

Volumen 8.

Št. 2, 3

Junij, September 1999

# PSIHOLOŠKA OBZORJA



# HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Volume 8.

No. 2, 3

June, September 1999





# PSIHOLOŠKA OBZORJA

*Slovenska znanstveno-strokovna psihološka revija*

*(uradna revija Društva psihologov Slovenije)*

Glavni urednik

izr.prof.dr. Valentin Bucik

Odgovorni urednik

izr.prof.dr. Peter Praper

## HORIZONS OF PSYCHOLOGY

*The Journal of Slovenian Psychologists*

*(Official Journal of the Slovenian Psychological Association)*

Editor-in-Chief

prof.dr. Valentin Bucik

Associate Editor

prof.dr. Peter Praper

*Izdaja/Published by*

**Društvo psihologov Slovenije**

*(Slovenian Psychological Association)*

Ljubljana

ISSN 1318-1874

*Letnik (Volume) 8, Številka (Number) 2-3, 1999*

## PSIHOLOŠKA OBZORJA HORIZONS OF PSYCHOLOGY

*Slovenska znanstveno strokovna psihološka revija*  
*The Journal of Slovenian Psychologists*

Letnik (Volume) 8, Številka (Number) 2-3, 1999, ISSN 1318-1874

**Izdaja/Published by:** Društvo psihologov Slovenije/Slovenian Psychological Association  
Prušnikova 74, 1210 Ljubljana Šentvid, Slovenija

**Glavni urednik/Editor-in-Chief:** izr. prof. dr. VALENTIN BUCIK  
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta  
Oddelek za psihologijo  
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana  
Tel. +386 (0)61 12 13 595, Fax: +386 (0)61 12 59 301  
email: tine.bucik@ff.uni-lj.si

**Odgovorni urednik/Associate Editor:** izr. prof. dr. PETER PRAPER  
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

### Uredniški odbor/Editorial Board:

DUŠICA BOBEN  
Center za psihodiagnostična sredstva d.o.o., Ljubljana  
METODA CRNKOVIČ  
Center za socialno delo, Litija  
mag. BARBARA ČIBEJ  
Društvo Projekt - Človek, Ljubljana  
mag. DUŠAN JAMŠEK  
Osnovna šola Nove Fužine, Ljubljana  
NEVENKA JANEŽ  
Center za socialno delo, Šmarje pri Jelšah  
doc. dr. DARE KOVAČIČ  
Inštitut RS za rehabilitacijo, Ljubljana

asist. mag. GREGA REPOVŠ  
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana  
doc. dr. JANEZ ROJŠEK  
ZD Kranj, Dispanzer za ment. zdravje, Kranj  
LEONIDA ROTVAIN PAJIČ  
Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana  
ZVONKA SEVŠEK  
Zdravstveni dom, Velenje  
asist. GAJ VIDMAR  
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

**Lektorica:** Vilma Kavžček  
**Ključne besede:** asist. Gaj Vidmar, univ. dipl. psih., bibl., INDOK služba Oddelka za psihologijo, FF, UL  
**Oblikovanje in prelom:** Borut Praper  
**Tisk:** Tiskarna Pleško d.o.o., Ljubljana  
**Ustanovitelj, izdajatelj in založnik:** Društvo psihologov Slovenije.  
**Pogostost izhajanja:** revija izhaja štirikrat letno v nakladi 600 izvodov na številko.  
**Cena revije:** Letna naročnina za posameznike: 4.360,00 SIT. Cena posamezne številke: 1.090,00 SIT  
Letna naročnina za institucije: 10.800,00 SIT  
**Naročniški naslov:** Psihološka obzorja, Društvo psihologov Slovenije, Prušnikova 74,  
1210 Ljubljana Šentvid, Slovenija, tel. +386(0)61 152 1727  
Davčna številka: 51264218; žiro račun: 50100-620-133-05-1057111-201790

© 1999 Društvo psihologov Slovenije. Revija je zaščiten z zakonom o avtorskih pravicah. Revija v celoti ali katerikoli njen del ne smeta biti razmnoževana ali posredovana na noben način (fotokopije, mikrofilmi, elektronsko posredovanje, snemanje, prevajanje) brez predhodnega pisnega privoljenja izdajatelja.

Vsi prispevki v reviji Psihološka obzorja so uvrščeni v slovensko bibliografsko bazo COBISS in ustrezno kategorizirani. Revija je opredeljena kot pomembna in odmevna znanstvena in strokovna periodična publikacija v psihološki znanosti, torej so objave v njej visoko referenčne za napredovanje v znanstvenih in strokovnih nazivih.

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

Po mnenju Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije šteje revija Psihološka obzorja za proizvod, od katerega se plačuje 5 % davek od prometa proizvodov na osnovi 13. točke tarifatne št. 3 davka od prometa in storitev.

## NAMEN IN CILJI REVIE

Revija Psihološka obzorja je uradna revija Društva psihologov Slovenije. Na leto izidejo štiri številke. V njej se objavlja prispevke z vseh področij psihologije in tudi z njenih mejnih interdisciplinarnih področij. Avtorji prispevkov so torej psihologi in nepsihologi, ki s svojega strokovnega vidika pišejo o problemih, ki se dotikajo psihologije. Poudarek je na aktualnih psiholoških temah oziroma problematiki. Revija skuša vzpodbujati razvoj empiričnih in teoretičnih psiholoških raziskav v Sloveniji in tudi širše s poročanjem in kritičnim pregledovanjem originalnih raziskav, teoretičnih tem, metodoloških novosti in novejših strokovnih izkušenj. Po eni strani skuša revija vzpodbujati objavo zanimivih izvirnih znanstveno raziskovalnih prispevkov, ki bi zanimali slovenske psihologinje in psihologe, po drugi strani pa prispevke, ki poročajo o strokovnem raziskovanju v praksi in o drugih praktičnih izkušnjah, priporočilih, mnenjih ter dilemah. Psihološka obzorja si želijo biti revija vseh slovenskih psihologin in psihologov. Njihovo dejavnost skuša z medinstitucionalnimi izmenjavami ter s prodiranjem v nekatere, za psihologe najpomembnejše, mednarodne bibliografske baze, promovirati tudi zunaj meja Slovenije.

Trenutno so vsi prispevki, ki so objavljeni v reviji Psihološka obzorja, uvrščeni v slovensko bibliografsko bazo COBISS in ustrezno kategorizirani. Revija je opredeljena kot pomembna in odmevna znanstvena in strokovna periodična publikacija v psihološki znanosti, torej so objave v njej visoko referenčne za napredovanje v znanstvenih in strokovnih nazivih. Psihološka obzorja Revija je konceptualno razdeljena v tri dele. V **prvega** so uvrščeni izvirni avtorski znanstveno raziskovalni prispevki. V to kategorijo sodijo izvirni empirično raziskovalni in teoretsko pregledni znanstveni prispevki. V **drugi** del so razvrščeni strokovni članki, kot so strokovno raziskovalni empirični ali pregledni članki in razprave, v **tretjem** delu pa so zbrani prevodi pomembnih tujih člankov, pregledi, recenzije, mnenja, polemike, ter strokovna – društvena poročila, obvestila in aktualnosti. S tem skuša revija ohraniti širok pogled na psihološko stroko tako po področjih kot po zahtevnosti in uporabnosti prikazanih vsebin.

V Psiholoških obzorjih so objavljeni prispevki, napisani v slovenskem ali angleškem jeziku (izjemoma, po presoji uredniškega odbora, še v kakšnem drugem svetovnem jeziku). Prispevki praviloma ne smejo biti daljši kot ena avtorska pola.

Kakovost člankov uredništvo zagotavlja z anonimnimi recenzijami. Vsak rokopis, ki prispe v objavo v revijo Psihološka obzorja, ki ustreza tehničnim zahtevam in ki sodi v okvir »namenja in ciljev revije«, je namreč po postopku dvojne slepe recenzije poslan v oceno dvema recenzentoma. Recenzent-ocenjevalec ne ve, kdo je avtor prispevka in obratno. Recenzente za vsak prispevek sproti določi uredniški odbor revije. Prispevek je na podlagi pozitivne ocene recenzentov po presoji uredniškega odbora objavljen v eni naslednjih številke revije.

Članom Društva psihologov Slovenije redno plačevanje članarine omogoča poleg drugega tudi redno prejetje Psiholoških obzorij brez dodatnega plačila. V Društvo se lahko včlanijo diplomirani psihologi. Na naslovu Društvo psihologov Slovenije, Prušnikova 74, 1210 Ljubljana Šentvid zahtevajte obrazec s pristopno izjavo. Tam (ali pa na naslovu glavnega urednika) se lahko tudi vsi zainteresirani posamezni bralci ali institucije naročijo na Psihološka obzorja.



## CONTENTS

|                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Editorial .....                                                                                                                                          | 7   |
| <b>Scientific research and review articles</b>                                                                                                           |     |
| Matej ČERNIGOJ<br>The basics of the dynamical systems theory and a contemplation<br>about its relevance for psychological methodology.....               | 13  |
| Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Petra LEŠNIK MUSEK<br>Symbolic play: what determines it and how the play determines<br>the child's development .....            | 35  |
| Maja ZUPANČIČ, Tina KAVČIČ, Saša CECIĆ ERPIČ<br>A follow-up comparison of mother-toddler and experimenter-toddler<br>interactive play with objects ..... | 59  |
| Alenka GRIL<br>Development of toddler's solitary and interactive symbolic play with toys .....                                                           | 87  |
| Maja ZUPANČIČ<br>Early development of child's play with toys: structure, object-behaviours and contents.....                                             | 115 |
| Vlasta ZABUKOVEC, Dušica BOBEN, Igor KRAJNC<br>Situational leadership and its use in educational practice.....                                           | 137 |
| <b>Empirični in pregledni strokovni prispevki</b>                                                                                                        |     |
| Vlatka DOMOVIČ<br>The estimation of the school climate – how and why? .....                                                                              | 167 |
| Robert ORAVECZ<br>Inter-ethnicity and irrationality .....                                                                                                | 191 |
| Irena ADLEŠIČ<br>The self concept for the pupils of primary school .....                                                                                 | 201 |
| Nataša STROJNIK<br>Comparative analysis of different approaches to personality assessment<br>(psychological, graphological and astrological) .....       | 217 |
| Information for contributors.....                                                                                                                        | 239 |



## VSEBINA

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Beseda glavnega urednika ..... | 7 |
|--------------------------------|---|

### *Empirično raziskovalni in teoretski pregledni znanstveni prispevki*

|                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Matej ČERNIGOJ<br>Osnove teorije dinamičnih sistemov in razmišljanje<br>o njenem pomenu za psihološko metodologijo.....                 | 13  |
| Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Petra LEŠNIK MUSEK<br>Simbolna igra: kaj jo določa in kako igra določa otrokov razvoj.....                     | 35  |
| Maja ZUPANČIČ, Tina KAVČIČ, Saša CECIĆ ERPIČ<br>Vzdolžna primerjava malčkove igre z igračami v interakciji z mamo in s testatorko ..... | 59  |
| Alenka GRIL<br>Razvoj malčkove simolične igre v samostojni in interaktivni igri z igračami .....                                        | 87  |
| Maja ZUPANČIČ<br>Zgodnji razvoj otrokove igre z igračami: struktura, predmetno obnašanje in vsebina.....                                | 115 |
| Vlasta ZABUKOVEC, Dušica BOBEN, Igor KRAJNC<br>Uporaba situacijskega vodenja v pedagoški praksi .....                                   | 137 |

### *Empirični in pregledni strokovni prispevki*

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Vlatka DOMOVIČ<br>Šolska klima: kako in zakaj jo meriti?.....                                                                            | 167 |
| Robert ORAVECZ<br>Inter-ethnicity and irrationality .....                                                                                | 191 |
| Irena ADLEŠIČ<br>Samopodoba osnovnošolskih otrok.....                                                                                    | 201 |
| Nataša STROJNIK<br>Primerjalna analiza različnih pristopov k ocenjevanju osebnosti<br>(psihološkega, grafološkega in astrološkega) ..... | 217 |
| Navodilo avtorjem prispevka.....                                                                                                         | 239 |



## BESEDA GLAVNEGA UREDNIKA

Kar predolgo časa je mimo, kar je izšla zadnja (prva!) številka osmega letnika revije Psihološka obzorja. Marsikateri član ali članica Društva psihologov Slovenije in kateri od drugih zainteresiranih bralcev revije se je morda že spraševal, kaj je temu vzrok. Prvi razlog za zamudo je precejšnja zamuda pri imenovanju novega uredniškega odbora revije (ki se vam predstavlja v impresumu te številke). To se je zgodilo šele na kongresu psihologov oktobra v Portorožu. Zatem smo v 'plodni pokongresni dobi' skušali nabrati čimveč zanimivih prispevkov za objavo (in zdi se, da nam je uspelo). Nato je stekel običajni krog, ki ga mora preteči vsak prispevek, ki naj bi bil objavljen v katerikoli resni strokovni in znanstveni reviji: uredniška odločitev o uvrstitvi med možne prispevke za objavo, recenzije, jezikovna lektura, pošiljanje nazaj avtorjem v popravke, urejanje, postavljanje ... Vsak od korakov je vzel nekaj več časa, kot je bilo predvideno in zato držite tole dvojno številko v rokah šele sedaj.

Na prvem sestanku novega uredniškega odbora smo se odločili, da se vsebinsko revija tudi v prihodnje bistveno ne bo spremenila. Razdeljena bo v tri vsebinske dele, v prvem bomo objavljali izvirne avtorske empirične znanstveno raziskovalne ali pa teoretsko pregledne prispevke. V drugem delu se bodo pojavljali strokovni raziskovalno empirični ali pregledni članki in razprave, v tretjem delu pa bodo zbrani prevodi pomembnih tujih člankov, pregledi, recenzije, mnenja, polemike, ter strokovna – društvena poročila, obvestila in aktualnosti. S tem skuša revija ohraniti širok pogled na psihološko stroko tako po področjih kot po zahtevnosti in uporabnosti prikazanih vsebin.

Jasno smo dočili namen in cilje revije (o katerih lahko preberete na začetku tega zvezka), ki naj začrtajo okvir delovanja revije. Močno si želimo, da bi bila Psihološka obzorja revija vseh slovenskih psihologin in psihologov – ne le na deklarativni ravni, češ 'pripada nam, saj smo plačali članarino za članstvo v strokovnem društvu', pač pa predvsem na vsebinski ravni, torej da bi vsak slovenski psiholog v reviji našel in prebral kakšen zanimiv, poučen ali polemičen prispevek. Kljub temu, da slovenski psihologi objavljajo prispevke v zelo različnih slovenskih strokovnih in znanstvenih revijah s področij, ki mejijo na našo stroko (npr. Anthropos, Sodobna pedagogika, Družboslovne razprave, Teorija in praksa, Časopis za kritiko znanosti, Educa, Vzgoja in izobraževanje, Revija za kriminalistiko in kriminologijo, Zdravniški vestnik,

Medicinski razgledi...), pa so Psihološka obzorja vendarle edina slovenska res prava psihološka revija. Takšna bo lahko samo, če bomo psihologi z vseh področij teorije in prakse prispevali k vsebini. Zato ste vabljeni prav vsi, da na straneh svoje nacionalne stanovske revije poveste, s čim se ukvarjate, na kakšen način in od katerih zaključkov ali izsledkov pri tem prihajate in kaj to po vašem mnenju pomeni.

Prejšnji uredniški odbor je uspel doseči, da so prispevki, objavljeni v Psiholoških obzorjih, vključeni v slovensko bibliografsko bazo COBISS (t.i. 'online' bibliografski slovenski sistem, v katerem so (poleg mnovega drugega) vse pomembne objave slovenskih avtorjev), kar je velik uspeh. To pomeni, da so osnovne informacije o vsakem zapisu v Psihološka obzorja katalogizirane in so na voljo zainteresiranemu uporabniku, ki s pomočjo elektronskih orodij brska za svežimi informacijami s področja psihologije.

Z revijo želimo promovirati slovensko psihologijo tudi v drugih državah in jezikovnih okoljih. Ena od ustreznih poti (ki jo izvajamo že sedaj) je, da revijo pošiljamo na različne, predvsem institucionalne naslove izven meja Slovenije. Druga, še bolj učinkovita je, da revijo uvrstimo v nekatere relevantne svetovne bibliografske baze, ki so dostopne strokovnjakom v katerem koli delu sveta. Uvrstitev v - za psihologe najbolj pomembne - svetovne bibliografske baze je ne le promocija Psiholoških obzorij, ampak predvsem slovenske psihologije in seveda tudi avtorjev, ki v reviji objavljajo. Prav tale izvod revije in naslednja dva bodo potovali v recenzijo strokovnjakom, ki odločajo o uvrstitvi strokovnih revij v *dve največji svetovni bazi psiholoških periodičnih in knjižnih publikacij*, 'PsycLit' (za katero je odgovorno ameriško psihološko združenje APA) ter 'Current Contents for Social and Behavioral Sciences' (za katero skrbi Institute for Scientific Information v ZDA). Upajmo, da bo že deveti letnik uvrščen ob bok najpomembnejšim svetovnim znanstvenim in strokovnim psihološkim revijam in da bo mogel kdorkoli na svetu, ki bi ga to zanimalo, med članki, objavljenimi v najrazličnejših psiholoških revijah, najti tudi prispevke iz Psiholoških obzorij. Zaradi poskusa uvrstitve v te dve bazi smo že s to številko uvedli nekatere tehnične novosti v reviji (npr. angleške prevode vseh referenc, objavljenih v slovenskem ali katerem drugem 'manjšem' jeziku). Naslovi prispevkov, povzetki in ključne besede (kar marsikateremu bralcu nudi že dovolj informacij o prispevku) pa so bili tako že dosedaj podani tudi v angleškem jeziku.

V naslednjem, devetem letniku bo tehničnim novostim sledilo še nekaj tehnično oblikovnih, tako da bo revija bolj pregledna, izgled posameznih prispevkov pa enotnejši. Jasnosti izražanja je namenjeno tudi (na prvi pogled



morda za koga preveč natančno) navodilo tistim, ki bi želeli svoj prispevek poslati v objavo v tej reviji. Upam, da ga bo pazljivo prebralo čimveč bralcev in da ga bo čimveč avtorjev koristno uporabilo kot pomoč in vzpodbudo pri pisanju prispevkov.

Verjamem, da večina strokovnjakov psihologov v Sloveniji pri svojem profesionalnem delu opravlja takšno ali drugačno znanstveno ali strokovno raziskovalno aktivnost. Če kje, velja tu spomniti na to, da je take vrste delo res do konca opravljeno šele takrat, *ko ga na ustrezen dogovorjen način posredujemo drugim*, tako strokovni kot laični javnosti. Prav gotovo so Psihološka obzorja ena od najustrežnejših poti za to. Če se vam zdi, da bo vaše poročilo o raziskavi ali mnenje bolj sporočilno za širši krog bralcev, če ga napišete v angleškem jeziku, bo vaš prispevek v Psiholoških obzorjih prav tako dobrodošel. Marsikateri avtor si morda misli: 'če že napišem prispevek v angleškem jeziku, se bom raje potrudil in ga objavil v kateri od tujih revij, saj bo s tem dosegel več bralcev'. Pa to ni povsem res. Zavedati se moramo, da večina strokovnjakov v svetu danes najprej ne bere člankov v revijah, ampak brska po mednarodnih bibliografskih bazah po naslovih in povzetkih ter ključnih besedah objavljenih člankov, ne glede na to, v kateri reviji so objavljeni. Če so torej Psihološka obzorja uvrščena v takšne baze, je skoraj enaka verjetnost, da bo kdo prišel do informacij o vašem prispevku in o vas kot avtorju, če je objavljen v Psiholoških obzorjih, kot če bi bil objavljen v kateri drugi od psiholoških strokovnih ali znanstvenih revij, vključenih v te baze.

Pokongresno obdobje je običajno bogato s prispevki za psihološko revijo. Tudi letošnje ni izjema. V tej in naslednjih nekaj številkah smo uvedli nekaj, čemur pravimo '*blok*' prispevkov na določeno temo. Na 3. kongresu psihologov Slovenije okrobra 1999 v Portorožu se je namreč zvrstilo kar nekaj izjemno zanimivih simpozijev in sekcij, katerih značilnost je bila, da je organizator in moderator organiziral simpozij na določeno temo in potem poskrbel, da so se prispevki posameznih avtorjev nanašali na glavni naslov simpozija ali sekcije. V tej številki revije že objavljamo štiri zelo zanimive izvirne znanstvene prispevke na temo malčkovne igre. Simpozij, ki sta ga organizirali kolegici razvojni psihologinji Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič, je nosil naslov 'Novi trendi v proučevanju igre predšolskega otroka'. V naslednji številki bodo objavljeni nekateri prispevki o eni glavnih tematik na minulem kongresu, o vlogi psihologov pri prenovi slovenskega šolskega sistema. Prispevki so bili predstavljeni v simpoziju, ki ga je organizirala in vodila strokovnjakinja za pedagoško psihologijo, kolegica Cveta Razdevšek Pučko. V devetem letniku predvidevamo t.i. bloke prispevkov na teme 'Psihologija in nevroznanost',



'Metodološka vprašanja sloveske mature', 'Forenzična psihologija in pravo', 'Socialna resničnost, kaj bi z njo?', 'Vedenjska in kognitivna terapija v Sloveniji', 'Problemi psihološkega testiranja', 'Specifične teme, vezane na mladostnike in mlade odrasle', 'Psihologija dela in organizacijska psihologija', 'Kognitivni razvoj otroka', 'Izbrane teme iz klinične psihologije', 'Zdravstvena psihologija' in druge.

