris obdobja starosti duhovno ustrezno razširi. Nenadoma se zavemo, da so po milijonih let obstoja človeške vrste generacije ljudi, ki sedaj živijo na našem planetu tiste, ki bodo, kar zadeva življenjsko dobo, nemara doživele najbolj dramatične spremembe.

In kako končati takšno knjigo? Da, čeprav knjigo preveva vse polno primerov konstruktivne, pozitivne naravnosti, čeprav nam prof. Pečjak skozi vso knjigo govori: "Z vstopom v tretje življenjsko obdobje nas tretjina našega poslanstva samouresničitve še čaka", na koncu je vseeno treba zatrobentati Prešernov: "memento mori!"

KAKŠEN NAJ BI TIFKOPIS?

Tipkopis mora biti tiskan v trojniku (pri praksi pomeni ne dodajate diskov). Tiskanje mora biti s čistotnega z razločnimi naslovi, rubrici in označenimi (numerniranimi) stranmi. Članek naj ne vsebuje sprememb (vsebo). Besedilo mora biti napisano z dvoplinim razpisom, brez in poštev avtorja z naslovom in navedbo ustanove, v vrsti vrstic, s prostim listu. Prva stran prispevka naj vsebuje naslov (brez imena in priimka avtorja), po naslovu ključne besede, ki opredeljujejo vsebino članka, in povzetek v obsegu 500 do 150 besed. Ključne besede in povzetek morajo biti tudi v angleškem jeziku. Tabele morajo biti vključene v besedilo, če ni treba v rokopisu označiti približno mesta, kjer naj bi se našle (glej na oznako Slika 1, ali Varovi slika 1). Slike morajo biti vključene v besedilo, če ni treba v poštev pridejo tudi

NAVODILO ZA OBJAVLJANJE PRISPEVKOV

KAJ SE OBJAVLJA?

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

KAKŠEN NAJ BO TIPKOPIS?

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

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

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

Prispevki v tujih jezikih morajo biti lektorirani.

RAČUNALNIŠKO BESEDILO

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

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

POŠILJANJE ROKOPISOV

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

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