Kvaliteta življenja revije Psihološka obzorja je vsebinsko odvisna od delovnega načrta uredniškega odbora, formalno pa predvsem od članarine, ki jo vsako leto plačujejo člani Društva psihologov Slovenije. Skrb za kakovost vsebine revije služi tudi povečevanju števila članov društva. Ta korak na življenjski poti društva trenutno kar preveč šepa. Res je, da bo članstvo postalo precej bolj aktualno takrat, ko bo ta z zakonom o psihološki dejavnosti pravno regulirana, pa vendar ima za vsakega diplomiranega psihologa (pa najsi dela v katerem od področij psihološke stroke ali kje drugje) *članstvo v stanovskem združenju tudi danes velik pomen*. Ne pomeni le dolžnosti (ravnanje v skladu s kodeksom profesionalne etike psihologov in plačevanje članarine), pač pa - poleg ugodnosti, kot so nižja kongresna kotizacija in druge - tudi pravice, kot je pravica sodelovanja v strokovnih aktivnostih društva, npr. delo v organih društva (in odločanje o pravnih ter strokovnih zadevah psihologov), delo v stalnih komisijah (za psihodiagnostična sredstva in za profesionalno etiko), ali pa v množici sekcij (trenutno jih je trinajst), ki pokrivajo prav vsa področja profesionalnega dela psihologov. Član društva lahko pričakuje tudi pomoč stanovske organizacije pri razreševanju morebitnih težav ob (ne tako poredkem) križanju interesov in načel psihološkega dela z načinom razmišljanja strokovnjakov drugih profilov, vodstev organizacij, uporabnikov storitev psihologa, tretjih strank itd. Te aktivnosti, ki jih nudi društvo, torej pomenijo osnovna načela graditve in uveljavljanja strokovnega, poklicnega interesa. Najbrž je vsakemu psihologu pri strokovni rasti to eden prvih motivov.

Če tegale izvoda revije niste dobili v poštni nabiralnik, je najverjetneje možno dvoje: bodisi niste diplomirani psiholog ali pa kot diplomirani psiholog niste včlanjeni v Društvo psihologov Slovenije. V prvem primeru se lahko na revijo Psihološka obzorja naročite na naslovu pisarne društva, v drugem primeru pa je morda najbolje, da se čim prej včlanite v društvo in boste s tem pričeli tekoči letnik revije takoj redno prejemati.

V precej kratkem časovnem razdobju bodo torej izšle kar tri številke. Naslednja bo v vaših rokah zelo kmalu za to, ki jo pravkar prebirate.

Uredniški odbor bo zatem skušal zagotoviti *rednost izhajanja* revije v pravih, približno enakih intervalih.

Na koncu naj vas še enkrat povabim; *objavljajte v Psiholoških obzorjih*, tako znanstvene kot strokovne prispevke. Če ste v zadnjem času naleteli na kvalitetno (ali vnemirljivo ali polemično ...) strokovno psihološko knjigo, napišite mnenje (recenzijo) o njej. Če ste v tuji literaturi prebrali zanimiv strokovni ali znanstveni prispevek, ki bi zanimal še katerega psihologa v Sloveniji, pa sumite, da ni prav veliko možnosti, da ga bo še kdo uspel prebrati v izvirniku, prevedite ga v slovenski jezik in ga bomo objavili. Če imate v zvezi s katerikoli področjem dejavnosti informacije ali aktualne novosti, ki bi lahko koristile tudi vašim kolegom, napišite o tem obvestilo, poročilo, mnenje za Psihološka obzorja. Če vas je kateri od že objavljenih prispevkov vzbudil k razmišljanju, ali če vam ideje, izsledki ali način interpretacije teh izsledkov v katerem od člankov v Psiholoških obzorjih iz tega ali onega razloga ne da spati, se usedite in napišite svoje mnenje. Ker pogrešamo kritično besedo, bi radi na straneh Psiholoških obzorij odprli rubriko polemik o strokovnih psiholoških vprašanjih, o temah, ki so nenavadno vroče v ustnih neformalnih stikih, rade pa se hitro ohladijo, ko je potrebno s pisno besedo izraziti kritiko in jo podkrepiti z ustreznimi argumenti. Predvsem ste vi tisti, ki ustvarjate kakovostno revijo in uredniški odbor vam pri tem skuša služiti. Nestrpno čakamo na vaše prispevke in nove ideje.

Nasvidenje v prihodnji številki. Obljubim, naslednji uvodniki bodo krajši ...

Valentin Bucik  
(glavni urednik)



# OSNOVE TEORIJE DINAMIČNIH SISTEMOV IN RAZMIŠLJANJE O NJENEM POMENU ZA PSIHOLOŠKO METODOLOGIJO

---

Matej ČERNIGOJ

---

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

**Povzetek:** Pričujoči prispevek želi prikazati ključne pojme teorije dinamičnih sistemov, ki se v naravoslovnih znanostih vse bolj uveljavlja kot osnovna paradigma za obravnavo časovno spreminjajočih se sistemov, v katerih so elementi povezani nelinearno. Čeprav s precejšnjim zamikom prodira osnovni pojmovni aparat te teorije tudi v psihologijo in druge družboslovne znanosti. Za pojme, kot so čudni atraktorji, fraktali ali občutljivost na začetne pogoje, smo že vsi slišali, le malokdo pa ve, kako bi si z njimi pomagal. V prispevku želim te pojme razložiti, predvsem pa izpostaviti njihov pomen v odnosu do prevladujoče psihološke metodologije. Zagovarjam tezo, da je prevladujoča psihološka metodologija, ki temelji na klasični statistiki, v osnovi neprilagojena svojemu predmetu preučevanja. Njeni osnovni predpostavki o linearni povezanosti med spremenljivkami in enosmerni vzročnosti pri obravnavi zapletenejših sistemov, ki so v psihologiji prej pravilo kot izjema, preprosto odpovesta. Teorija dinamičnih sistemov bi lahko predstavljala plodno izhodišče za razvoj uspešnejše psihološke metodologije, ki pa bi morala biti zaradi nekaterih omejitev usmerjena kvalitativno in ne kvantitativno.

**KLJUČNE BESEDE:** dinamični sistemi, občutljivost na začetne pogoje, kaotični atraktorji, fraktali, psihološka metodologija



## THE BASICS OF THE DYNAMICAL SYSTEMS THEORY AND A CONTEMPLATION ABOUT ITS RELEVANCE FOR PSYCHOLOGICAL METHODOLOGY

Matej ČERNIGOJ

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** The article aims to present some key concepts of the dynamical systems theory, which is gaining the status of a basic paradigm in dealing with time-dependent nonlinear systems in the natural sciences, and elaborates on their implications for the fundamentals of psychological methodology. Although with a considerable delay, the "chaotic" conceptual apparatus is now penetrating psychology and other social sciences. Everyone has probably heard about strange attractors, fractals, sensitivity to initial conditions or the like, but few really know what to make out of these notions. My goal here is to explain these concepts, but above all I would like to stress their meaning in relation to the prevailing psychological methodology. I defend the thesis that the traditional statistics-based methodology is essentially ill suited to its object of inquiry. Its basic premises about the linear dependence between phenomena and the "one-way" causality fail when confronted with more complex systems, which are rather a rule in psychology than an exception. Dynamical systems theory could provide a fertile ground on which a more successful psychological methodology could be developed. Because of important limitations, though, this methodology should be more qualitatively than quantitatively oriented.

**KEYWORDS:** dynamical systems, sensitivity to initial conditions, chaotic attractors, fractals, psychological methodology

Teorija dinamičnih sistemov, popularno imenovana tudi teorija kaosa, je v zadnjih dveh ali treh desetletjih doživela nesluten razcvet. Čeprav segajo njeni začetki že v konec 19. in začetek 20. stoletja, se je zares razmahnila šele v zadnjem času, ko je razvoj računalniške tehnologije omogočil sistematično preučevanje njenih učinkov. Vse večja dostopnost razmeroma hitrih in močnih osebnih računalnikov širšim množicam pa je vplivala nanjo še na dodaten način: čudovite slike fraktalov in »čudnih« atraktorjev so postale že kar del našega vsakdana, temeljni koncepti teorije dinamičnih sistemov, kot je na primer pojem občutljivosti na začetne pogoje, pa vse bolj postajajo tudi nepogrešljiv del našega zdravorazumskega pojmovanja sveta. Brez nadaljnega lahko rečemo, da je imela teorija dinamičnih sistemov poleg velikega znanstvenega tudi zelo velik kulturni vpliv, zaradi česar je za psihologijo še posebej zanimiva. Preden zares zastavimo problem pričujočega prispevka, je

treba vsaj v grobem opredeliti osnovne pojme, s katerimi se bomo ukvarjali. Začnimo kar s tistimi, ki sestavljajo njegov naslov:

*Teorija:* Predvsem je treba povedati, da gre bolj za metateorijo kot preprosto za teorijo znotraj neke znanstvene discipline. Kaos (v nadaljnjem bom izraz kaos uporabljal za označitev posebne vrste na videz naključnega vedenja, ki lahko nastane v nelinearnih dinamičnih sistemih, besedni zvezi teorija kaosa in teorija dinamičnih sistemov pa bom uporabljal sinonimno) so res najprej opazili v matematiki in fiziki, zdaj pa ga proučujejo še v astronomiji, meteorologiji, geologiji, strojništvu, komunikacijah, kemiji, biologiji, ekologiji, medicini in fiziologiji, vse bolj pa prodira tudi v družboslovne znanosti, kot so ekonomija, sociologija, zgodovina, mednarodni odnosi in celo literarna teorija. Psihologija, na presečišču med obema »svetovoma«, seveda ni nobena izjema. Teorija dinamičnih sistemov so preprosto principi in matematične operacije, ki ležijo v osnovi določenih oblik vedenja sistemov (Williams, 1997), ne glede na to, v katerem področju stvarnosti se pojavijo. Na tem mestu je treba povedati še to, da teorija kaosa ne predstavlja koherentne celote, v kateri bi bila vsaka posamezna ugotovitev deduktivno izpeljana iz osnovnih premis, ampak gre bolj za različne poskuse opisov in odkrivanja globljih zakonitosti vedenja determinističnih, nelinearnih, dinamičnih sistemov.

*Dinamika:* Pojem dinamike vzbudi asociacije na pojme sile, energije, gibanja in spreminjanja. Teorija dinamičnih sistemov se torej ukvarja predvsem z razvojem, spreminjanjem, gibanjem sistemov v času in ne toliko z njihovo strukturo. Oziroma bolje: na podlagi znane strukture nekega sistema skuša napovedati njegovo dolgoročno vedenje in obratno – na podlagi preučevanja gibanja, spreminjanja in razvoja nekega sistema skuša razvozlati njegovo notranjo strukturo.

*Sistem:* Sistem je definiran kot skupek medsebojno povezanih elementov (Bertalanffy, 1968). Obravnavati ga moramo kot celoto, saj njegovo vedenje ni odvisno le od značilnosti elementov, ki ga sestavljajo, ampak tudi od narave povezav med njimi. Pravimo, da je »celota več kot preprosta vsota posameznih delov« in da imajo sistemi »emergентne« lastnosti, ki se pojavijo šele takrat, ko stopijo elementi v medsebojno interakcijo. Sprememba stanja kateregakoli elementa v sistemu vpliva na stanja vseh ostalih elementov v njem, kar hkrati pomeni, da vsak element vpliva tudi na samega sebe. To vzvratno samovplivanje lahko po Bertalanffiju (prav tam, str. 163) poteka po principu »povratne zanke« (kot npr. v kibernetičnih sistemih) ali po bolj splošnih in primitivnih principih dinamičnega usklajevanja med vsemi elementi hkrati (npr. v nevronske mrežah).

*Nelinearnost*: Zelo pomemben pojem, ki v naslovu sicer ni vsebovan, a je v teoriji dinamičnih sistemov pravzaprav kar samo po sebi umeven, je pojem nelinearnosti. Kaos kot specifična oblika vedenja dinamičnih sistemov se pojavlja le takrat, ko so odnosi med njihovimi elementi nelinearni. Gre preprosto za to, da sta dve spremenljivki med seboj v takem odnosu, da njun graf ne predstavlja ravne črte, če ga narišemo v navadnem, aritmetičnem merilu. Sprememba stanja ene spremenljivke torej ni proporcionalna spremembi stanja druge spremenljivke. Čeprav ima linearna funkcija določene ugodne lastnosti, zaradi katerih predstavlja v nekaterih znanostih (psihologija je zelo dober primer) že kar Prokrustovo posteljo za vse preučevane pojave (enostavna rešitev enačbe, enostavna ekstrapolacija in interpolacija, enostavna kombinacija več enačb), pa bi po nekaterih znanstvenikih (npr. Morrison, 1988, cit. po Williams, 1997) lahko povzeli, da linearnih odnosov v naravi praktično ni in da je uporaba samega pojma »nelinearna znanost« tako absurdna, kot če bi večino zoologije krstili za »preučevanje neslonjih živali« (prav tam).

Med pojmi, ki se poleg zgoraj obdelanih pogosto pojavljajo v zvezi s teorijo kaosa, so še: determiniranost, naključnost, konzervativnost, disipativnost, samoorganizacija, entropija in drugi. Pomen nekaterih med njimi bo postal jasen spotoma ob razvijanju glavnih idej prispevka, nekaterim se žal ne bom mogel posebej posvetiti. A poskusimo sedaj natančneje določiti problem, ki se ga bomo lotili.

Že na začetku sem omenil dva vidika teorije dinamičnih sistemov, zaradi katerih bi lahko bila zanimiva za psihologijo. Prvi se seveda nanaša na aplikacijo spoznanj te teorije v raziskovanju zakonitosti človekove duševnosti in vedenja. Drugi vidik bi bil zanimiv predvsem za socialno psihologijo, saj bi se spraševal o kulturnem vplivu teorije dinamičnih sistemov. Sistem socialnih reprezentacij, izvirajočih iz nje, je gotovo zelo pomemben za razumevanje »novodobnega« pojmovanja religije, svobode, ekologije itn. Obstaja pa še tretji vidik, ki se mi osebno zdi najpomembnejši, ker zadeva psihologijo na najgloblji možni točki: nanaša se na sama spoznavnoteoretska vprašanja psihološke znanosti.

Menim, da postavljajo temeljna spoznanja teorije dinamičnih sistemov v povsem novo, kritično luč osnovne predpostavke prevladujoče psihološke metodologije, temelječe na klasični statistiki, in da nam kažejo po drugi strani zanimive možnosti za njen razvoj. Da pa bi lahko dojeli pravo vrednost in pomen teh spoznanj za vprašanje znanstvenosti psihologije, si moramo najprej podrobneje predočiti osnovne principe prevladujoče psihološke

metodologije in posledice, do katerih nas je pripeljala njena ne vselej kritična uporaba.

## KRITIČEN POGLED NA PREVLAJUJOČO PSIHOLOŠKO METODOLOGIJO

Nekoliko podrobnejši pogled na psihologijo kot znanost zelo hitro razkrije njeno obupno fragmentiranost. Pod površjem splošno razširjenih pojmov (kot so npr. obrambni mehanizmi, projekcija, potlačevanje, kompleksi, nevrotičnost, ekstravertnost in introvertnost, pogojni refleks in drugi), ki so prodrli v pojmovni aparat bolj ali manj vsakega izobraženejšega človeka in dajejo vtis, da obstaja neko védenje psihologije kot take, se skriva neznanska množica parcialnih »mini« teorij, ki se ukvarjajo s svojim omejenim področjem preučevanja in razvijajo svoje pojmovne sheme in svojo terminologijo brez pravih povezav s tem, kar je že ugotovljeno. Samo na področju socialne psihologije je mogoče (po precej skromni oceni, prim. Černigoj, 1999) naštetih kakih 50 različnih teorij. Če naredimo (spet precej skromno) ekstrapolacijo, bi v celotni psihologiji skoraj gotovo lahko našli kakih 200 ali 300 posameznih teorij! To lahko pomeni samo eno: psihološka znanost kot celota še ni dosegla pravega paradigmatkega obdobja (prim. Kuhn, 1998) in zaradi tega njena spoznanja niso kumulativna. Že pogled na katerikoli psihološki učbenik (z izjemo učbenikov za psihološko metodologijo, kjer pa seveda ne gre v prvi vrsti za psihološke vsebine) nam razkrije, da so ugotovitve in spoznanja v njem pravzaprav nanizana in si ne sledijo v nekem logičnem zaporedju od osnovnih abstraktnih premis do specifičnih ugotovitev, kot je to značilno za učbenike s področja naravoslovja (Vallacher in Nowak, 1994). Človek dobi vtis, da psihologija pojave bolj opisuje kot razlaga in da so tudi njeni opisi večinoma le nekoliko bolj natančne in statistično podkrepljene ugotovitve, do katerih je tako ali tako že zdavnaj prišla ljudska modrost.

Na tej točki se moramo seveda nujno vprašati, kje tiči zajec. Zakaj psihologi nismo sposobni ustvariti enovite znanosti, ki bi omogočala nadgrajevanje pridobljenih spoznanj in njihovega natančnega preverjanja v smislu ovržbe? Večina psiholoških spoznanj ima namreč tisto (ne)hvaležno statistično naravo, zaradi katere veljajo »samo v povprečju« in jih torej izjeme, dokler so dovolj redke, ne morejo ovreči. Predstavljajte si, da bi kamen, ki bi ga vrgli v zrak, preprosto oblebdel in ne bi padel nazaj na tla. En sam tak primer bi zrušil ali vsaj radikalno preobrazil skoraj celotno fiziko. Če pa človek večinoma ravna v skladu z določeno teorijo vedenja, včasih pa tudi ne, nima



to zanjo navadno nobene resne posledice (kjer lahko 'večinoma' včasih pomeni tudi le 'v nekaj več kot petdesetih odstotkih primerov').

Odgovor na to vprašanje je seveda večplasten. A tisti njegov del, ki se najbolj neposredno nanaša na teorijo dinamičnih sistemov, bi lahko poimenovali neprilagojenost psihološke metodologije svojemu predmetu preučevanja. Menim, da nam lahko osnovna spoznanja teorije dinamičnih sistemov razjasnijo tako vzroke za to neprilagojenost kot tudi pokažejo pot, na katero bi bilo treba stopiti, če bi hoteli bolje opisovati in razlagati psihološke ter socialnopsihološke pojave. Poglejmo si zdaj dve osnovni predpostavki in iz njih skoraj naravno sledečo usmerjenost prevladujoče psihološke metodologije, ki se jih moramo nujno zavedati in o vsem skupaj kritično razmisliti.

*Linearna povezanost med spremenljivkami:* Večina psihološke metodologije temelji na predpostavki o linearni povezanosti med spremenljivkami. Tako večfaktorski eksperimentalni načrti, še posebno pa multivariantne metode brez nje skoraj ne bi bili možni. Čeprav se v zadnjem času večje število avtorjev (npr. Jöreskog, Sörbom, Saris, Bentler, Brown in drugi) ukvarja s simulacijami najrazličnejših vrst nelinearnih strukturnih relacij (Bucik, osebna komunikacija), pa verjetno ne bi bilo pretirano zatrditi, da daleč najpogostejše uporabljane multivariantne metode, s faktorsko analizo na čelu, po pravilu temeljijo na linearnih merah korelacije, njihovi rezultati pa so linearni osnovni faktorji, katerih medsebojna (linearna) kombinacija naj bi bila odgovorna za vso pestrost pojavnih oblik vedenja.

*Enosmerna vzročnost:* Ta predpostavka je mogoče še pomembnejša in bolj prisotna. V eksperimentalnem raziskovanju vedno operiramo z neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami, v multivariantnem pa smo dobljenim faktorjem največkrat nekritično pripravljeni pripisati substancialnost, jih »reificiramo« (za izvrstno kritično izpostavitve problema reifikacije na področju preučevanja inteligentnosti glej Gould, 1997), kar hkrati pomeni tudi to, da jih pojmujeemo kot vzročne dejavnike, odgovorne za variabilnost manifestnih spremenljivk. *Usmerjenost na strukturo in zanemarjanje dinamike:* Posledica obojega skupaj je dejstvo, da se »znanstvene« (beri statistično podkrepljene) psihološke ugotovitve v glavnem ukvarjajo s strukturo psiholoških in socialnopsiholoških pojavov (npr. s strukturo intelekta, osebnosti ali socialne interakcije), zanemarjajo pa njihovo dinamiko. In seveda obratno: področja psihologije, ki se osredotočajo na dinamiko (npr. psihoanaliza), so bila že večkrat označena za »neznanstvena« (prim. Černigoj, 1997).

Zakaj obe temeljni predpostavki skoraj naravno vodita v preučevanje strukture in zanemarjanje dinamike? Predpostavka o linearni povezanosti spremenljivk zaradi svoje enostavnosti: podpira namreč človekovo naravno tendenco poenostavljanja kompleksnega pojavnega sveta na osnovnejše principe in elemente. Le kaj bi namreč lahko bilo za znanstvenika bolj zadovoljivo od možnosti, da svoj svet razstavi na obvladljivo število vzročnih dejavnikov, ki jih lahko potem poljubno kombinira po načelu kuharskega recepta: če hočeš uspešnega učenca, dodaj 0,2 enoti afekcije, 0,5 enot inteligentnosti, 0,3 enote moči jaza, 0,4 enote moči nadjaza ... Če pa hočeš uspešnega prodajalca peciva, dodaj le 0,2 enoti inteligentnosti, pač pa kar 0,4 enote urejenosti ter odzemi 0,4 enote nezaupljivosti ... (»recept« izvira iz Cattellove strukturne teorije osebnosti, povzeto po Musek, 1993, str. 238-239). Predpostavka o enosmerni vzročnosti pa nas usmerja v preučevanje strukture zaradi svojih metodoloških omejitev. Če hočemo ohraniti našo vero v to, da obstajajo neodvisne in odvisne spremenljivke, moramo pri eksperimentalnem raziskovanju pojav opazovati dovolj kratek čas, da se nam slučajno ne bi zgodilo, da bi »odvisna« spremenljivka začela vplivati nazaj na »neodvisno«. Pri preučevanju povezanosti med podobnostjo v stališčih in medosebno privlačnostjo (kjer naj bi prvo kar po linearnem odnosu vplivalo na drugo – Buunk, 1996) so morali seveda soočati popolne neznance, saj bi upoštevanje zgodovine nekega medosebnega odnosa stvari preveč zakompliciralo (prim. Gergen, 1978). Pri multivariantnem raziskovanju pa tako ali tako uporabljamo vprašalnike, ki sprašujejo o našem »običajnem«, pogostem vedenju, in zato ne morejo zajeti njegove variabilnosti v različnih trenutkih in situacijah.

Vidimo, da sta obe osnovni predpostavki in iz njiju izvirajoča prevladujoča usmerjenost psihološkega raziskovanja v popolnem nasprotju z osnovnimi značilnostmi pojavov, s katerimi se ukvarja teorija dinamičnih sistemov. Poglejmo si zdaj eno najosnovnejših in najpopularnejših enačb, na kateri so intenzivno preučevali zakonitosti kaotičnega vedenja, in videli bomo, zakaj klasično eksperimentalno in multivariantno raziskovanje samo po sebi nikoli ne bo moglo prodreti v skrivnosti vedenja zapletenejših sistemov, ki so v psihologiji (in še posebej v socialni psihologiji) prej pravilo kot izjema.

## LOGISTIČNA ENAČBA

Ta enačba, ki se uporablja že od srede prejšnjega stoletja za modeliranje dolgoročnega spreminjanja populacij posameznih živalskih vrst, je postala kar nekakšen poskusni zajček za preučevanje kaotičnega vedenja. V sedemdesetih

letih je biolog May (v Gleick, 1997) opazil, da lahko logistična enačba pod določenimi pogoji generira vedenje, ki je popolnoma nepredvidljivo. Enačba sama je zelo preprosta:

$$x_{t+1} = kx_t(1-x_t)$$

Vidimo, da vključuje eno samo spremenljivko in da predstavlja sistem povratne zanke, v katerem je naslednja vrednost spremenljivke v nelinearnem odnosu z njeno predhodno vrednostjo. Enačba torej zadošča vsem prej naštetim kriterijem, ki so značilni za vsak kaotičen sistem: dinamika, obstoj povratne zanke in nelinearnost. Zanimivo vedenje se pojavi, ko se vrednosti spremenljivke  $x$  gibljejo v odprtem intervalu  $\hat{0},1\hat{5}$ . Vrednosti kontrolnega parametra  $k$ , ki zadoščajo temu pogoju, se gibljejo v intervalu  $\hat{0},4\hat{5}$  (Williams, 1997).

Biološka interpretacija modeliranja obnašanja populacije neke živalske vrste (brez posebnih naravnih sovražnikov) s to enačbo je naslednja: vrednosti spremenljivke  $x$  predstavljajo razmerje med aktualnim in maksimalno možnim številom osebkov te vrste na določenem območju (ta količnik bomo tu poimenovali populacijsko razmerje). Kontrolni parameter  $k$  predstavlja stopnjo reprodukcije, čas ( $t$ ) pa je merjen diskretno, v letnih intervalih.

Predstavljajmo si, da smo na začetku (leta 0) dali v nek življenjski prostor le nekaj osebkov te vrste ( $x_0$  je recimo 0,1) in da je stopnja reprodukcije zmerna ( $k$  se giblje v območju med 1 in 3). Dokler bo razmerje med aktualnim in maksimalnim možnim številom osebkov majhno, bo populacija naraščala. Leta 1 bo pri  $k=2$  znašala že 0,18, leta 2 - 0,30, leta 3 - 0,42 in tako naprej. Toda bolj kot bo populacija naraščala, več hrane bo zahtevala, življenjski prostor pa je lahko priskrbi le omejeno količino. Naraščanje se bo upočasnilo in se sčasoma ustavilo pri vrednosti  $x_n = 1 - k^{-1}$ . Če nadaljujemo s prejšnjim primerom: leta 4 bo populacija obsegala 0,4859 maksimalne možne, leta 5 - 0,4996, leta 6 bo znašala že 0,5000 in vsa naslednja leta enako (pravzaprav se bo asimptotično približevala vrednosti 0,5).

Igranje z različnimi vrednostmi kontrolnega parametra logistične enačbe (z navadnim žepnim računalnikom se ga lahko loti vsakdo) nam lahko razkrije zanimive stvari. Vidimo lahko na primer, da bi pri vrednostih parametra  $k$ , ki so nižje od ena, populacija izumrla. Stopnja reprodukcije je preprosto premajhna, da bi se vrsta lahko ohranila. Pri vrednostih  $1 < k < 3$ , se populacijsko razmerje asimptotično približuje vrednosti  $1 - k^{-1}$ , vendar je

treba tu razlikovati dva možna načina takega približevanja. Pri  $1 < k < 2$  se populacijsko razmerje približuje asimptotični vrednosti samo iz ene strani. Vsako leto nekoliko naraste, na začetku bolj, kasneje pa vedno manj in manj in asimptotične vrednosti nikoli ne preseže. Pri  $2 < k < 3$  pa najprej narašča in asimptotično vrednost celo preseže, nato pa oscilira okoli nje z vedno manjšo amplitudo. Ko parameter  $k$  doseže vrednost 3, se zgodi nekaj zanimivega: oscilacije ne konvergirajo več k eni vrednosti, ampak k dvema. Populacijsko razmerje torej niha med dvema vrednostima. Pravimo, da je prišlo do bifurkacije.

Biološka razlaga tega fenomena bi lahko bila naslednja: v letu velikega števila osebkov se zaloge hrane na tem območju tako izčrpajo, da se do naslednjega leta ne morejo popolnoma regenerirati, zato lahko naslednje leto preživi manjše število osebkov. Ker ti seveda manj pojejo, se zaloge hrane spet razbohotijo in cikel se nadaljuje. Tako vedenje se pojavlja, dokler  $k$  ne preseže vrednosti 3,45 (Williams, 1997). Zdaj populacijsko razmerje ne alternira več med dvema vrednostima, ampak med štirimi. Prišlo je do podvojitve periode. Take podvojitve (cikli 8, 16, 32, 64, 128 ... vrednosti) se potem vrstijo v vse hitrejšem tempu, razlika med sosednjima podvojitvama je vsakič približno 4,67-krat manjša, dokler se pri vrednosti  $k = 3,57$  ne »zgodí kaos«. Vrednosti populacijskega razmerja nič več ne konvergirajo k določenim vrednostim, ampak se gibljejo navidez naključno in popolnoma nepredvidljivo po območju, ki pri vrednosti  $k = 4$  naraste že na cel interval  $\hat{C}0,1\hat{S}$ . Še ena značilnost je vredna omembe. Znotraj območja kaosa se pojavljajo t.i. okna, v katerih je vedenje spet urejeno in alternira v ciklih z določeno periodo. Te periode pa niso več potence števila 2, ampak potence števila 2, pomnožene s kakšnim drugim praštevilom (npr. 3 ali 7).

V intervalu  $3,45 < k < 3,57$  je bilo še mogoče napovedati, kakšna bo vrednost populacijskega razmerja, npr. v letu 1000. Ni bilo sicer več bližnjice, po kateri bi lahko izračunali vrednosti konvergence, kot smo to lahko naredili pri vrednostih  $k$ , manjših od 3, a po dovolj dolgem iteriranju enačbe smo lahko videli, med katerimi vrednostmi enačba alternira, in vedeli smo, da bo to veljalo za vse naslednje vrednosti. V območju kaosa pa ni več možna kakršnakoli napoved. Edini način, da zremo, kakšna bo vrednost  $x_{1000}$  ali  $x_{100007}$ , je, da enačbo tolikokrat iteriramo. Mogoče se zdi, da to pravzaprav ni nič hudega, saj lahko z modernimi osebnimi računalniki naredimo zelo veliko število iteracij podobnih enačb v le nekaj sekundah. Toda ta optimizem je preuranjen!



Če namreč v logistično enačbo v kaotičnem režimu (recimo  $k = 3,9$ ) vstavimo dve vrednosti, ki se razlikujeta šele na 5 decimalnem mestu, se trajektoriji obeh krivulj že po dvajseti iteraciji tako razlikujeta, da nikakor ne bi več mogli sklepati na njun tako bližnji izvor. Večina meritev v realnem svetu pa je ponavadi manj natančna. Da bi se še globlje zavedli občutljivosti na začetne pogoje, naj navedem še en primer (Cruchfield, Farmer, Packard in Shaw, 1986). V idealiziranem bilijardu, kjer bi krogle v medsebojem trkanju in kotaljenju po podlagi praktično ne izgubljale energije, bi bila naša napoved gibanja določene krogle (recimo osmice) neuporabna že po eni minuti, če bi pri natančnosti našega udarca zanemarili še tako majhno napako, kot jo predstavlja gravitacijska sila enega samega elektrona na robu galaksije!

Kaj vse se lahko naučimo iz logistične enačbe?

- Kompleksno, nesistematično gibanje ali vedenje nima nujno kompleksnih vzrokov. Iteracija čisto preproste nelinearne enačbe, v kateri natančno poznamo vsa pravila in vse začetne vrednosti, lahko pod določenimi pogoji generira popolnoma nepredvidljivo, kaotično vedenje.
- Čeprav izgleda tako vedenje popolnoma naključno, ni nastalo na podlagi stohastičnega, ampak popolnoma determinističnega procesa! (Zato kaosu nekateri pravijo tudi deterministični kaos.)
- Kaotično vedenje se je pojavilo že pri eni sami spremenljivki, ki je bila popolnoma izolirana. Naključno vedenje ni bilo posledica kakšne zunanje motnje.

Kaj pa vse to pomeni za znanstveno raziskovanje, še posebno za statistično znanstveno raziskovanje? Če bi se vedenja logistične enačbe lotili s klasično statistiko, bi prav lahko prišli do zaključka, da raziskujemo več različnih sistemov in ne enega samega pod različnimi pogoji. V nekem intervalu bi bila korelacija med vrednostjo parametra  $k$  in spremenljivko  $x$  pozitivna, v nekem drugem bi bila lahko 0, v nekem tretjem spet negativna (to se zgodi, če opazujemo povprečno vrednost  $x$  pri zelo visokih vrednostih  $k$ ). Za primer, ki bi se podobno vedel, bi lahko vzeli nek socialni sistem v različnih političnih ali ekonomskih okoliščinah (kontrolni parameter). Sistem, ki je v neki demokratični družbi z visokim standardom kar precej predvidljiv, lahko postane v časih gospodarske krize ali političnih napetosti kaotičen. Površno opazovanje bi (in tudi večkrat je) privedlo do zaključka, da se v nenormalnih okoliščinah v ljudeh nekaj spremeni, da postanejo npr. manj racionalni itd. Toda to ni nujno res. Ljudje kot osnovne enote socialnega sistema se mogoče

v svojem bistvu čisto nič ne spremenijo, pa je lahko vedenje sistema v novih okoliščinah kljub temu popolnoma neprepoznavno (in nepredvidljivo).

Druga povezava s psihološko metodologijo, ki bi jo rad nakazal, se nanaša na klasično testno teorijo. Ta je v psihometriji sicer v veliki meri že presežena (Bucik, osebna komunikacija), vendar jo bom zaradi njene enostavnosti vseeno uporabil kot primer na dinamiko neobčutljivega pojmovanja, ki bi ga verjetno lahko očital tudi novejšim testnim teorijam. V klasični testni teoriji torej velja, da obstaja nekakšen »pravi odgovor« poskusne osebe na testno postavko in da je dejanski odgovor funkcija pravega odgovora in napake:  $X_d = X_p + e$ . Ker je napaka popolnoma naključna, se pri večjem številu meritev izniči, tako da imamo lahko povprečje dejanskih odgovorov za nepristransko oceno pravega odgovora. Take predpostavke si seveda lahko privoščimo le pri preučevanju strukture – nekega idealiziranega časovno zamrznjenega stanja. Če bi bil ta odgovor vpet v nek sistem s povratno zanko, bi lahko različne vrednosti tiste »napake« pod določenimi pogoji privedle do popolnoma različnih izidov. O nekakšnem »pravem« odgovoru ne bi mogli več govoriti.

Predstavljajmo si dva študenta s skoraj popolnoma enakim znanjem (enake sposobnosti, enaka preštudirana literatura) na izpitu pri nekoliko neuravnovešenem profesorju. Neuravnovešenem zato, da vpeljemo v sistem določeno nelinearnost: profesorjeva reakcija na študentov odgovor na zastavljeno vprašanje ni preprosto razmerna s kvaliteto tega odgovora. Oba študenta dobita isto vprašanje, nanj pravilno odgovorita, vendar z nekoliko drugačnimi besedami. Nekatere mogoče profesorju laskajo, druge ga užalijo. Izid izpita je lahko za oba študenta popolnoma različen. Staro indijsko zgodbico o kralju, ki je dal enega modreca ubiti, ker mu je napovedal, da bo na stara leta zelo nesrečen, ker bo videl smrt vseh svojih dragih, drugega pa bogato nagradil, ker mu je za stara leta napovedal srečo, saj bo živel dlje od vseh svojih bližnjih, bi tudi lahko uvrstili med dobre primere občutljivosti na začetne pogoje.

Vidimo torej, da je uporabnost klasične psihološke metodologije pri raziskovanju dinamičnih psiholoških ali socialnih sistemov precej omejena. Ugotavljanje povprečnih stanj takih sistemov je sicer lahko do neke mere informativno, ne more pa nas pripeljati do razumevanja njihove osnovne strukture in narave povezav med njihovimi elementi. Dinamični sistemi lahko pod različnimi pogoji generirajo tako različna vedenja, da statistična analiza sama po sebi ne more dognati njihovega skupnega jedra. Toda kaj nam potem ostane? V nadaljevanju si bomo pogledali eno od najpogosteje uporabljanih

poti, po kateri poskušajo raziskovalci dinamičnih sistemov prodreti naprej od mesta, na katerem se je morala ustaviti statistična analiza.

## ISKANJE ČUDNIH ATRAKTORJEV

Kot smo videli že pri logistični enačbi, ima kaos tudi svojo svetlejšo stran. Znotraj na videz popolnoma neurejene strukture se včasih čisto spontano pojavijo območja reda, ki nam lahko marsikaj povedo o naravi sistema, ki jih je ustvaril. Če nič drugega vsaj to, da podatki, ki jih preučujemo, niso nastali na podlagi nekega stohastičnega procesa, ampak so v osnovi determinirani. Tudi kaotični ali »čudni« atractorji pomenijo isto. Preden pa si lahko v grobem pogledamo, kako tak atractor opazimo in kako si lahko z njim pomagamo, si moramo razjasniti nekaj osnovnih pojmov.

### Fazni in psevdofazni prostor ter vsebnostna dimenzija

Če opravimo več zaporednih meritev ene ali več spremenljivk dinamičnega sistema, imamo opraviti s časovnimi serijami podatkov. V grobem obstajata dva načina za njihov prikaz (Williams, 1997). Prva možnost je, da vnesemo na absciso grafa čas, na ordinato pa vrednost merjene spremenljivke. Druga možnost pa je, da vse osi grafa posvetimo spremenljivkam, ki so nujne za opis dinamičnega sistema, na njegovo časovno evolucijo pa lahko zdaj le sklepamo iz vrstnega reda točk na grafu.

Predstavljajmo si, da hočemo na grafu upodobiti gibanje nihala. Ena možnost je, da na absciso narišemo čas, na ordinato pa bodisi položaj nihala glede na ravnovesno lego (lahko je pozitiven ali pa negativen) bodisi hitrost nihala (tudi ta je lahko pozitivna ali negativna). V obeh primerih dobimo sinusoidno krivuljo. Če bi obe krivulji upodobili na istem grafu, bi videli, da sta med seboj zamaknjeni za 90 stopinj. Ko je položaj nihala 0, je njegova hitrost največja. Ko nihalo doseže najoddaljenejšo točko, je njegova hitrost 0. Obe spremenljivki lahko natančno opišeta vsako stanje nihala, zato ju lahko uporabimo še na drugačen način. Narišemo lahko graf, v katerem ena os opisuje položaj nihala, druga pa njegovo hitrost. Zdaj ne dobimo več sinusoidne krivulje, ampak krog. Gibanje nihala smo upodobili v faznem prostoru, ki ga določata položaj nihala in njegova hitrost. Časovno evolucijo gibanja nihala lahko sedaj razberemo iz vrstnega reda točk na grafu.

Upodabljanje gibanja dinamičnega sistema v faznem prostoru nam nudi precej drugačen pogled na njegov razvoj, ki ima nekatere pomembne prednosti (Williams, 1997). Prvič, časovne serije so lahko zelo dolge in jih je zato težko prikazati na enem samem grafu. Prikaz v faznem prostoru pa "skrči" vse podatke na obvladljivo površino. Drugič, nemalokrat se zgodi, da nam podatki, narisani v faznem prostoru, razkrijejo strukturo, ki je v časovni seriji drugače nikoli ne bi opazili. Zaradi obojega so prikazi podatkov v faznem prostoru na področju raziskovanja kaosa zelo pogosti.

Kaj pa, če smo zaporedoma merili le eno spremenljivko sistema? Smo sedaj omejeni na prikaz rezultatov v obliki časovne serije? Ena pomembnejših ugotovitev na področju raziskovanja kaosa je, da lahko tudi zaporedne podatke ene same spremenljivke s pridom upodobimo v obliki, ki je zelo podobna faznemu prostoru (Gleick, 1997). Naredimo preprosto to, da na absciso nanašamo  $i$  – to vrednost merjene spremenljivke, na ordinato pa njeno  $i+z$  – to vrednost, kjer  $z$  označuje določen (časovni) zamik. Pravimo, da smo časovno serijo narisali v psevdofaznem prostoru. Če si za primer spet vzamemo nihalo: namesto da bi na absciso nanašali položaj nihala in na ordinato njegovo hitrost v vsakem posameznem trenutku, lahko na absciso nanašamo položaj nihala ob času  $t_i$ , na ordinato pa njegov položaj ob času  $t_{i+z}$ . Ob primerni izbiri zamika (v tem primeru  $1/4$  nihajnega časa) bomo dobili popolnoma enako sliko kroga, kot smo jo dobili v pravem faznem prostoru.

V zvezi s psevdofaznim prostorom je treba omeniti še pojem vsebnostne dimenzije (embedding dimension). V našem zgornjem primeru smo imeli opraviti z dvodimenzionalnim psevdofaznim prostorom. Tak prostor ima seveda lahko tudi več dimenzij. Namesto da bi koordinate točk predstavljali pari vrednosti merjene spremenljivke, jih predstavljajo trojice, štirice ali desetice. Če nam v dvodimenzionalnem psevdofaznem prostoru koordinate točk predstavljajo vrednosti merjene spremenljivke pri časih  $t_i$  in  $t_{i+z}$ , potem v trodimenzionalnem psevdofaznem prostoru koordinate točk določamo na podlagi vrednosti pri  $t_i$ ,  $t_{i+z}$  in  $t_{i+2z}$ .

## Atraktor in čudni atraktor

Pojem atraktorja je verjetno eden najosnovnejših konceptov v teoriji kaosa. Pomeni množico stabilnih stanj dinamičnega sistema (Williams, 1997). Narisan v faznem ali psevdofaznem prostoru, predstavlja množico vseh stanj sistema, h katerim ta s časom konvergira. Ne glede na to, kje v faznem prostoru se je sistem nahajal v začetku, se bo sčasoma vedno bolj približeval



svojemu atraktorju, ki pa ga (v idealiziranem matematičnem modelu) nikoli ne bo čisto dosegel.

Najpreprostejši tip atraktorja je točkovni atraktor. Vzemimo spet primer z nihalom. Njegova trajektorija v faznem prostoru bi v idealnih razmerah (nobene izgube energije zaradi trenja) opisovala krog. Ker pa je nihanje v realnosti vedno dušeno, opisuje njegova trajektorija spiralo, ki sčasoma konvergira k centru koordinatnega sistema, s katerim je naš fazni prostor opisan (odmik od ravnovesne lege nič, hitrost nič). Ne glede na to, v katero smer in s kakšno silo smo nihalo na začetku zanihali, bo sčasoma prišlo v stabilno stanje mirovanja v ravnovesni legi. Če bi nihalu sproti dodajali energijo, ki jo izgublja s trenjem (kot npr. pri stenski uri z utežmi), bi njegov atraktor v faznem prostoru ne bila več točka mirovanja, ampak krog. Tudi če bi nihalo zmotili (ga dodatno sunili ali poskušali zaustaviti), bi se sčasoma spet približalo svoji osnovni amplitudi. Takemu atraktorju pravimo ciklični atraktor. Nekoliko drugačen tip cikličnega atraktorja bi lahko predstavljalo nihanje populacij dveh živalskih vrst, kjer se ena prehranjuje z drugo (prim. Williams, 1997, str. 181). Ko je plena dosti, se tudi plenilci razmnožijo in zato pojejo na časovno enoto več plena, kot se ga lahko v tem času namnoži. Plena začne počasi primanjkovati, zato umirajo tudi plenilci. Ko se število slednjih dovolj razredči, se začne plen spet množiti in cikel se nadaljuje.

Obstaja pa še en tip atraktorjev, ki je značilen za dinamične sisteme v kaotičnem režimu, pravimo mu kaotični ali »čudni« atraktor. Tako kot navadni atraktor je tudi kaotični atraktor množica točk v faznem ali psevdofaznem prostoru, h katerim sistem v faznem prostoru konvergira. Zaseda le nekatera območja v tem prostoru in ima določeno obliko. Kaže območja, h katerim se neprestano in periodično vrača, možno ga je reproducirati in ima invariantno verjetnostno distribucijo (nekatera njegova območja so »obiskana« pogostejše kot druga); (Williams, 1997, str. 222). Toda od običajnih atraktorjev se tudi razlikuje (prav tam, str. 226):

- trajektorija, ki jo sistem opisuje, ima po navadi zelo dolgo periodo, pod določenimi pogoji pa se nikoli ne ponovi;
- dve trajektoriji (oziroma bolje, dva dela trajektorije), ki sta na določenem mestu zelo blizu skupaj, sta lahko čez relativno kratek čas že zelo daleč narazen in obratno (občutljivost na začetne pogoje);
- notranja struktura kaotičnih atraktorjev je kompleksna in ima mnogo plasti, njihova dimenzija pa je zelo pogosto fraktalna.

## Fraktali in njihova dimenzija

Fraktali niso neposredno povezani s časovno evolucijo dinamičnih sistemov. Omenjam jih le zato, ker imajo kaotični atraktorji pogosto fraktalno strukturo in jim lahko zato tudi izračunamo fraktalno dimenzijo, ki nam o naravi atraktorja kar precej pove. Če odkrijemo, da ima nek atraktor fraktalno strukturo, smo lahko prepričani, da gre za kaotičen atraktor (obratno pa ne velja vedno).

Fraktali so geometrične strukture, ki ponavljajo en in isti vzorec na različnih velikostnih stopnjah. Naravni primeri fraktalov so vse okoli nas. Vse razvejane strukture (npr. praprotni list; drevo s svojimi vejami; krvni obtok, ki se cepi na vse manjše in manjše žilice; pljuča ...), vse grobe in razbrazdane površine (gorovja, razpoke v izsušeni zemlji ...), vsi objekti, ki rasejo naključno (snežinke, ledene rože ...), vzorci tekočinskih tokov (vrtinci ...) so fraktali. Zanje je značilno, da jih ne moremo opisati kot eno-, dvo- ali trodimenzionalne objekte, ampak se jim bolj prilegajo dimenzije, ki so nekje vmes. Zakaj in kaj to sploh pomeni?

Če hočemo izmeriti nek enodimenzionalni objekt, npr. dolžino ravne ceste, je popolnoma vseeno, s kako velikim ravnilom se dela lotimo. Če zaporedoma polagamo na cesto metersko palico, jo bomo na dolžini enega kilometra položili tisočkrat. Dvometersko palico bi položili petstokrat, decimetersko palčko pa desettisočkrat. Izmerjena dolžina bo vedno enaka: dolžina palice krat število zaporednih položitev. Povedano drugače: število zaporednih položitev bo naraščalo obratno sorazmerno z manjšanjem dolžine palice (enote). Dimenzijo naše ceste bi lahko izračunali takole:  $\dim = -\log(\text{faktor prirastka števila ponovitev})/\log(\text{faktor prirastka dolžine enote})$ . Recimo, da smo cesto merili najprej z desetmeterskimi trakovi in nato z meterskimi trakovi. Število zaporednih položitev traka na cesto je bilo v prvem primeru sto, v drugem pa tisoč. Faktor prirastka števila položitev je 10, faktor prirastka dolžine enote pa 1/10. Izračunana dimenzija je seveda 1.

Poskusimo sedaj na enak način izračunati dimenzijo nogometnega igrišča. Razlika bo le v tem, da bomo sedaj gledali faktor prirastka števila ploščinskih enot. Če bo stranica ploščinske enote dolga 10 m, bo število takih enot, ki bodo zapolnile celo igrišče, verjetno nekje okoli 50. Če pa stranico pomanjšamo na 1 meter, bo število enot, s katerimi bi pokrili celo igrišče, naraslo na 5000. Dimenzija igrišča je torej  $-\log(100)/\log(1/10) = 2$ .

Kaj pa, če bi hoteli izmeriti kos obale? Recimo, da bi jo najprej merili z desetmetersko vrvico, nato s šiviljskim metrom, nazadnje pa s polovico šolskega ravnila (10 cm). V prvem primeru bi vrvico večkrat položili kar preko manjših zalivčkov in številnih skal, ki štrlijo v morje. Recimo, da bi morali vrvico položiti stokrat, da bi prišli do konca. V drugem primeru bi morali iti okoli vseh skal, ki smo jih prej kar »presekali«, in slediti bi morali vsem zavojem obale. Desetkrat manjše merske enote ne bi položili samo tisočkrat (torej desetkrat več), kot bi to naredili pri ravni cesti, ampak recimo 1500-krat. Če bi merili z 10 cm dolgim ravnilom, bi morali slediti obliki vsakega kamna, ki leži na pol na suhem in na pol v vodi, vsem vdolbinam v skalah itd. Recimo, da bi morali zdaj ravnilce položiti približno 22.500-krat, da bi izmerili cel kos obale. Faktor prirastka števila položitev merila je bil v obeh primerih 15, faktor prirastka dolžinske enote pa 1/10. Dimenzija našega dela obale torej znaša približno 1,20.

Metaforično bi lahko dimenzijo fraktala imeli za označitev njegove »sposobnosti«, da zapolni nek prostor. Ravna enodimenzionalna črta lahko zapolni le enodimenzionalni prostor, list papirja pa dvodimenzionalnega. Zelo zgubana črta na nek način zapolni več površine kot njena popolnoma ravna dvojica, zato ima dimenzijo, ki se nahaja nekje vmes med 1 in 2. Pri vsem skupaj si je zaradi nadaljnje obravnave pomembno zapomniti to, da dimenzijo fraktalnih struktur vedno računamo tako, da opazujemo, kako se neka njihova lastnost (npr. dolžina, ploščina, število točk v faznem prostoru...) spreminja, če jih opazujemo pod različnimi povečavami.

## Rekonstrukcija kaotičnega atraktorja in iskanje njegove vsebnostne dimenzije

Prišli smo do točke, ko lahko razumemo, kako bi izgledala raziskava, ki bi bila usmerjena na časovno evolucijo dinamičnega sistema. Začnimo pri koncu: kaj nas pravzaprav zanima? Kaj bi lahko bil cilj naše raziskave? Radi bi seveda odkrili, katere spremenljivke določajo preučevani sistem in kakšne so povezave med njimi. V idealnem primeru bi hoteli spremenljivke in njihove medsebojne povezave določiti tako natančno, da bi lahko preučevani sistem natančno opisali s sistemom diferencialnih enačb.

Preden gremo naprej, pa si moramo razjasniti še nekaj. Kriterij vrednosti rezultata, ki bi ga dobili, ne bi bila več njegova sposobnost napovedovanja, kot je to privzeto v klasičnih »linearnih in enosmerno vzročnih« pojmovanjih znanosti. Tudi če bi natančno poznali vse elemente sistema in povezave med

njimi, še vedno velja, da so vse naše meritve nujno le bolj ali manj natančni približki resničnih stanj sistema. Že zgoraj pa smo videli, kaj se s takimi majhnimi napakami lahko zgodi, če je sistem v kaotičnem režimu. Vrednost našega rezultata bi bila v določanju možnih in nemožnih ter bolj ali manj verjetnih stanj sistema, v analizi stabilnih stanj sistema in razumevanju dejavnikov, ki odločajo o njegovi stabilnosti ali nestabilnosti. Ta spoznanja o sistemu bi nam lahko pomagala pri načrtovanju naših poskusov vplivanja na sistem, nikoli pa nam ne bi omogočila natančnega napovedovanja in kontroliranja njegovega vedenja. Po Kayeu (1993) bi lahko povzeli, da predstavlja dinamično sistemski pristop strateški umik od predstave o popolnem determinizmu (oziroma od zahteve po popolnem napovedovanju), zato da bi lahko napovedovali dogodke vsaj okvirno.

Torej, soočeni smo z nekim sistemom in radi bi ugotovili, katere spremenljivke pomembno določajo njegovo dinamiko ter kako so med seboj povezane. Prva težava je seveda v tem, da v začetku še ne vemo, kaj naj sploh opazujemo, katere spremenljivke naj merimo, in da bi bila stvar še hujša, ne vemo niti tega, ali tisto, kar je možno opazovati, v resnici predstavlja del tistega, s čimer je sistem v bistvu določen. Samo opazovanje in zbiranje podatkov nam nikoli ne more enoznačno povedati, kako je sistem v resnici definiran. Vedno je potrebna kreativna sinteza opazanj, ki vsebuje več kot samo podatke. Klasičen primer v zgodovini znanosti je t.i. kopernikanski obrat, kjer je jasno razvidno, da lahko isti podatki privedejo do zelo različnih zaključkov (Ptolemejev in Kopernikov planetarni sistem). Vendar imamo, kar pač imamo in s tem si moramo pomagati. Teorija dinamičnih sistemov nam ponuja zanimivo možnost, da na podlagi ene same merjene spremenljivke ugotovimo, ali gre dejansko za sistem, v katerem je možno odkriti neke zakonitosti, in celo to, koliko spremenljivk bi potrebovali, da bi ga natančno opisali.

Ključ leži v možnosti upodabljanja dinamike preučevanega sistema v psevdofaznem prostoru. Kot smo že videli, lahko na podlagi ene same spremenljivke narišemo poljubno dimenzionalni psevdofazni prostor. Koordinate vsake posamezne točke v  $n$ -dimenzionalnem psevdofaznem prostoru predstavlja  $n$  zaporednih vrednosti merjene spremenljivke. Videli smo tudi, da tak graf pogosto razkrije nekatere lastnosti dinamike sistema, ki iz običajne časovne serije niso razvidne. Predvsem je tu seveda mišljena možnost obstoja kaotičnega atraktorja, ki mu lahko izračunamo fraktalno dimenzijo.



Najobičajnejša strategija iskanja kaotičnega atraktorja in njegove fraktalne dimenzije je naslednja: časovno serijo ene merjene spremenljivke narišemo v psevdofaznih prostorih različnih dimenzij. Najprej v dvodimezionalnem, nato v tro-, štiri-, pet-... dimenzionalnem prostoru. V vsakem primeru izračunamo dimenzijo nastale množice točk. Glede na uporabljen postopek ima ta dimenzija lahko različna imena (npr. informacijska, korelacijska, podobnostna, Hausdorffova dimenzija), vendar se v osnovi ne razlikuje od navadne fraktalne dimenzije. Pri vseh omenjenih postopkih gre namreč za to, da opazujemo nastali graf pod različnimi resolucijami in pri tem ugotavljamo spremembe v zapolnjenosti psevdofaznega prostora. Če je bila merjena časovna serija generirana naključno, bodo izračunane dimenzije naraščale premosorazmerno z vsebnostno dimenzijo psevdofaznega prostora. Če pa je naša časovna serija odraz dinamike kaotičnega sistema, se bodo fraktalne dimeznije prej ali slej ustalile pri neki vrednosti, ki bo ostala enaka pri vseh nadaljnjih vsebnostnih dimenzijah. To dejstvo si lahko razložimo z enostavnim primerom. Predstavljajmo si, da smo list papirja stistnili v majhno kroglico, ki jo lahko obravnavamo kot nič dimenzionalni objekt. Če bi sedaj imeli na razpolago eno dimenzijo, bi kroglico lahko raztegnili v podolgovrat svitek. Naš kos papirja bi zavzemal sedaj eno dimenzijo, prav tako kot prostor, v katerem ga opazujemo. Predstavljajmo si sedaj, da bi dobili na razpolago še eno dimenzijo, v katero bi lahko raztegnili naš kos papirja. S tem seveda ne bi imeli težav. Dobili bi pač list papirja. Povečanje dimenzije prostora, ki smo ga imeli na razpolago, je povečalo tudi dimenzijo objekta v tem prostoru. Kaj pa, če bi povečali naš prostor na tri dimenzije? List papirja bi še vedno ostal dvodimenzionalen objekt. Od tu naprej povečanje vsebnostne dimenzije prostora ne bi več imelo za posledico povečanja dimenzije opazovanega objekta. Nekaj takega se zgodi tudi s preučevanim atraktorjem. Ko se njegova izračunana dimenzija neha povečevati skladno s povečevanjem vsebnostne dimenzije, vemo, da imamo opraviti s kaotičnim atraktorjem, katerega dimenzijo poznamo.

To pa pri vsem skupaj še ni najlepše. Še pomembnejše je to, da nam prvo celo število nad izračunano fraktalno dimenzijo atraktorja predstavlja kar število spremenljivk, ki so potrebne za natančen opis sistema. To zagotavlja tako imenovani Takensov teorem (Nowak in Lewenstein, 1994). Ko poznamo število spremenljivk, ki na sistem vplivajo, jih moramo le (!) še poiskati in teoretično utemeljiti ter s pomočjo simulacij preveriti, ali se naš na novo dobljeni sistem obnaša podobno, kot se je merjena časovna serija. V idealnem primeru smo dobili mnogo več, kot bi nam lahko dala statistična analiza. Preučevani sistem natančno poznamo in čeprav nikoli ne bomo mogli dolgoročno napovedovati njegovega vedenja, lahko s spreminjanjem vrednosti

posameznih spremenljivk ugotavljamo njegova področja stabilnosti in nestabilnosti ter preučujemo režime njegove dinamike.

Vse to seveda v idealnem primeru. Na žalost pa se je temu idealnemu primeru zelo težko približati. Williams (1997) navaja kar nekaj pogojev, ki morajo biti izpolnjeni, če naj bo uporaba omenjenega načina analize časovnih serij smiselna. Prvič mora biti število podatkov, ki jih imamo na razpolago, zelo veliko. Zaradi narave računanja fraktalne dimenzije (opazovanje zapolnjenosti psevdofaznega prostora pod vedno večjimi resolucijami) imamo lahko časovno serijo desettisočih podatkov za kratko. Upoštrevati moramo namreč dejstvo, da število opazovanih enot psevdofaznega prostora narašča eksponentno z vsebnostno dimenzijo! Pri kratkih časovnih serijah tako postane računanje fraktalne dimenzije v psevdofaznem prostoru z več kot tremi dimenzijami popolnoma nesmiselno. Vemo, kaj to pomeni za psihologijo. Dobiti časovno serijo z nekaj tisoč podatki je tako za raziskovalca kot za poskusne osebe že prava muka. Drugič morajo biti podatki na zelo visokem merskem nivoju. Najraje na razmernostnem, pogojno tudi na intervalnem. Vsekakor pa mora biti merjena spremenljivka merjena kontinuirano in ne diskretno. Tudi ta zahteva izhaja iz načina računanja fraktalne dimenzije (povečevanje resolucije) in tudi ta zahteva je za psihologijo praktično nedosegljiva. Tretjič pa morajo biti podatki zelo čisti, vsebovati ne smejo skoraj nič napake, saj se lahko meja med kaotično in naključno časovno serijo hitro zabriše. Zgodi se lahko namreč to, da se naraščanje fraktalne dimenzije z naraščanjem vsebnostne dimenzije sicer upočasni, vendar nikoli tako zelo, da bi lahko natančno določili število spremenljivk, ki določajo preučevani sistem. Problem je analogen problemu določanja števila faktorjev pri faktorski analizi. Tudi tu ni vedno jasno, pri katerem faktorju se zmanjševanje odstotka pojasnjene variance ustali. No, verjetno ni treba posebej poudarjati, da je za psihologijo tudi ta zadnja zahteva previsoka.

Pa vse troje ni samo težava psihologije. Williams (1997) celo navaja mnenja nekaterih avtorjev, ki pravijo, da so kaotično vedenje sistemov nedvoumno odkrili le pri računalniško simuliranih podatkih. Za vse resnične podatke na kateremkoli področju stvarnosti naj bi bile zgoraj omenjene zahteve pretežno dosegljive.

Zdi se, da smo zašli v slepo ulico. Najprej smo ugotovili, da statistični pristop ni najbolj primeren za preučevanje vedenja dinamičnih sistemov, potem smo nakazali možnost, ki bi bila sicer idealna, a je praktično nedosegljiva. A kljub temu še ni vse izgubljeno. Sprijazniti se pač moramo z dejstvom, da je

izdelava natančnih kvantitativnih modelov preučevanih pojavov za psihologijo preprosto preveč ambiciozna naloga. Čeprav ti še vedno predstavljajo ideal znanstvenega raziskovanja, pa so lahko zelo koristni tudi kvalitativni modeli, ki so mnogo bolj dosegljivi (Nowak, Lewenstein in Vallacher, 1994). Namesto da bi si prizadevali doseči izomorfne odnose med našimi modeli in opazovanimi pojavi, se lahko zadovoljimo tudi s homomornimi odnosi, ki so mnogo manj restriktivni (Selz in Mandell, 1994). Oboji so bijektivne preslikave med modeli in pojavi, le da so prvi definirani v metričnem prostoru in zahtevajo numerično ekvivalentnost v vseh točkah preslikave, drugi pa ohranjajo le ločenost elementov (možno jih je prešteti), kompaktnost prostora (elementi iz njega ne morejo uiti) in povezanost (ohranjen je vrstni red elementov). Taki modeli nam nudijo osnovo za razumevanje preučevanih pojavov, do določene mere pa omogočajo tudi napovedovanje (Nowak in dr., 1994). Razvijanje kvalitativnih metod raziskovanja v smer preučevanja dinamičnih sistemov je že v teku (prim. Krippendorff, 1986).

## ZAKLJUČEK

Osnovni namen tega prispevka je bil kritično razmisliti o nekaterih značilnostih prevladujoče psihološke metodologije z vidika porajajoče se teorije dinamičnih sistemov. Pokazati sem poskušal predvsem to, da je večina psiholoških in socilanopsiholoških sistemov dinamične in nelinearne narave. Zaradi tega jih prevladujoča psihološka metodologija, ki temelji na predpostavkah o linearni povezanosti med spremenljivkami in enosmerni vzročnosti, največkrat ne more adekvatno opisati in še manj razložiti. Posledica tega je velika fragmentiranost psihološke teorije, ki nastaja večinoma induktivno na podlagi empiričnih raziskav.

Poleg tega sem hotel predstaviti še osnovne pojme teorije dinamičnih sistemov, kot so občutljivost na začetne pogoje, kaotični atraktor in njegova rekonstrukcija v psevdofaznem prostoru, fraktalna dimenzija, iskanje primerne vsebnostne dimenzije atraktorja in podobno. V naravoslovnih znanostih je raziskovanje, ki gradi na teh pojmih že v polnem razamahu in tudi v psihologiji se pojavlja vedno več poskusov modeliranja preučevanih pojavov iz vidika teorije dinamičnih sistemov (prim. Abraham in Gilgen, 1995). Pri tem pa se je treba zavedati omejitev, pred katere nas postavljajo specifičnost psiholoških pojavov in možnosti njihovega merjenja. Podatki, s katerimi operiramo v psihologiji, so največkrat premalo natančni in na prenizkem merskem nivoju, da bi bili uporabni za resno kvantitativno analizo

z vidika teorije dinamičnih sistemov. Kljub temu vse ni izgubljeno, saj lahko osnovne principe te teorije uporabimo za izdelavo plodnih kvalitativnih modelov. To možnost sem na žalost lahko le nakazal, saj zahteva nedvomno precej temeljitejšo obravnavo. Poleg tega sem v zgornjem prikazu teorije dinamičnih sistemov popolnoma izpustil še zelo zanimivi področji, ki spadata pod njeno okrilje. To sta t.i. teorija katastrof (glej npr. Tesser in Achee, 1994) in teorija samoorganizacije (glej npr. Prigogine, 1997). Obe imata zanimive implikacije za psihologijo, vendar bi njuna korektna obravnava zahtevala precej obsežnejšo razpravo.

Za konec moram povedati še nekaj. Statistična metodologija seveda ni povsem neuporabna, čeprav ji v tem prispevku nisem namenil še nobene dobre besede. Prva »otipavanja« kaotičnih atraktorjev so navadno statistične narave (preučevanje njihovih verjetnostnih distribucij, računanje avtokorelacij časovnih serij) in tako dobljene ugotovitve nam lahko precej pomagajo pri načrtovanju in izvajanju nadaljnje analize. Poleg tega izkazuje večina dinamičnih sistemov kaotično vedenje le pod določenimi pogoji (odvisno od vrednosti kontrolnih parametrov). V bolj linearnih režimih je statistično preučevanje lahko popolnoma smiselno in plodno. Poleg tega je smiselnost statistične metodologije odvisna tudi od ravni abstrakcije, iz katere preučevani pojav obravnavamo. Družba kot velik dinamični sistem ima recimo veliko značilnosti, ki se pojavljajo z osupljivo pravilnostjo. Take značilnosti lahko dobro opišemo statistično in na podlagi teh opisov so možna tudi zelo kvalitetna napovedovanja. Zavedati pa se moramo, da so to kljub vsemu še vedno opisi, da je to še vedno t.i. aristotelovski pristop k znanosti v nasprotju z galilejanskim, ki si prizadeva dejansko razložiti pojave v njihovi konkretni individualnosti z upoštevanjem njihove dinamike (prim. Lewin, 1935).

## LITERATURA

- Abraham, F. D. in Gilgen, A. R. (1995). *Chaos Theory in Psychology*. London: Praeger.
- Bertalanffy, L. von (1968). *General System Theory*. New York: George Braziller.
- Buunk, B. P. (1996). Affiliation, Attraction and Close Relationships. V M. Hewstone, W. Stroebe in G. M. Stephenson (Ur.), *Introduction to Social Psychology*. Oxford: Blackwell publishers.
- Cruchfield, J. P., Farmer, J. D., Packard, N. H. in Shaw, R. S. (1986). Chaos. *Scientific American*, 255 (6), 46-57.



- Černigoj, M. (1997). Pogovor z dr. Petrom Praperjem [An interview with dr. Peter Praper]. *Panika*, 2 (3), 43-47.
- Černigoj, M. (1999). Osnovne značilnosti biološke organizacije kot temelj za razumevanje človekovega vedenja [Fundamental characteristics of biological organisation as a basis for understanding human behaviour]. *Anthropos*, 4-6, 37-48.
- Gergen, K. J. (1978). Experimentation in social psychology: A reappraisal. *European Journal of Social Psychology*, 8, 507-527.
- Gleick, J. (1997). *Chaos*. London: Random House.
- Gould, S. J. (1997). *The Mismeasure of Man*. London: Penguin Books.
- Kaye, B. (1993). *Chaos and Complexity: Discovering the Surprising Patterns of Science and Technology*. New York: VCH Publishers.
- Krippendorff, K. (1986). *Information Theory: Structural Models for Qualitative Data*. London: Sage.
- Kuhn, T. S. (1998). Struktura znanstvenih revolucij [The structure of scientific revolutions]. Ljubljana: Krtina.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York, London: McGraw-Hill.
- Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti [A scientific image of personality]. Ljubljana: Educy.
- Nowak, A. in Lewenstein, M. (1994). Dynamical Systems: A Tool for Social Psychology? V R. R. Vallacher in A. Nowak (Ur.), *Dynamical Systems in Social Psychology*. San Diego: Academic Press.
- Nowak, A., Lewenstein, M. in Vallacher, R. R. (1994). Toward a Dynamical Social Psychology. V R. R. Vallacher in A. Nowak (Ur.), *Dynamical Systems in Social Psychology*. San Diego: Academic Press.
- Prigogine, I. (1996). *The End of Certainty*. New York: The Free Press.
- Selz, K. A. in Mandell, A. J. (1994). A Family of Autocorrelation Graph Equivalence Classes on Symbolic Dynamics as Models of Individual Differences in Human Behavioral Style. V R. R. Vallacher in A. Nowak (Ur.), *Dynamical Systems in Social Psychology*. San Diego: Academic Press.
- Tesser, A. in Achee, J. (1994). Aggression, Love, Conformity, and Other Social Psychological Catastrophes. V R. R. Vallacher in A. Nowak (Ur.), *Dynamical Systems in Social Psychology*. San Diego: Academic Press.
- Vallacher, R. R. in Nowak, A. (1994). The Chaos in Social Psychology. V R. R. Vallacher in A. Nowak (Ur.), *Dynamical Systems in Social Psychology*. San Diego: Academic Press.
- Williams, G. P. (1997). *Chaos Theory Tamed*. London: Taylor & Francis.

# SIMBOLNA IGRA: KAJ JO DOLOČA IN KAKO IGRA DOLOČA OTROKOV RAZVOJ<sup>#</sup>

---

Ljubica MARJANOVIČ UMEK,  
Petra LEŠNIK MUSEK

---

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

**Povzetek:** V raziskavi proučujemo simbolno igro predšolskih otrok z vidika komunikacije in metakomunikacije v igri. V raziskavo smo vključili tri starostne skupine otrok, ki smo jih snemali pri spontani simbolni igri na temo zdravnik. Pri analizi razvojnih stopenj simbolne igre smo uporabili Johnsonovo opredelitev oblik oz. vrst transformacij v igri in Hallidayevo klasifikacijo rabe jezika v različnih funkcijah. Podrobna kvalitativna analiza komunikacije in metakomunikacije kaže, da razvojno višjo stopnjo simbolne igre, ki je značilna za starejše predšolske otroke, sodoloča tudi raba jezika v igri. Tako je na najvišji stopnji simbolne igre, to je pri igri vlog, ki je praviloma zabeležena pri starejših predšolskih otrocih, več t.i. formalnega govora, otroci uporabljajo jezikovne registre, ki so skladni z njihovimi vlogami v igri, več je tudi socialno transformiranega govora in metakomunikacije. Za razvojno višjo stopnjo simbolne igre je značilno tudi, da otroci v igri uporabljajo jezik v različnih funkcijah. Dobljene rezultate smo na ravni interpretacije, v povezavi z rezultati nekaterih naših predhodnih raziskav in primerljivih tujih raziskav, umestili v širši kontekst razumevanja razvoja in učenja v simbolni igri.

**KLJUČNE BESEDE:** simbolna igra, predšolski otrok, razvoj in učenje, komunikacija, metakomunikacija.

---

<sup>#</sup> Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Novi trendi v proučevanju igre predšolskega otroka".

## SYMBOLIC PLAY: WHAT DETERMINES IT AND HOW THE PLAY DETERMINES THE CHILD'S DEVELOPMENT

Ljubica MARJANOVIČ UMEK and Petra LEŠNIK MUSEK

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** *The study examines symbolic play of pre-school children from the point-of-view of communication and metacommunication in play. Three age groups of children were included in the study; children were recorded during spontaneous symbolic play on the 'doctors' theme. In the analysis of the stages of development of symbolic play, we relied on Johnson's definition of forms, or types, of transformation in play, and on Halliday's classification of the use of language in different functions. A detailed qualitative analysis of communication and metacommunication reveals that the developmentally higher stage of symbolic play typical of older pre-school children is defined also by the use of language in play. Thus in the highest stage of symbolic play, i.e. role play, which is observed as a rule in older pre-school children, the so-called formal speech is more often present, children use language registers in accordance with their roles in play, socially transformed speech and metacommunication are also more often present. Another characteristic of the developmentally higher stage of symbolic play is that children in play use the language in various functions. On the interpretation level, the obtained results in connection with the results of some of our previous studies and comparable foreign ones, were included in the wider context of understanding the development and learning in symbolic play.*

**KEYWORDS:** symbolic play, preschool child, development and learning, communication, metacommunication

### UVOD

Različne psihološke teorije in iz njih izpeljani modeli predšolske vzgoje v vrtcu dajejo osnovo za različne interpretacije simbolne igre. Nekateri avtorji vidijo simbolno igro kot ključno v kontekstu kognitivnega razvoja, kot npr. Vigotski (1976), Bruner (1972), Sylva (1977), Sutton-Smith (1979) (cit. po Furth in Kane, 1993), ki vsi poudarjajo pomen igre pri razvoju mišljenja in menijo, da je igra pomembna za razvoj simbolizma v mišljenju, ustvarjalnosti, spretnosti reševanja problemov. Tako npr. Piaget (1951; cit. po Furth in Kane, 1993) poudarja, da je pretvarjanje začetek reprezentacijskega mišljenja in začetek semiotične (simbolne) funkcije in s tem nakaže nujno povezavo med proučevanjem kognicije in govora v simbolni igri. Sutton-Smith (cit. po Goldstein, 1994) meni, da otrok uporablja simbolizem, ko se igra, in sicer

tako, da skozi notranjo reprezentacijo realnosti na eni strani posnema dejavnosti in govor odraslih in se na drugi strani prilagaja celoviti situaciji odraslih. Vigotski (1976), ki v simbolni igri prepozna prvi korak pri prehodu od zaznavne realnosti k reprezentaciji te realnosti (od stvari, ki jih otrok zaznava in so predmet njegove dejavnosti, do stvari, ki postanejo predmet njegovega mišljenja), skozi teorijo kulture poudarja dialektičnost, ko govori o reprodukciji in lastnem ustvarjanju v simbolni igri. Tako on, kot Leontijev in Eljkonin (1981), prinesejo v interpretacijo simbolne igre socialni in kulturološki pogled (peer culture).

Nekateri drugi avtorji pa še bolj osredotočijo pomen simbolne igre na področje socialnega razvoja, razvoja socialne kognicije. Tako govori Rubin (1980) o učenju socialnih spretnosti, razvoju socialnih interakcij v simbolni igri, Garvey (1977) o učenju lingvističnih strategij, Corsaro (1985) o participaciji v vrstniški kulturi (cit. po Furth in Kane, 1993). V devetdesetih je ponovno v ospredju sociokulturološki vidik simbolne igre (npr. Corsaro, Furth in Kane). Avtorji ugotavljajo, da se v simbolni igri otrok zrcalijo določena pravila, norme, vrednote, tradicija, vloge, statusi..., kar pa so, kot pravita Furth in Kane (1993) "konstitutivne poteze sociološko-zgodovinske dimenzije, ki zagotavlja obstoj določenih družb in kultur" (str. 164).

Predstavniki teorije uma (theory of mind), npr. Dunn, Harris, Welman, Perner (v Faulkner, 1995), povezujejo simbolno igro z reprezentacijo mentalnih stanj. Menijo, da simbolna igra predstavlja osnovo tega procesa, ki vključuje več komponent: sposobnost zavedanja lastnih mentalnih stanj; sposobnost pretvarjanja; sposobnost prepoznati, da je realnost drugačna od pretvarjanja, kar pomeni, da morajo biti otroci sposobni prehajanja med čustvi "pretvarjanja" in realnimi čustvi ter vedenjem sebe in drugih; sposobnost vključiti reprezentacijo mentalnih stanj drugih v lastna mentalna stanja, tako da si otroci lahko zamišljajo čustva drugih, njihove želje, prepričanja, ne da bi jih z njimi tudi delili.

Ne glede na to, da avtorji izhajajo iz različnih teoretskih okvirov in da gre za preplet kognitivnih, sociokognitivnih, socialnih, jezikovnih, kulturoloških pogledov in poudarkov v otrokovem razvoju, je nujno poznavanje ključnih sposobnosti in spretnosti, ki sodefinirajo razvojno stopnjo simbolne igre, kot so pretvarjanje oz. transformacije, decentriranje mišljenja, fleksibilnost mišljenja, odmik od predstavnega k realnemu, dekontekstualizacija (definiranje teme, vsebine in redifiniranje igrache), jezikovni obrati, zmožnost razumevanja in pogovarjanja, zmožnost razumevanja drugih, metareprezentacija in metakomunikacija.



Razložimo nekatere od teh sposobnosti in spretnosti posebej in bolj podrobno. S.Smilansky (1968) je v vrsti študij, ki jih je opravila, postavila tezo, da socialno domišljajske dejavnosti vplivajo na razvoj otrokovih kognitivnih in socialnih spretnosti. Ko se otroci igrajo igro vlog, morajo doseči konsenz o igralni temi, razvoju dogodkov in transformaciji vlog ter igralnih materialov. Do tega lahko pridejo le s posameznikovim preseganjem egocentrizma ter razvojem sposobnosti zavzemanja perspektive drugega. Igra vlog kot najvišja oblika simbolne igre (Smilansky, 1968) vključuje dve vrsti kognitivnih operacij, potrebnih za konzervacijo, in sicer reverzibilnost in decentracijo. Reverzibilnost v tem kontekstu pomeni otrokovo zavedanje, da se lahko kadarkoli vrne iz vloge v realnost. Tako npr. v igri plastično žemljico obloži z rdečim papirjem, ki je paradižnik, in doda še list solate (zelenega papirja) ter se pretvarja, da ima hamburger, ki ga v resnici ne poje. Pri decentraciji gre za otrokovo razumevanje, da je v igri še vedno on sam on in hkrati oseba, katere vlogo igra. Naslednja miselna sposobnost, ki je jasno prepoznavna v simbolni igri, je konzervacija ali ohranitev. Otrok mora npr. v igri ohranjati namišljene identitete igrač ali igralnih materialov, kljub temu da so perceptivno in/ali funkcionalno neustrezne (gre za konzervacijo identitete). Konzervacija identitete je prisotna tudi, ko otrok npr. simultano igra vlogo in mora biti on sam. Kognitivni operaciji decentracije in reverzibilnosti sta nekakšen podstat sposobnosti razlikovanja med realnim in namišljenim.

McLoydova (1980) je, upoštevajoč dejstvo, ki ga potrjujejo tudi številne druge empirične študije (Elder in Pederson 1978; Pellegrini, 1987), da je simbolna transformacija z razvojem vedno bolj zahtevna in celovita in da obstaja določena ordinalnost v razvoju, razvila ocenjevalno lestvico, ki zajema dve ravni, in sicer predmetno in predstavno transformacijo. Predmetna transformacija vključuje naslednje stopnje: animacijo (otrok neživim predmetom pripisuje značilnosti živih predmetov); materializacijo - konkretizacijo (otrok materializira namišljen predmet, ki je funkcionalno povezan z obstoječim predmetom, npr. pije tekočino iz prazne skodelice); pripisovanje lastnosti predmeta drugemu predmetu (otrok pripisuje lastnosti predmeta, bodisi obstoječemu ali namišljenemu predmetu, ki je funkcionalno povezan z resničnim predmetom, npr. govori ban-bang in strelja s palico); substitucijo (otrok pripisuje obstoječemu predmetu novo identiteto, npr. veliki leseni kocki reče avto ali se igra z njo kot z avtomobilom). Predstavna transformacija, ki predstavlja višjo raven, pa vključuje naslednje stopnje: predmetni realizem (gre za pretvarjanje, da namišljeni predmet obstaja, čeprav ni niti malo podoben predmetu, s katerim se otrok igra); pripisovanje lastnosti predmetu, ki ga ni (otrok pripisuje predmetu, ki ne obstaja, nekatere lastnosti, npr. reče "jemljam vitamine" in se pretvarja, ko da jemlje tableto);

pripisovanje situacije (otrok se pretvarja, da obstaja zamišljena situacija, npr. "to je sedaj bolnica"); pripisovanje vlog (igranje domišljjskih vlog).

Simbolne transformacije, ki se jih otrok v igri poslužuje, so torej mnogovrstne, in se odvijajo na ravni uporabe predmetov (tj. predmetne transformacije), prikazovanja dejavnosti oz. akcij, ki postanejo substituti za realne dejavnosti, kot tudi na ravni namišljenih situacij, ki jih otroci uprizarjajo tako z dejavnostmi kot tudi z verbalizacijami. Avtorji (Johnson, Ershler in Bell, 1980; Johnson in Ershler, 1985), ki so se ukvarjali s proučevanjem razvoja predmetne transformacije v igri, navajajo naslednje oblike tovrstne transformacije: uporabo replik (miniaturnih igrač in igralnih materialov), substitucijo (uporabljanje nekega predmeta v funkciji drugega predmeta) in uporabo namišljenih predmetov (ko predmetov v igri sploh ni). Z razvojem postajajo predmetne transformacije vse bolj predstavne, igra otrok pa postaja manj odvisna od predmetov in igrač, ki jih imajo na razpolago.

Razvojno lestvico za ocenjevanje dramske oz. sociodramske igre je razvila tudi S. Smilansky (The Smilansky Scale for Evaluation of Dramatic and Sociodramatic Play; Smilansky in Shefatya, 1990). Po presoji avtorice vključuje razvojna lestvica šest ključnih elementov dramske (simbolne) igre: imitativno igranje vlog (otrok prevzame vlogo in jo izraža z imitativno akcijo in/ali verbalizacijo); pretvarjanje v zvezi s predmeti (gibi ali izjave in/ali igrače postanejo substituti za realne predmete); pretvarjanje z dejavnostmi in situacijami (verbalni opisi ali izjave so substituti za dejavnosti ali situacije); vztrajnost; interakcijo in verbalno komunikacijo (v igri je prisotna verbalna komunikacija, povezana z igro). Ista avtorica (Smilansky, 1968; Smilansky in Shefatya, 1990) je razvila tudi ocenjevalno lestvico s petimi razvojnimi stopnjami, pri konstrukciji katere vzame kot izhodišče način rabe igrač v simbolni igri. Prva stopnja vključuje enostavno manipulacijo z igračami, sledi ji stopnja posnemanja dejavnosti odraslih, ko otrok uporablja miniaturne replike predmetov na enak način, kot jih uporablja odrasli. Šele na naslednji, tretji stopnji postanejo igrače pripomočki pri igranju določenih vlog (ostaja jasna zveza med imitativno uporabo igrač in igranjem vlog), na četrti stopnji pa uporabo igrač dopolnjujejo verbalizacija in geste (ne gre za uporabo realističnih igrač, veliko je nestrukturiranega materiala). Na zadnji, peti stopnji je v ospredju govor, otrok praviloma ne uporablja ne igrač ne gest.

Pomembna komponenta, ki jo v kontekstu simbolne igre ne moremo spregledati, je tudi govorno razumevanje, ki je zlasti pomembno v interakciji z drugimi otroki. Proces verbalne transformacije vlog, igrač in igralnih

materialov v simbolni igri vpliva na oblikovanje in razvoj pripovedne (izrazne) funkcije jezika. Domišljajska igra spodbuja izrazni (eksplicitni) govor zaradi svoje simbolne narave. Igranje vlog in uporaba različnih predmetov imajo v igri drugačne funkcije kot v realnem življenju, zato mora otrok - igralec te simbolne transformacije definirati verbalno, da imajo jasen (prepoznaven) pomen in so razumljive tudi drugim otrokom v igri. Simbolni elementi domišljajske igre, npr. transformiranje vlog in predmetov, otroku omogočajo rabo leksigrafskega pomena, eksplicitnega govora. Zgolj razprava z osebo, ki je otroku zgodbico (pravljico) prebrala, sicer spodbuja otrokovo pripovedovanje in njegovo sposobnost priklica dejstev, ki jih je slišal v zgodbi, ne pa sposobnosti rabe eksplicitnega govora.

Göncü (Kessel in Göncü, 1984), ki prevzema Batesonovo konceptualizacijo igre skozi komunikacijo, pride do zanimivih spoznanj o razvoju jezika in komunikacije v simbolni igri, ko analizira igralni dialog z vidika analize metakomunikacije in analize konverzacije. Tako sta Kessel in Göncü (1984) v eni od svojih raziskav o simbolni igri oblikovala sedem skupin metakomunikacijskih izjav, ki sta jih uporabila za analizo simbolne igre. Gre za naslednje skupine:

- Povabilo: "Pojdi se igrat s kockami."
- Načrtovanje: "Ti pojdi kuhat, mi se bomo igrali na vrtu."
- Izjave o predmetu: "To so moje rože."
- Spmemba (pretvorba): "Mi smo sedaj v restavraciji."
- Odobritvene izjave: "Ali ni žalostno, da se je morska pošast potopila?" "Ja."
- Zanikanje, oporekanje: "Jaz sem Tarzan." "Ne, nisi, ker nisi močan."
- Zaključne izjave: "Jaz se ne grem več igrat, da sem zdravnica."

Ob analizi simbolne igre sta ugotovila, da pri otrocih, starih tri ter štiri leta in pol, prevladujejo izjave v skupini "spremembe - pretvorbe" (kar 65% izjav), 12% izjav sodi v skupini "načrtovanje" in "izjave o predmetih", 13% izjav pa v vse ostale skupine. Avtorja sta tako potrdila tezo, da v simbolni igri prevladujejo metakomunikacijske izjave, ki izražajo simbolno prezentacijo. Prav tako zanimivi so izsledki njune raziskave, v kateri sta dodala še drugo pomembno dimenzijo t.i. komunikacijskega modela simbolne igre, to je konverzacijo, kjer gre za vprašanja, kako so posamezne izjave povezane v celoto simbolne igre, kako si izjave sledijo v igralnem dialogu, kakšna je njihova interpretacija glede na igralni kontekst. Avtorja navajata za primer igro dveh dečkov. Eden od njiju si je ogrnil kos blaga in naznanil "Jaz sem Superman. Jaz imam ogrinjalo." Drugi, večji otrok ni bil zadovoljen z idejo soigralca, potegnil mu je z ram "ogrinjalo" in rekel: "Ti nisi Superman, ti si

majhen." Gledano zgolj z vidika zgoraj navedenih skupin metakomunikacijskih izjav, bi to izjavo uvrstili v skupino "zanikanje", gledano s širšega metakomunikacijskega in metareprezentacijskega vidika, pa gre pri interakciji med otrokoma za izjavo, ki sodi v skupini "pretvorba" in "zanikanje". Še vedno pa ostaja odprto, kako se je na zanikanje odzval manjši otrok oz., kako je sploh potekala konverzacija med soigralcema. Avtorja na osnovi vrste analiz in obdelav podatkov zaključujeta, da gre za prepoznavno povezavo med metakomunikacijskimi izjavami in vrsto konverzacije pri govoru v igri predšolskih otrok

Zanimiv model za analizo otrokovih jezikovnih zmožnosti je razvil Halliday (1969-70; cit. po Goldstein, 1994), in sicer govori o sedmih funkcijah jezika.

**Tabela 1:** Hallidayeve funkcije jezika

| Funkcija                 | Opredelev                            | Primer                |
|--------------------------|--------------------------------------|-----------------------|
| Instrumentalna           | Zadovoljevanje posameznikovih potreb | Jaz hočem to.         |
| Urejevalna (regulatorna) | Kontroliranje drugih                 | Daj mi to.            |
| Interakcijska            | Označevanje/ojačevanje               | Midva sva prijatelja. |
| Osebn                    | Izražanje čustev                     | Všeč mi je.           |
| Hevristična              | Raziskovanje okolja                  | Zakaj je to tako?     |
| Domisljijska             | Pretvarjanje                         | Jaz bom oči.          |
| Predstavna               | Posredovanje informacij              | Je črn.               |

Otrokova spretnost uporabe jezika v različnih funkcijah, ki služi različnim namenom, je dober pokazatelj otrokove komunikacijske zmožnosti. Otrok, ki je sposoben uporabljati jezik v več funkcijah, velja za komunikacijsko bolj kompetentnega, raba več jezikovnih funkcij pa se posledično kaže tudi v napredku sintakse jezika.

Lewis (v Pellegrini, 1995) npr. v svoji študiji ugotavlja, da so otroci, ki so intenzivno vključeni v domisljijsko igro, izvrstni na preizkusih razumevanja jezika, jasnosti izražanja, organizaciji in povezavi besed pri opisovanju slikovnih predlog; izkazali so tudi visoke sposobnosti iskanja prostih verbalnih asociacij.

V eni od svojih študij sta Pellegrini in Galda (1982) proučevala vlogo simbolne igre v razvoju spoznavnih in jezikovnih sposobnosti otroka. V vzorec sta vključila 108 otrok treh starostnih skupin (prva starostna skupina - povprečna starost 5,9 let; druga starostna skupina - povprečna starost 7,3 leta; tretja starostna skupina - povprečna starost 8,0 let). Znotraj vsake starostne



skupine je bilo oblikovanih devet skupin, ki so vključevale po štiri otroke (dve deklici in dva dečka). Tri skupine znotraj vsake starosti so bile naključno izbrane za enega od treh eksperimentalnih pogojev: simbolno (socio-dramsko igro), razpravo, likovno izražanje. Delo v skupinah je potekalo tako, da je eksperimentator prebral zgodbo, npr. Bilijeve koze, O treh medvedih, in nato z navodili spodbudil otroke k dejavnostim, bodisi igranju vlog iz prebrane zgodbe (simbolna igra), pogovoru (diskusiji) o zgodbi, njenemu likovnemu prikazu. Zadnja zgodba, po kateri so bile opravljene ustrezne meritve in analize, je bila Rdeča kapica.

Rezultati kažejo, da so pri analizi otrokovega pripovedovanja zgodbe (skupno število reproduciranih dogodkov, zaporedje reproduciranih dogodkov) predšolski otroci dosegli najvišje rezultate pri pogoju simbolni igri, sledila sta razprava in likovno izražanje. Kaj se je dogajalo? Trije pogoji, ki so jim bili otroci izpostavljeni, so se razlikovali po socialnih in lingvističnih izkušnjah. Vsebinska v simbolni igri je bila povezana s posameznikovimi izkušnjami, vezanimi na posameznikovo socialno vlogo, oz. z različnimi socialnimi vlogami, ki jih je otrok prevzel in igral. Simbolna igra se javlja kot kontekst, znotraj nje se otroci pogajajo o različnih vlogah in iščejo leksikalne pomena za simbolno transformacijo. Vse to otrokom omogoča doseči večjo kakovost razumevanja in zmožnosti pripovedovanja (transformacijo, govorne obrate). Otroci v diskusijskih skupinah so imeli možnost "videti" zgodbo zgolj s svoje perspektive in ne s perspektive še koga drugega, zato so v odgovorih na eksperimentatorjeva vprašanja kodirali le odgovore na vprašanja, ne pa vprašanja in odgovore. Rezultati otrok v pogojih likovnega izražanja niso bili pomembno drugačni kot v pogojih razprave. Tudi tu so otroci rekonstruirali zgodbo sami in niso vključili pogleda drugih.

Bruner (v Kesell in Göncü, 1984) meni, da je dialog v simbolni igri razumljiv zgolj kot proces, v katerem udeleženci aktivno iščejo način razumevanja sebe in sporazumevanja z drugimi, vendar je hkrati celovita množica vzajemno delujočih dejavnikov, kot so obstoječa razvojna stopnja otroka, značilnosti in posebnosti okolja, cilj potekajoče aktivnosti, ki domnevno vplivajo na ta proces.

Simbolna igra ni le okvir za razvoj, je tudi okvir za učenje. V njej praviloma prepoznamo višjo stopnjo posameznih psihičnih funkcij kot sicer v otrokovem razvoju, če otrokov razvoj merimo s standardiziranimi preizkusi za merjenje posameznih psihičnih funkcij. Razvojna stopnja simbolne igre pa ni zgolj odraz simbolne zrelosti otroka, odvisna je od vpliva različnih dejavnikov, npr. oblikovanj skupin, v katerih poteka simbolna igra, vrste igrač

glede na stopnjo strukturiranosti in stopnjo realizma, konteksta oz. igralne situacije, v kateri igra poteka.

V eni od raziskav, narejenih v slovenskih vrtcih (Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 1996; 1997), smo ugotavljali, kako poteka razvoj simbolne igre v starostno homogenih in starostno heterogenih skupinah v vrtcih. Spontano simbolno igro z različnimi vsebinskimi temami (npr. frizer, zdravnik), ki je praviloma potekala v igralnih koticčkih, smo posneli z videokamero in jo kasneje analizirali glede na stopnjo simbolne transformacije z McLoydovo (1980) shemo za ocenjevanje simbolne igre. Primerjava rezultatov analize simbolne igre v starostno heterogenih in starostno homogenih skupinah kaže, da so otroci v starostno heterogenih skupinah dosegli višje oblike simbolne transformacije v simbolni igri kot njihovi vrstniki v starostno homogenih skupinah. Otroci v starostno heterogenih skupinah (otroci, stari od 3 oz. 4 do 7 let) so se praviloma igrali najvišjo obliko simbolne igre, tj. igro vlog, medtem ko so se otroci v starostno homogenih skupinah v svoji igri bolj osredotočili na pretvarjanje s predmeti in dejavnostmi in s tem dali večji poudarek prikazovanju funkcij predmetov in stvari kot prikazovanju in uprizarjanju različnih vlog in odnosov med njimi.

Vpliv stopnje strukturiranosti in stopnje realizma igrač na simbolno igro pa smo ugotavljali v raziskavi (Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 1998a; 1998b), v katero so bili vključeni otroci, stari od 3 do 6 let, ki so obiskovali vrtec. Otroci so se v igralnih koticčkih igrali spontano simbolno igro, pri tem pa smo načrtno variirali stopnjo strukturiranosti igrač: enkrat so se otroci igrali z visoko strukturiranimi igračami npr. s punčkami, vozički, posodicami, jedilnim priborom, oblačili za punčke, igračami za nego, drugič pa z nestrukturiranim igralnim materialom npr. s palicami, listjem, storži, vrvicami, kosi blaga, škatlami iz lepenke. Igro smo posneli z videokamero, z dodatnim mikrofonom smo spremljali govor otrok v igri. Analizirali smo 15-minutne časovne vzorce za tri starostne skupine otrok (starost od 3 do 4 leta; od 4 do 5 let; do 5 do 6 let) in glede na obe igralni situaciji. Za analizo ravni simbolne igre z vidika uporabe igrač smo uporabili priznano razvojno lestvico igre avtorice S. Smilansky (Smilansky in Shefayta, 1990).

Rezultati raziskave kažejo, da se simbolna igra v starostnem obdobju od 3 do 6 let spreminja glede na uporabo strukturiranega oz. nestrukturiranega igralnega materiala. Simbolna igra najmlajše starostne skupine (3 do 4 leta) kaže rahel premik k višjim oblikam simbolne igre s strukturiranim igralnim materialom v primerjavi z igro z nestrukturiranim igralnim materialom. Pri igri s strukturiranim igralnim materialom gre za daljše sekvence zametkov

igre vlog ter raznolikosti igralnih dejavnosti v primerjavi s kratkimi, ponavljajočimi se simbolnimi shemami, ki praviloma dosegajo nivo imitacije v igri z nestrukturiranim materialom. Podoben trend se je potrdil tudi pri naslednji starostni skupini (4 do 5 let), medtem ko dosegajo otroci v najstarejši starostni skupini (5 do 6 let) enako, in sicer najvišjo razvojno raven simbolne igre, ne glede na vrsto igralnega materiala. Njihova igra poteka na ravni igre vlog, v njej pa je moč zaslediti izredno fleksibilno uporabo igrač in igralnih materialov, saj so otroci "preoblikovali" predmete in igrače v igri v tiste igralne materiale, ki jih trenutno potrebujejo pri igri. Opazna pa je tudi pogostejša uporaba jezika v funkciji definiranja vlog, scene in igrač, potrebnih za vsebino igre, kar velja zlasti za nestrukturirane igralne materiale.

V pričujoči raziskavi sta nas zanimala komunikacija in metakomunikacija kot elementa simbolne igre in sicer želeli smo ugotoviti, kako je mogoče z analizo komunikacije in metakomunikacije podrobneje opisati in opredeliti razvojne stopnje simbolne igre pri predšolskih otrocih.

## METODA

### Vzorec

V vzorec so bili vključeni otroci iz treh starostnih skupin. Njihova povprečna starost je bila :

| Skupina | Povprečna starost |
|---------|-------------------|
| 1       | 4 leta 2 meseca   |
| 2       | 5 let 3 mesece    |
| 3       | 6 let 3 mesece    |

V neposredni vzorec video snemanja in opazovanja je bilo vključenih 5 - 6 otrok iz starostno ustreznih oddelkov v vrtcu (v oddelku je bilo 15 - 20 otrok) , in sicer tistih otrok, ki so se v času snemanja igrali v igralnem kotičku.

Vsi v vzorec zajeti otroci so obiskovali vrtec in simbolna igra je njihova vsakodnevna dejavnost v igralnicah, v katerih imajo stalno postavljene tudi igralne kotičke z različnimi bolj in manj strukturiranimi igračkami.

## Pripomočki in instrumenti

V igralnih kotičkih so imeli otroci na razpolago različno strukturirane igrače za temo igre "zdravnik", in sicer: dojenčke, ležalnike, odeje, injekcije, masko za dihanje, stetoskop, povoje, lesene palčke, kladivce, škatlce, posodice, kartončke, pisala. Nekateri igralni materiali so bili bolj splošni, npr. dojenček, ležanik, odeje, drugi pa bolj neposredno povezane z vsebino simbolne igre, npr. stetoskop, kladivce, povoji.

V vseh starostnih skupinah so imeli otroci na razpolago enake igrače.

Pri analizi komunikacije in metakomunikacije v simbolni igri smo se naslonili na Johnsonove oblike oz. vrste transformacij v igri in na Hallidayevo klasifikacijo uporabe jezika v različnih funkcijah, ki smo jih podrobneje opisali že v uvodu.

## Postopek

Otroci so imeli v vseh igralnicah stalno postavljene igralne kotičke, ki s svojo postavitvijo in igračami spodbujajo različne simbolne igre. Tako se otroci skozi vse leto igrajo v igralnih kotičkih, praviloma si čas igranja in vrsto igre izbirajo sami.

Glede na namen raziskave smo skupaj z vzgojiteljico enega od igralnih kotičkov "pripravili" za igro na temo "zdravnik". Pri igri v igralnem kotičku smo z video kamero snemali tiste otroke, ki so se prostovoljno odločili za igro "zdravnika". Vsi ostali otroci so se v igralnici oz. v drugih kotičkih igrali, kar so želeli.

Malo skupino otrok (praviloma od 5 do 6 otrok iz vsake starostne skupine) smo v igralnem kotičku snemali z video kamero v povprečju 20 minut oz. toliko časa, da je igra izzvenela. Iz celotnega posnetka simbolne igre na temo "zdravnik" smo izločili 5-minutni interval igre in sicer tisto časovno enoto, v kateri je bila po mnenju ocenjevalk igra najbolj intenzivna. Kompetentni in izurjeni ocenjevalki, ki sta sočasno opazovali iste otroke, sta na osnovi opazovanja videoposnetka naredili anekdotski zapis, iz katerega je mogoče razbrati dejavnost otrok v igri in njihovo komunikacijo. Tako oblikovane zapise smo v nadaljevanju podrobno analizirali, skladno s problemom raziskave.



## REZULTATI

Za vsako starostno skupino otrok prikazujemo anekdotski zapis igre ter opažanja in analizo.

### Skupina 1 (povprečna starost otrok 4 leta in 2 meseca)

#### Anekdotski zapis

V igralnici so trije ležalniki, na dveh ležita otroka, preostali otroci se bolj ali manj ukvarjajo z njima.

Blaž se uleže na ležalnik. K njemu pride Aleš s stetoskopom in se pretvarja, da mu posluša srce.

Potem gre Aleš k mizi, na kateri imajo otroci razstavljene zdravniške rekvizite.

Medtem pride k Blažu Anja z injekcijo. Blaž jo vpraša: "A maš inekcijo?" Anja se skloni k njemu in mu da injekcijo v uho. Blaž reče: "Auuuu!" In se praska po ušesu.

Anja gre k mizi s pripomočki, okoli katere so še 4 otroci (Nika, Aleš, Nik in Kaja).

Anja vzame stetoskop in si ga nadene na ušesa. Gre k sosednji postelji, na kateri leži druga deklica (Petra), in se pretvarja, da ji posluša srce. Petra pri tem nepremično in brez besed leži.

K Blažu pride Aleš in mu da na obraz masko za dihanje. Blaž si jo potegne z obraza. Aleš ga vpraša: "A ne maraš?" Blaž da Alešu masko, Aleš pa mu jo poskuša položiti še enkrat. Blaž mu nerazumljivo reče nekaj.

Aleš da potem masko na obraz deklici Kaji, ki sedi zraven Blaža na postelji, zatem pa poskuša položiti masko na obraz še Petri, ki leži na sosednji postelji. Ta jo odvrže.

Aleš gre stran (ven iz kadra).

K Blažu pride Anja in mu poskuša dati na nogo aparaturo za merjenje krvnega tlaka. Ne uspe in se vrne k mizi z zdravniškimi rekviziti. Vzame injekcijo in se zopet vrne k Blažu. Da mu injekcijo v trebuh, rekoč: "Pik, pik, pik."

Blaž brca z nogami in govori: "Ahaha, auča."

Anja gre zopet k mizi. Vzame leseno palčko (za pregledovanja grla) in Blažu gleda v usta. Gre k mizi, vzame kladivo in Blaža udari po kolenu.

Vzame masko in jo hoče dati Blažu na obraz, rekoč: "Dihi. Dihi. Ajd dihi. Dihi, no. Dihi. Dihi."

Blaž se obrne na trebuh in si ne pusti nadeti maske.

Zopet pride k Blažu Aleš. V roki drži leseno palčko. Nagne se k Blažu in se začne smejati. Potem gre stran in z mize vzame injekcijo. Medtem je pri Blažu Nika, ki mu ravno pregleduje ušesa. Aleš poskuša odriniti Niko, rekoč: "Ej, zdej mu jst dam.... am kri. Kri mu bom dau. Kri, kri....Kri."

Blažu da injekcijo, rekoč: "Kri sm ti dau."

Medtem hodi okoli mize z zdravili Anja in se pogovarja sama s seboj: "Kje mam pa jst zdej kri? Ko bi jst vedla, kje je kri."

Ob ležalniku, na katerem leži Blaž, so tudi ostali otroci (Nik, Nika, Kaja in Sara), ki gledajo Aleša, kako daje Blažu injekcijo. Nika reče: "Zdej si bom pa še jst to uzela (misli injekcijo). Bom enmu drugmu to nardila." Aleš ji da injekcijo.

Blaž vstane iz postelje. S prstom pokaže na Kajo in reče: "Zdej boš pa ti. Ti." A Kaja se ne odzove.

Blaž sprašuje ostale: "Kdo se bo pa zdej tm ulegu? Ne, jst nisem več bulan."

Blaž govori dalje: "Dej, uleži se tm, Ni-ka." Nika se ne odzove in povija Petro na sosednjem ležalniku.

Blaž nadaljuje: "Čukica (tako se ena od deklic piše), uleži se tm," in pokaže na prazen ležalnik.

Potem se na ležalnik uleže Kaja in Blaž jo vpraša: "A ti boš?"

Blaž vzame masko in jo da Kaji na obraz. Zatem vzame palčko in ji gleda v usta. Potem gre nazaj k mizi.

Medtem pride k postelji Anja in tudi ona gleda s palčko Kaji v usta. Blaž se vrne h Kaji, v roki drži gazo oz. manjši povoj. Anja, ki je medtem vzela masko z mize, jo položi Kaji na obraz in reče: "To boš mela skoz gor, veš."

Vmeša se Blaž, ki poskuša Kaji, ki leži z masko na obrazu, privezati gazo na glavo. Reče Anji: "Čaki, da ji zavežem."

Trudi se, da bi ji dal povoj na glavo, a mu ne uspe. Potem gresta oba z Anjo k mizi z zdravniškimi rekviziti.

H Kaji medtem pride Aleš.

## Opažanja in analiza

Komunikacija v igri je vezana predvsem na igralne dejavnosti, povezane s predmeti. Opazno je glasovno posnemanje dejavnosti: ko otrok npr. daje injekcijo drugemu otroku, pri tem govori "pik, pik, pik", tisti, ki dobi injekcijo, pa imitira bolečino z "auuuu, auča."

Poleg tega se v njihovi igri pojavlja tudi egocentričen govor, ki prvenstveno ni namenjen drugim. Lep primer tovrstnega govora je dekličin monolog v zvezi z iskanjem krvi. Pogosti so torej komentarji k dejanjem, npr. "Kje mam pa jest

zdej krič?" "Ej, zdej mu jest dam." Velikokrat je komentar tudi enobesedni izrek (holofraza), ki je pogosto onomatopoetska (npr. "Pik. Pik.")

Mestoma zasledimo tudi socialni govor, ki pa nima igralne transformacije. Gre za komunikacijo med otroki o stvareh, ki jih počnejo, a ne v kontekstu igre ali vlog, ki jih igrajo. Primeri tovrstne komunikacije so npr., ko otrok, ki poskuša dati masko na obraz drugemu otroku, vendar si jo ta sname, vpraša: "A ne maraš?" Izhajajoč iz Hallidayevega modela, gre za t.i. instrumentalno funkcijo, ki je namenjena zadovoljevanju otrokovih potreb in želja, uresničena pa je torej v obliki vprašanja "A ne maraš?"

V igri ni mogoče opaziti načrtovanja dejavnosti. Zdi se, da so dejavnosti otrok bolj pod vplivom njihovih trenutnih motivov oz. želja kot pa vnaprej predvidenih, načrtanih. To seveda ne pomeni, da otroci ne dajejo navodil svojim soigralcem. Največ izrekov tako lahko uvrstimo pod urejevalno funkcijo, ko otroci nadzirajo in usmerjajo vedenje drugih, npr. "Dihi, dihi." "Dej, uleži se tm." Govor je v teh izrekih socialno transformiran.

Naslednja izražena funkcija je osebna funkcija, npr. "Auuu", ki kaže na to, da otroka boli. Osebna funkcija je izražena tudi v izreku "Jest nisem več bulan." Ta izrek lahko uvrstimo v kategorijo socialno transformiranega govora, hkrati pa ima lahko tudi metajezikovno funkcijo.

Naslednji primer socialno netransformiranega govora je interakcijska funkcija, ki se pojavlja, ko otroci kličejo sovrstnike, npr. "Nika."

## Skupina 2 (povprečna starost otrok 5 let in 3 mesece)

### Anekdotski zapis

V igralnem kotičku je 5 otrok, njihove vloge so naslednje:

Urša – medicinska sestra

Denis – deček ob zdravniku, njegova vloga ni jasna

Nika – zdravnica

Luka – zdravnik

Tija – pacientka

Pacientka leži na ležalniku, deček in zdravnik stojita ob mizi, zdravnica pa kleči ob pacientki.

Zdravnik reče dečku, ki stoji ob mizi, na kateri so zdravniški rekviziti: "Ti boš, ti boš, ti boš poklicu, okej."

Oglasi se sestra, ki sedi ob sosednji mizi: "Jes bom tut gdaj napisala naslove."

Zdravnik se naprej pogovarja z dečkom, ki sedi ob njem: "Ja, napiši neki."

Deček mu odgovori: "Ja, kako, jes ne znam pisat. A črke al čm kr neki?"

Zdravnik gre od mize in reče: "Ja črke kr po svoje." V roki drži žličko in vpraša: "Kaj pa tale loparček? A bomo z njim dun dun dun? Evo, to je zdej lopar."

Zdravnica gre od ležalnika k mizi, na kateri so zdravniški pripomočki. Pristopi sestra in vpraša zdravnika: "Kirga operirate zdaj?" Gre nazaj k svoji mizi, na kateri so: listi, kartoni, ki predstavljajo kartoteke, svinčniki. Reče: "Aja, jes bi hitr neki napisala."

Zdravnik stoji ob mizi pri sestri in se pogovarja z njo. "Ja, pa štempl dej. Zdej pa napiši naslov."

Gre k ležalniku, kjer že kleči zdravnica, in reče pacientki: "Na, dej udpri!" (reče pacientki, naj odpre usta). V roki ima termometer, meri ji temperaturo, nato pogleda termometer, gre nazaj k zdravniški mizi. Vzame belo žličko in pacientki pregleda grlo.

Zdravnica gre od ležalnika k sestri, ki sedi ob svoji mizi. Sestra jo vpraša: "Gdo je bulan, guspa?"

Zdravnica gleda karton in gre nazaj k ležalniku. Sestra jo spremi. K njima pristopi zdravnik in reče: "Kakšna guspa, haha."

Sestra pokaže na pacientko in reče: "Ta je bulana."

Zdravnik reče sestri: "Dej mi na šajbo napiš." Sestra sede nazaj k mizi in vpraša: "Kako ji je pa ime?"

Zdravnik ne odgovori. Pristopi k ležalniku in daje injekcijo pacientki v nogo.

Zdravnica drži v roki transfuzijo in sprašuje: "Kaj je pa to?"

Zdravnik reče: "To je za filat."

Sestra mu prinese karton, zdravnik ga pogleda in sestra se vrne k mizi. K njej pristopi zdravnik in jo vpraša: "Si dala štempl? Dragičevič!" (pokliče naslednjega pacienta).

Pristopi k ležalniku, kjer ob pacientki sedi zdravnica, in ji reče: "Dej hitr napiš." In gre nazaj k zdravniški mizi.

Sestra sedi pri drugi mizi in govori: "Šest, osm, šest, osm."

Deček, ki ves čas sedi ali postopa okoli zdravniške mize, reče: "Sedimo."

Zdravnik ga vpraša: "Kaj je?"

Deček nadaljuje: "Kr neki sedimo."

Zdravnica sedi ob pacientki, zdravnik pa stoji ob zdravniški mizi in daje navodila. Zdravnica vstane z ležalnika in gleda zdravnika. Ta pristopi k ležalniku in komentira svoje dejanje: "Zdravilo. Inekcijo zdejele damo. Dej no nogico." Vzame plastično injekcijo in jo da pacientki v nogo.



Pacientka se oglasi: "Eeee."

Zdravnica, ki je zraven komentira zdravnikovo dejanje: "Sej ne dajemo sm inekcije."

Pristopi k pacientki in ji da transfuzijo.

Zdravnik reče zdravnici: "Dej napiši u knjižico." Vzame žličko in pacientki pregleduje grlo. Komentira: "Še enkrat poglejmo ti u usta. U redu." Gre k zdravniški mizi. Odloži žličko. Vzame škatlo in reče zdravnici: "Sirup. Napiši. Ja pa traja dolgo operacija."

Pacientka vpraša: "Zakaj tko dolgo traja?"

Zdravnik: "Ja, pa traja dolgo." Odpre škatlo, dela se, da nekaj vzame ven in da to v usta bolnici. "Na. U redu." Potem vpraša zdravnico: "A, kaj ti delaš?"

Zdravnica medtem daje transfuzijo pacientki in komentira: "Naa. U redu?"

Deček, ki ves čas sedi ob zdravniški mizi, nekaj piše in vpraša zdravnika: "A je dobr?"

Zdravnik pogleda na kartonček, ki ga piše deček, in reče: "Ja, dobr."

Potem gre zdravnik nazaj k zdravnici in jo vpraša: "Kaj je zdej to?"

Deček ob zdravniški mizi vstane, pogleda pacientko, ki ima v ustih cevko od transfuzije, in reče: "Ona je tisto slamco. A, kaj zdej delate?"

(Iz čakalnice se sliši: "Rože.")

Zdravnik in zdravnica stojita ob ležalniku. Nekdo iz čakalnice komentira dogajanje: "A zdraunik, a bounik prejema rože tlele?"

Sestra, ki sedi ob drugi mizi, se vključi in vpraša: "A je to roža?"

Zdravnik stoji ob sestri, nekdo iz čakalnice pa vpraša: "A je to rožna bounišnica?"

Zdravnik z injekcijo v roki pristopi k ležalniku in reče pacientki: "Zdejle ti bom dau pa en mal inekcijo." In ji da injekcijo v vrat.

## Opažanja in analiza

Značilnost te skupine otrok se kaže v tem, da zasledimo med otroki, ki igrajo vlogo medicinskega osebja, ter tistimi, ki so v vlogi pacienta zametke formalnega odnosa, ki je jasno prepoznaven iz nekaterih kategorij njihovega govora. Ko naslavlja drug drugega v svoji vlogi, ki jo igrajo, se tikajo, kljub temu pa se naslavljaajo z gospa /gospod, kar je značilno za formalni govor. Tako npr. sestra vpraša zdravnico: "Gdo je bulan, guspa?" (zdravnica gleda karton.), vendar se dečku, ki je v vlogi zdravnika to zdi čudno, zato komentira: "Kakšna guspa, haha." To kaže da še ni usvojil značilnosti registra, ki se uporablja v takem formalnem govornem položaju med zdravnikom in pacientom. Zanimivo je razmerje med zdravnico in zdravnikom. Vsak zase namreč zdravita pacientko, ki leži na ležalniku, med seboj pa ne vzpostavljata

komunikacije. Zdravnik zelo pogosto daje navodila sestri in dečku, ki sodeluje v igri, pri čemer nima prepoznavne vloge, zdravnica pa deluje sama zase.

Med otroki je opazno dogovarjanje o igri, načrtovanje igre npr. "ti boš, ti boš, ti boš poklicu, OK", "jes bom tut gdaj napisala naslove" oz. o pravilih igre "sej ne dajemo sm (v nogo) inekcije". Nekateri avtorji tovrstne izjave uvrščajo v metakomunikacijo, po Hallidayevi klasifikaciji jezikovnih funkcij pa opravljajo urejevalno funkcijo ("napravi, kot ti pravim"). Lahko bi ji rekli tudi funkcija režiranja – otrok namreč usmerja dejavnosti drugih, jim narekuje izvedbo dejanja oz. želi spodbuditi njegovo spremembo (Deček ob zdravniku brez uniforme: "Na, ti napiš." Zdravnik: "Ti boš, ti boš, ti boš poklicu, okej." Zdravnica: "Sej ne dajemo sm inekcije.")

Otroci nakazujejo vključenost v socialno domišljjsko igro bodisi z vsebino govora ("kdo je bulan, gospač") in/ali fizičnimi gestami oz. gibi ter dejavnostmi (otrok v vlogi zdravnika odpre škatlico in se pretvarja, da nekaj vzame ven in da to pacientki v usta). Socialno transformiran govor se pojavlja tudi pri komentarjih, ki samo spremljajo dejanje, npr. zdravnik: "Zdejele ti bom dau pa en mal inekcijo."

V igri se javlja tudi socialno netransformiran govor, pri katerem gre za to, da obstaja interakcija med otroki v igri, ki pa ni vezana na pretvarjanje. Predvsem je opazna v izjavah "Kaj je pa to?" "Kaj pa tale loparček?" ipd., ki po Hallidayevi klasifikaciji opravljajo hevristično funkcijo ("povej zakaj").

### Skupina 3 (povprečna starost otrok 6 let in 3 mesece)

#### Anekdotski zapisi

V igralnem kotičku se igra šest otrok, ki imajo naslednje vloge:

Mateja – medicinska sestra

Sara – zdravnica

Mojca – mamica z dojenčkom

Žiga – pacient 1

Rok – pacient 2

Alma – pacientka 3

Ograja loči prostor na dva dela, in sicer ordinacijo in čakalnico. V čakalnici čakajo trije otroci, od tega ena "mamica" z dojenčkom lutko. V ordinaciji sta

dve deklici v vlogi zdravnice in medicinske sestre. V kotu stoji miza s telefonom, kartotekami in svinčniki. Zdravniški pripomočki so na polici ob mizi, na sredi ordinacije pa je ležalnik.

Zdravnica pokliče prvega pacienta. Na vrsti je mama z dojenčkom. Reče: "Dojenček pridi!" Mamica prinese dojenčka.

Sestra stoji ob mizi in v roki drži štempilko. Vpraša zdravnico: "Kaj pa tole? Pa štempilka." V ordinaciji sta še dva dečka.

Zdravnica enemu od njiju reče: "Pejdi k medicinski sestri, da poštempla. Pejdi."

Obrne se k mamici in jo vpraša: "Kaj mu je pa?"

Mamica položi dojenčka na ležalnik in reče zdravnici: "Ja, zlo je bulan, a ne vidiš, ja, kaj pa je?"

Iz čakalnice se sliši pacienta1: "A mu je kej?"

Zdravnica gre k polici in prinese povoj ter povija dojenčku roko.

Sestra, ki stoji ob svoji mizi, vpraša mamico: "Kje je pa bratec?" Pogleda v čakalnico in reče: "Aja, tu si."

Mamica ji odgovori: "Tist ni bratec, ampak je oči."

Iz čakalnice se spet oglasi pacient1 in sprašuje sestro: "A s ti, a s ti uzela not kniščo?"

Sestra mu odgovori: "Ja."

Zdravnica konča s povijanjem dojenčkove roke in pokliče mamico, ki stoji ob sestriini mizi. "Tako." Gre k polici, kamor pospravi povoj in reče mamici: "Gospa, zdej pa mal prite sm." Vzame s police škatlico. Še enkrat pokliče mamico: "Prit. Tole ga bo pa pekl." Maže dojenčka s kremo iz škatlice in mu govori: "Ne se ti jokati."

Mamica stoji ob ležalniku in govori zdravnici: "Veem, vseen." Nadaljuje: "A zdej grem pa še jes delat?"

Spet se iz čakalnice oglasi pacient 1: "Halo!"

Mamica pristopi k sestri in ji v roko položi telefonsko slušalko. Ob tem ji ukaže: "Mateja, dvign telefon!"

Sestra se oglasi: "Ja?"

Pacient1 sedi za mizo, ki je na drugem koncu prostora, in telefonira: "Ja. Dojenček je bulan. Bomo kmalu pršli."

Sestra mu odgovori: "Ja, uredi."

Pacient1 se poslovil: "Ja, adijo."

Zdravnica vzame spet s police povoj in dojenčku spet povija roko, nato da čez obvezo še povoj, mamica pa medtem sedi na ležalniku, gleda v čakalnico in komentira: "Lej, kuk jih je tuki. Sm to niso usi bolani. Tam pa nobenga ni doma." Naslovi pacienta1: "Žiga, ti boš biu tam doma."

Zdravnica reče: "Še zdravilo. Op pounoči je treba zdravilo."

Pacient1 ponovi navodilo zdravnice: "Ja, ob pounoči. Zjutri že grem. Jst."

Zdravnica pokliče naslednjega pacienta: "Rok Kagon."

V ordinacijo pride poklicani deček, da izkaznico (kartonček) sestri in sede na ležalnik.

Zdravnica ga vpraša: "Kej vam je?" S police vzame tlakomer in mu izmeri tlak na spodnjem delu roke. S police vzame tubo in vato, maže dečku desno roko.

V ordinacijo nepoklicana stopi mamica in da sestri karton.

Sestra ji reče: "Ja, dejte kr sm." Da žig na kartonček in ga vrne mamici: "Ej.Na." Mamica in pacient1 sta v čakalnici, dojenčka imata v vozičku.

Pacient1 hitro vozi dojenčka po čakalnici in govori: "Sej lahko jes pelem."

Mamica mu reče: "Ti bučman. Bučman, ja!" in gre na drugi konec igralnice, kjer naj bi bila doma, zakliče pacientu1, ki je v čakalnici: "Jes tebe več ne bom več klicala."

Sestra reče pacientu 2, ki sedi na ležalniku: "Uleš se. Uleš se, no. Uleš se! Uleš se, ja!"

Zdravnica s police vzame injekcijo in jo da pacientu v roko. Nato mu jo povije.

Pacient1, ki je v čakalnici, vpraša mamico: "A mene?"

Ta mu odgovori: "Aaa." (nikalno)

Pacient1 nadaljuje: "Jes mam mobitel s sabo." Maha s kartončkom, potem pa vanj govori. "Ja, halo, halo? Ja, halo, halo? A je kdo doma?"

Ta trenutek gre iz igralnice in mamica se zadere za njim: "Žiga, tis biu u čakalnici, butl! Žiga! Žiga, prit."

Pacient1 se vrne v igralnico – čakalnico in vpraša ostale čakajoče: "A so že mene poklical?"

Sestra mu odgovori: "Ne."

Zdravnica vzame s police škatlico za vitamine. S pokrovčkom pomaže pacientu roko, kamor mu je dala injekcijo. Reče sestri: "Rok je že" in nadaljuje: "Ajde, pokliči Almo! "(pacientko 3)

Sestra pokliče pacientko 3: "Almaaaa!"

Zdravnica mamici, ki je na drugem koncu igralnice, zavpije: "Zdej zvoni telefon."

## Opažanja in analiza

Vloge so v tej starostni skupini še najbolj približane vlogam in situaciji v realnosti, kar se kaže v tem, da ima en otrok vlogo zdravnika, en medicinske sestre, ostali pa so pacienti v čakalnici.



Med otroki, ki igrajo medicinsko osebje, in tistimi, ki imajo vlogo pacientov, tudi v tej skupini obstaja formalno razmerje oz. odnos, kar je videti tudi iz njihovega govora. Ko naslavljajo drug drugega v vlogi, ki jo igrajo, se vikajo in naslavljajo z gospa/gospod (Zdravnica: "Tako. Gospa, zdej pa mal prite sm"), ko pa se pogovarjajo v svojih običajnih vlogah, tj. izven konteksta igre, se tikajo. Zanimivo je razmerje med zdravnico in sestro. Zdravnica je zelo prevladujoča, opravlja vse sama, tudi tisto, kar bi sicer morala sestra (npr. pivljanje, dajanje injekcij ...).

Zanimivo je tudi, da so posamezni "akti" oz. igralne dejavnosti tudi zelo izdelane; če npr. poteka dejavnost "dajanje injekcije pacientu" v najmlajši skupini otrok zgolj na ravni izolirane, "končne dejavnosti", ko zdravnik pacientu enostavno da injekcijo, je "uprizorjanje" te dejavnosti v najstarejši skupini otrok že bolj kompleksno in podprto s t.i. predhodnimi dejavnostmi, ki odgovarjajo dejanski logiki. Tako zdravnik preden da pacientu injekcijo, vzame tubo in vato ter pacientu namaže roko in mu šele potem da injekcijo. Zatem pa mu roko še pivje .

Igralni dialogi, medtem ko so otroci vključeni v igralno transformacijo, so pogosti. Med otroki se pojavlja tudi metakomunikacija, ki je vezana bodisi na dogovarjanje o vlogah oz. transformacijo o vlogah "tist ni bratec ampak je oči", kot tudi na širšo organizacijo igre, npr. "Žiga, tis biu u čakalnici, but!! Žiga, Žiga, prit". Pojavi se torej tudi domišljajska funkcija (igrajmo se, kot da smo), ki jo lahko dopolnjuje pretvarjanje s predmeti (npr. Bolnik reče: "Jes mam mobitel s sabo" in drži v roki kartonček, ki predstavlja mobitel.)

Veliko je izrekov, ki po Hallidayu opravljajo urejevalno funkcijo ("napravi, kot ti pravim"). Lahko bi ji rekli tudi funkcija režiranja – otrok namreč usmerja dejavnosti drugih, jim narekuje oz. želi spodbuditi popravljanje dejanja (Mama: "Mateja, dvign telefon!" ;Sestra: "Uleš se. Uleš se, no. Uleš se! Uleš se, ja!").

Interakcijska funkcija, v okviru katere lahko govorimo o socialno transformiranem govoru, se pojavlja v situacijah, ko zdravnica pokliče pacienta, npr. Zdravnica: "Tako. Gospa, zdej pa mal prite sm." Vzame s police škatlico." Prit." (Še enkrat reče mamici, zdaj ne več "formalno".) "Tole ga bo pa pekl." (Dela se, da maže otroka s kremo iz škatlice.) Ne se ti jokat. Pri zadnjih dveh izrekih gre za dve različni situaciji, ko se prvi obrača na mamo in govori dojenčku-lutki, ki je vključena v dogajanje, drugi ogovori osebo, ki je namišljeni bolnik in je bila prej v funkciji nekoga, ki ni ne govoreči ne ogovorjeni.

V komunikaciji otrok se ne pojavljajo komentarji, ki bi samo spremljali dejanje. Vsi namreč opravljajo tudi interakcijsko funkcijo ("Tole ga bo pa pekl.")

## RAZPRAVA

Dobljeni rezultati kažejo, da je v ospredju igre pri najmlajši starostni skupini otrok (3-4 letnih) predvsem pretvarjanje s predmeti, zato je tudi njihova komunikacija izrazito vezana na igralne dejavnosti, povezane s predmeti. Otroci posegajo predvsem po replikah predmetov, tj. po miniaturnih medicinskih pripomočkih, ki jih mestoma uporabijo na izredno izviren način in s tem presegajo njihovo konvencionalno rabo. Izhajajoč iz opazanj in analize, je razvidno, da vloge, ki jih otroci prevzemajo, iz njihovega obnašanja in komunikacije niso jasno prepoznavne. Igralne dejavnosti otrok so največkrat nekoordinirane in ne sledijo logiki realnosti, tako npr. otrok v vlogi zdravnika da pacientu najprej injekcijo, mu pregleduje grlo in mu nato na obraz položi masko za dihanje. Tovrstno neupoštevanje časovnega zaporedja dogodkov se kaže tudi v govoru, kjer si izjave otrok ne sledijo po časovnem ali katerem drugem logičnem zaporedju, temveč zgolj spremljajo igralno dejavnost. Otroci v tej starostni skupini uporabljajo jezik predvsem v funkciji zadovoljevanja lastnih potreb, izražanja čustev in kontroliranja drugih, zato verjetno ni naključje, da je v starostni skupini najmlajših otrok za razliko od obeh starostnih skupin starejših otrok, še vedno prepoznaven egocentričen govor.

Za razliko od najmlajše starostne skupine otrok je pri starostni skupini 4-5 letnih otrok opazen premik igre od pretvarjanja s predmeti k igri vlog, ki si jih otroci v tej starostni skupini jasno in prepoznavno razdelijo ter v njih vztrajajo ves čas opazovanja. V govoru otrok, ki igrajo različne vloge, je že moč prepoznati zametke formalnega odnosa, kar kaže na to, da otroci v tej starostni skupini že usvajajo značilnosti registra, ki se uporablja v formalnem govoru. Še bolj opazno in prepoznavno pa postane to v skupini najstarejših otrok, kjer otroci tako v govoru kot v obnašanju oz. dejavnostih brez težav prehajajo iz neformalnega v formalen odnos in obratno, kar kaže na njihovo večjo fleksibilnost in komunikacijsko zmožnost.

V igri 4-5 letnih otrok je opaznega tudi več dogovarjanja oz. načrtovanja igre, kar po Hallidayevi klasifikaciji sodi k t.i. urejevalni funkciji in nakazuje, da je pri tej starostni skupini za razliko od mlajših otrok izraziteje prisotno dogovarjanje o igri - o razvoju dogodkov in transformacij igralnih materialov

ter vlog. Poleg tega je v govoru moč zaslediti tudi hevristično funkcijo, ki je vezana na otrokove interakcije z drugimi otroki.

Za igro najstarejše skupine otrok (5-6 letnih) so značilne izdelane in kompleksne igralne dejavnosti. Vloge, ki jih otroci prevzemajo pa so še najbolj podobne vlogam v realnosti. Pogosti so igralni dialogi, medtem ko so otroci vključeni v igralne transformacije, kar kaže na to, da v ospredje njihove igre vse bolj stopa govor oz. govorna komunikacija. Zato je v njihovi igri izrazito opazna velika zastopanost socialno transformiranega govora. Za razliko od obeh ostalih starostnih skupin sta v tej skupini poleg urejevalne funkcije prisotni še domišljajska in interakcijska funkcija govora. To podpira že omenjeno ugotovitev o večji komunikacijski zmožnosti te skupine otrok in pogostejše uporabe jezika v različnih funkcijah, ki se posledično reflektira tudi v njihovi igri.

Povzemanje rezultatov analize ravni komunikacije in metakomunikacije v simbolni igri na temo "zdravnik" torej kaže, da se različni nivoji oz. ravni simbolne igre reflektirajo tudi skozi uporabo jezika in komunikacijo v igri. Z naraščajočo starostjo se v igri krepi tudi formalni govor (od neformalnega in delno formalnega) ter uporaba registrov, ustreznih otrokovi vlogi v igri. Rezultati tudi kažejo, da s starostjo narašča delež socialno transformiranega govora in metakomunikacije v igri. Posebej velja poudariti omejitve pri generalizaciji rezultatov, saj gre za relativno majhen vzorec otrok, ki so bili vključeni v raziskavo, hkrati pa gre za zelo podrobno kvalitativno analizo komunikacijskih in metakomunikacijskih zmožnosti različno starih predšolskih otrok.

Tako rezultati naše raziskave kot rezultati nekaterih drugih raziskav, kažejo, da raven simbolne igre ni odvisna le od otrokove simbolne zrelosti oz. njegovega razvoja, temveč tudi od vrste dejavnikov, kot so oblikovanje skupin, vrsta igrač in igralnega materiala, igralni kontekst, ki sovplivajo in determinirajo raven simbolne igre, stopnjo njene celovitosti in strukturiranosti in s tem tudi možnosti iskanja ustreznega ravnotežja med aktualnim in optimalnim razvojem.

Nemalo avtorjev ugotavlja, da otrok v simbolni igri doseže višjo stopnjo v razvoju miselnih operacij, kot so npr. konzervacija, korespondenca ena - ena kot v primeru, ko gre za preizkušanje in merjenje enakih miselnih operacij v formalni, torej neigralni situaciji. Enako velja tudi za področje socialne kognicije, ko simbolna igra otroku omogoča preseganje lastne identitete ter vstopanje v identiteto drugega, s tem pa tudi preseganje situacij tukaj in

sedaj, ter preizkušanje različnih realnosti in možnosti (Haris, 1989; v Faulkner, 1995). In zakaj? Igra in simbolna igra sta pogosto repetitivni dejavnosti, ki vključujeta reševanje problemov, in sicer ob preizkušanju različnih možnosti (iskanju manjkajočega, kar zahteva bodisi predmetno ali predstavno transformacijo, metakomunikacijo), vključevanju različnih elementov v celoto na tak ali drugačen način, gledanju na problem z različnih perspektiv, upoštevajoč različne socialne vloge. Vse te dejavnosti omogočajo spontan prehod iz predmetne na predstavno raven, in to v različnih situacijah, v katerih je otrok praviloma močno angažiran, saj v igri "rešuje" aktualne probleme in si sam postavlja izzive.

Možnosti, ki jih simbolna igra kot dejavnost ponuja na področju predšolske vzgoje v vrtcu, tako v smislu razvoja kot učenja, bodo zanesljivo dosegle svojo večjo prepoznavnost, če bodo na raven izvedbenega kurikula vgrajeni tudi drugi dejavniki, npr. starostno oblikovanje skupin, vrste igralnega materiala in igrač, vključenost vzgojiteljice v igro, čas, namenjen igranju, ki kot vse kaže pomembno sodoločajo razvojno stopnjo simbolne igre.

## LITERATURA

- Elder, J.L. in Pederson, D.R. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 49, 500-504.
- Eljkonjin, D.B. (1981). Psihologija dečje igre [The psychology of the child's play]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Faulkner, D. (1995). Play, self and the social world. V P.Barnes (Ur.), *Personal, social and emotional development of children*, Milton Keynes: The Open University Press.
- Furth, H.G. in Kane, S.R. (1993). Children Constructing Society: A New Perspective on Children at Play. V H. McGurk (Ur.), *Childhood social development: Contemporary Perspectives*, Hove, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Goldstein, J.H. (Ur.) (1994). *Toys, Play and Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, J.E. in Ershler, J. (1985). Social and Cognitive Play Forms and Toy Use by Nonhandicapped and Handicapped Preschoolers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5 (3), 69-82.
- Johnson, J.E., Ershler, J. in Bell, C. (1980). Play Behavior in a Discovery-based and a Formal-Education Preschool Program. *Child Development*, 51, 271-274.
- Kessel, F. in Göncü, A. (Ur.) (1984). *Analyzing Children's Play Dialogues. New directions for child development*, 25, San Francisco: Jossey-Bass.



- Marjanovič Umek, L. (1998). Razvoj jezika v simbolni (domišljjski) igri predšolskega otroka [The development of language in symbolic (imaginary) play of a preschool child]. *Uporabno jezikoslovje*, 5, 20-26.
- Marjanovič Umek, L. in Lešnik Musek, P. (1996). Simbolna igra v starostno heterogenih in starostno homogenih skupinah v vrtcu [Symbolic play in mixed-age and same-age groups in the kindergarten]. *Sodobna pedagogika*, 9-10, 420-427.
- Marjanovič Umek, L. in Lešnik Musek, P. (1997). Symbolic Play in Mixed-age and Same-age Groups. *The Journal of the European Early Childhood Education Research Association*, 5 (2), 47-58.
- Marjanovič Umek, L., in Lešnik Musek, P. (1998a). Kako igrače in igralni materiali določajo naravo domišljjske igreč [How toys and other playing materials determine the nature of the imaginary playč]. *Sodobna pedagogika*, 2, 154-166.
- Marjanovič Umek, L. in Lešnik Musek, P. (1998b). Otrokov razvoj in učenje v simbolni igri [Child's development and learning in symbolic play]. *Psihološka obzorja*, 7 (1), 25-49.
- McLoyd, V.C. (1980). Verbally expressed modes of transformation in the fantasy play of black preschool children. *Child Development*, 51, 1133-1139.
- Pellegrini, A.D. (1987). *Applied child study: A developmental approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Pellegrini, A.D. (1995). *The future of play theory*. State University of New York.
- Pellegrini, A.D. in Galda, L. (1982). The Effects of Thematic-Fantasy Play Training on the Development of Children's Story Comprehension. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 443-452.
- Pellegrini, A.D. in Jones, I. (1994). Play, toys, and language. V: Goldstein, J.H. (Ur.), *Toys, Play and Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Smilansky, S. in Shefatya, L. (1990). *Facilitating play*. Silver Spring: Psychological and Educational Publications.
- Vygotski, L.S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. V: J.S. Bruner, H. Jolly in K. Sylva (Ur.), *Play: Its role in development and evolution* (str. 537-554). New York: Basic Books.

# VZDOLŽNA PRIMERJAVA MALČKOVE IGRE Z IGRAČAMI V INTERAKCIJI Z MAMO IN S TESTATORKO<sup>##</sup>

Maja ZUPANČIČ<sup>1</sup>, Tina KAVČIČ<sup>1</sup>,  
Saša CECIĆ ERPIČ<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana

**Povzetek:** V prispevku obravnavamo malčkovo interaktivno igro s prosto izbranimi igračami v dveh pogojih: v interakciji malčka z njegovo mamo in v interakciji s testatorko. Študija temelji na rezultatih 20-ih slovenskih in 21-ih hrvaških malčkov, ki so bili med prvim opazovanjem stari 18 in 24 mesecev, in na rezultatih istih otrok šest mesecev kasneje. Vsakega izmed malčkov smo med interaktivno igro posnели na njegovem domu z videokamero. Najprej se je pet minut igral s svojo mamo in nato pet minut s testatorko, ki je uporabljala iste igrače kot mama. Mama se je z malčkom igrala tako, kot se ponavadi igra, ko sta doma. Testatorka pa je v interakciji z malčkom skušala dvigniti raven njegove igre, ki jo je predhodno opazila med njegovo interaktivno igro z mamo. Videoposnetke smo analizirale s pomočjo Opazovalne liste za ocenjevanje malčkove interaktivne igre z igračami (Zupančič, 1997) znotraj 30- sekundnih časovnih intervalov. Lista vključuje niz malčkovih obnašanj do mame/testatorke, obnašanj diade, malčkovih obnašanj do igrač in oblik igre. Dobljene podatke primerjamo medkontekstualno (mama : testatorka), razvojno (test : retest) in medkulturno (Slovenci : Hrvati). Dobljeni rezultati, odvisni od specifičnega merjenega področja, podpirajo več

\* Beseda »testatorka« v kontekstu prispevka pomeni otroku tujo osebo, strokovnjakinjo na področju otrokovega razvoja. Z vključevanjem v otrokovo igro skuša vplivati na razvojno raven otrokovih igralnih dejanj glede na tista, ki jih je opazila med njegovo interakcijo z mamo. Način njenega vključevanja v igro je le v relativnem smislu enak za vse otroke, ne pa tudi v absolutnem, saj se otroci z mamami igrajo na različnih razvojnih ravneh. Zaradi tega ne uporabljamo izraza eksperimentatorka, kot je to običajno med angleško govorečimi avtorji (experimenter). Pomensko nekoliko drugačnega izraza za osebo z opisano vlogo v interakciji namreč v angleščini ni.

# Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Novi trendi v proučevanju igre predšolskega otroka".

Naslov: izr. prof. dr. Maja Zupančič, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija

razvojnih modelov (navezanosti, območja bližnjega razvoja, kontinuiranosti in sprememb) ter medkulturne razlike v obnašanju na dimenziji idiocentrizem-alocentrizem.

**KLJUČNE BESEDE:** interaktivna igra, razvoj igre, igralno obnašanje, medkulturne razlike.

## A FOLLOW-UP COMPARISON OF MOTHER-TODDLER AND EXPERIMENTER-TODDLER INTERACTIVE PLAY WITH OBJECTS

Maja ZUPANČIČ<sup>1</sup>, Tina KAVČIČ<sup>1</sup> and Saša CECIĆ ERPIČ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

<sup>2</sup> University of Ljubljana, Faculty of sports, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** The contribution presents a study on interactive toy-play with free chosen toys in two conditions: during the interaction with the mother and during the interaction with the experimenter. It was conducted on 20 Slovenian and 21 Croatian toddlers (18 and 24 month old) and repeated six month later. Each of the toddlers was videotaped at home while playing with his/her mother for five minutes and then five minutes of his/her play with an experimenter- a female psychologist- using the same toys was recorded. The mothers were told to play with their toddlers the way they usually do, and the experimenters tried to raise the toddlers' forms of play above the level they had previously seen during the toddlers' play with their mothers. The videotapes were analysed within 30 second time intervals using the Observational check list for coding infant's/toddler's interactive play with objects (Zupančič, 1997). The coding system consisted of variables describing the dyad frame behaviours, the toddlers' behaviours toward the partner and toward the objects, and their forms of play. The obtained data were compared across the two contexts (mother vs. experimenter), across time (test vs. retest) and across cultures (Slovenian vs. Croatian dyads). With respect to specific behaviours the results support several developmental models (attachment, zone of proximal development, continuity and change) and the cultural differences of the behaviours on the dimension idiocentrism vs. allocentrism.

**KEYWORDS:** interactive play, development of play, play behaviours, cultural differences.

## UVOD

V pričujoči študiji smo primerjale (1) interakcijo malčkov z dvema odraslima partnerkama (mamo in testatorko) med njihovo igro z igračami ter (2) igro slovenskih in hrvaških malčkov v teh dveh vrstah diad. Z vidika diadnega obnašanja, obnašanja malčkov do partnerk in do igrač ter z vidika oblik malčkove igre smo ugotovljale tudi (3) dolgoročno kontinuiranost in spremenljivost igre med 18-, 24- mesečnimi in 24-, 30- mesečnimi malčki.

Predpostavljale smo, da se igralno obnašanje malčkov v interakciji z mamo razlikuje od njihovega obnašanja v interakciji s testatorko. Mama je za malčke oseba, na katero so navezani, testatorka pa je zanje tuja oseba, do katere vsaj do neke mere izražajo previdnost in/ali radovednost (Lamb, 1988). Nekatere mere diadnega obnašanja, malčkovega obnašanja do partnerke in do igrač naj bi zaradi tega odražale navezanost na mamo in previdnost in/ali radovednost do testatorke. Obnašanja navezanosti so k cilju (vzdrževanje bližine s skrbnikom) usmerjeni sistem obnašanj, ki jih sproži malčkova ocena notranjih in zunanjih okoliščin, na podlagi katere se lahko počuti varnega ali ogroženega (Ainsworth, Blehar, Waters in Wall, 1978). Malčkov občutek varnosti ima pomembno vlogo pri vzpostavljanju ravnotežja med drugimi sistemi obnašanja, npr. raziskovalnim, socialnim in previdnim. Malčki, ki se počutijo varne, več raziskujejo in izražajo več prosocialnih obnašanj do interaktivnih partnerjev kot malčki, ki se počutijo ogroženi. Tako smo pričakovale, da bo malček v interakciji z mamo bolj zadovoljen, izražal bo več obnašanj, ki kažejo na povezanost z njo, od fizične bližine do vzpostavljanja skupne pozornosti do igrač, in bo bolj dejavno usmerjen na igrač (raziskovalno obnašanje) kot v interakciji s testatorko. V slednjem primeru bo bolj previden in/ali radoveden, kar pomeni, da bo tujko bolj opazoval, manj bo dejaven z igračami in bolj zadržan v svojih socialnih obnašanjih do partnerke kot v interakciji z mamo.

Po drugi strani ima testatorka (psihologinja) več znanja o razvoju igre, zato lahko pri malčkih izzove razvojno zapletenejše oblike igre kot mama. Tudi med mamami obstajajo precejšnje individualne razlike glede njihovega poznavanja in vrednotenja igre v kontekstu otrokovega razvoja. Malčki in predšolski otroci, katerih mame so bolje seznanjene z razvojem igre in jo cenijo na podlagi njenih spoznavnih in vzgojnih prednosti v primerjavi z drugimi otrokovimi dejavnostmi, se pogosteje vključujejo v simbolno (razvojno zapleteno) interaktivno igro in bolj spodbujajo otrokovo simbolno igro kot mame, ki menijo, da je igra namenjena le zabavi, otrok pa v njej zgolj posmema dejavnosti odraslih (Farver in Howes, 1993; Farver in Wimbarti,



1995a; 1995b). Podobno se slovenski malčki mam, ki poudarjajo spoznavno vrednost igre v primerjavi z njenimi drugimi vrednostmi, v diadni interakciji pogostejše igrajo simbolno kot malčki mam, ki poudarjajo druge vidike igre pred spoznavnimi (Veber, 1997; Zupančič, 1998). Ker so testatorke v naši študiji skušale dvigniti obliko malčkove igre na višjo spoznavno raven, kot so jo predhodno opazile v malčkovi interakciji z mamo, in po predpostavki bolje poznajo razvojne oblike igre kot mame, smo pričakovale, da se bo malčkova igra s testatorko bolj optimalno odvijala v območju njegovega bližnjega razvoja (ali pa ga bo vsaj dosegla) kot igra z mamo.

Razvojno zrelejši partner pa sam po sebi, s svojo prisotnostjo otroku še ne zagotavlja delovanja v območju bližnjega razvoja (v nadaljevanju OBR). Partner je učinkovit le takrat, ko njegovo usmerjanje, spodbuda in demonstracija predstavljajo izziv tistim malčkovim igralnim dejavnostim, ki jih lahko izvaja tudi sam (Damast, Tamis-LeMonda in Bornstein, 1996). Če se partner v igralni interakciji igra z malčkom podobno kot mama, se bo tudi malček igral z njim na podoben način, kot se je igral z mamo. Bornstein, Haynes, O'Reillyjeva in Painterjeva (1996) ugotavljajo, da je zapletenost malčkovih igralnih dejanj v interakciji z odraslo žensko (mamo in testatorko) bolj odvisna od obnašanja partnerke kot od njene poznanosti. Testatorka, ki je dobila navodilo, naj se obnaša tako kot mama in pri tem uporablja iste igrače kot mama, je pri malčkih izzvala enako razvojno zapletene oblike igre kot mama, ne glede na to, ali so se diade igrale doma ali v igralnem laboratoriju. V naši študiji je strokovnjakinja na področju malčkovega razvoja dobila drugačno navodilo. Na podlagi tega smo predpostavljale, da se bo pri uporabi istih igrač med igro z malčki obnašala nekoliko drugače kot mama, v smeri izziva malčkovi igri v interakciji z mamo, zato naj bi ji vodenje v OBR bolje uspelo kot mami, vsaj na merah malčkovega obnašanja, ki odražajo razvojno zapletenost njegovih igralnih dejanj.

Slovenska in hrvaška kultura se relativno razlikujeta v dimenziji individualizem – kolektivizem (Zupančič, 1993; Musek, 1994; Zupančič in Metzing, 1994). V implicitnih antropologijah - posameznikovih zdravorazumskih pogledih na socialni svet, sistemih prepričanj o človekovi naravi (Oerter, 1991) - slovenskih in hrvaških mladih odraslih smo skladno s to distinkcijo našli precejšnje razlike. Slovenci izražajo več idiocentričnih značilnosti v pojmovanjih sebe, drugih ljudi, njihovih delovanj in socialnih relacij med ljudmi (neodvisnost, samoizražanje, samouveljavljanje, zanašanje nase), Hrvati pa več alocentričnih, kot so usmerjenost k socialni harmoniji, identifikacija s skupino, skrb za druge in vzdrževanje tesnih socialnih odnosov izven družine (Zupančič in Metzing, 1994). Poleg tega imajo

etnoteorije slovenskih mam dojenčkov in malčkov o igri in otrokovem razvoju (mamini spontani pojmi o otrokovem razvoju in vlogi igre v njem) močno individualistično konotacijo (Zupančič, 1998). Primerjava igre 18- in 24-mesečnih slovenskih in hrvaških malčkov z igračami je pokazala, da so bili slovenski razmeroma bolj predmetno usmerjeni in neodvisni tako med svojo samostojno igro (Zupančič in Cecić Erpič, 1997) kot med svojo interaktivno igro z mamami (Zupančič, 1998) in s tujimi osebami (Kavčič, 1999). Ne glede na igralni kontekst (partner ali vrsta igrača) so bili slovenski malčki bolj pozorni na igrača, z njimi so vztrajali dlje časa, več so komunicirali z njimi, igrali so se bolj samostojno in so dajali več iniciative za igro z igračami kot hrvaški malčki, ki so bili v odnosu do igrača bolj pasivni, v svojo igro so večkrat vključevali partnerko in z njo bolj dejavno sodelovali, zlasti so z njo večkrat neposredno komunicirali. Podobno se glede vsebine simbolnih igralnih dejanj med slovenskimi in hrvaškimi malčki v interakciji z mamo kažejo nekatere razlike, ki odražajo večjo alocentično usmerjenost med hrvaškimi diadami. Hrvaški malčki med igro pogosteje reprezentirajo vsebine, ki poudarjajo medosebno povezanost. Te so skrb za osebe, ki jih igrača reprezentirajo (za njihovo čustveno stanje, telesno nego, zdravje), tolaženje in crkljanje (Zupančič, 1999).

Primerljive medkulturne razlike, skladne z individualistično – kolektivističnim razlikovanjem, so raziskovalci našli tudi med igro severnoameriških in japonskih malčkov (Tamis-LeMonda, Bornstein, Cyphers, Toda in Ogino, 1992) ter med igro severnoameriških in argentinskih malčkov (Bornstein, Haynes, Pascual, Painter in Galperin, 1999). V severno ameriških diadah mama-malček, kot predstavnicah individualističnih kultur, so bile igrača tipično objekt komunikacije med igralnima partnerjema, mame so bolj spodbujale kombinatorno in simbolno igro, usmerjeno nase, medtem ko so mame v japonskih in argentinskih diadah z malčkom (kolektivistične kulture) bolj spodbujale simbolno igro, usmerjeno na druge, in socialno igro, bolj so izražale pozitivna čustva do malčkov, jih besedno bolj vzpodbujale med njihovo dejavnostjo, igrača pa so diadam prvenstveno služile kot mediator v socialni interakciji. V zvezi z individualistično-kolektivistično distinkcijo diadne igre smo si postavile vprašanje, ali se relativna razlika v predmetni usmerjenosti in neodvisnosti malčkov med igro z igračami, ki so jo avtorji empirično podprli v raziskavah na različnih individualističnih in kolektivističnih kulturah, ohranja med interaktivno igro slovenskih in hrvaških malčkov z njihovimi mamami med 6- mesečnim časovnim obdobjem.

Glede na naš ciljni starostni vzorec se bomo omejile na opis razvojnih sprememb in razlik v drugem letu malčkove starosti. V tem času prihaja do opaznih razvojnih sprememb v malčkovih socialnih, komunikacijskih in kognitivnih sposobnostih ter v njegovem izražanju samostojnosti (Dunn, Plomin in Daniels, 1986). S starostjo otroci tudi vse bolj spodbujajo razlike v starševski obravnavi (Scarr in McCartney, 1983). Tako npr. mame razvijejo različna stališča do dojenčkov/malčkov, odvisno od njihove starosti, in težijo k temu, da se obnašajo skladno s temi stališči (Dunn in dr., 1986).

Na podlagi prečne študije interaktivnih igralnih obnašanj slovenskih dojenčkov/malčkov ugotavljamo, da se med drugo polovico prvega in koncem drugega leta življenja pojavijo pomembne starostne razlike v obnašanju mam do otrok, diad, otrok do mam in igrač ter v oblikah igre že v začetnih petih minutah igralne interakcije, ki se ujemajo s spremembami na opisanih področjih otrokovega razvoja (Zupančič, 1998; Zupančič in Ceci Erpič, 1998). V drugem letu starosti prihaja do vse večjega predmetno-socialnega usklajevanja med igralnima partnerjema, kar se kaže v številu recipročnih izmenjav med njima, v upadu zmotnih izmenjav, v naraščanju intenzivnosti in trajanja skupne pozornosti, namenjene igračam, ter v trajanju skupne igralne dejavnosti. Povečano malčkovo odzivanje na mamo (glede na starost) se v drugem letu odraža preko povečanja zaporednega prevzemanja igralnih dejavnosti (ZPD), naraščanja socialnega govora in povečanja besednega ZPD. Malček postaja vse bolj naklonjen maminim pobudam za skupno igro z igračami, kar zvišuje diadno zadovoljstvo. K diadnim spremembam prispevajo tudi spremembe v maminem obnašanju med interaktivno igro. Mame malčkov točneje predvidevajo otrokove igralne namere kot mame dojenčkov in so bolj usmerjene na predmetno dejavnost, medtem ko so mame dojenčkov bolj usmerjene na otroke same. V interaktivni igri z igračami postane otrokova dejavnost v drugem letu starosti bolj predmetno usmerjena in bolj zapletena: bolj se zanima za interaktivno igro z igračami, bolj je pozoren na dele igrače v kontekstu, več komunicira z njimi, njegova igralna dejanja postanejo bolj konstruktivna, pojavijo se simbolne, konstrukcijske in socialno dejavne oblike igre (npr. kontaktna, opazovalna z vključitvijo). Podobne starostne razlike v otrokovem obnašanju do igrač in v izraženih oblikah igre so opazne tudi med njegovo samostojno igro z igračami (Puklek, 1998; Zupančič, 1998).

Na podlagi navedenega nas je zanimalo, ali prihaja do nadaljnjih sprememb v obnašanju mame do otroka, otroka do mame in do predmetov ter v njegovih oblikah igre tudi med drugo polovico drugega in prvo polovico tretjega leta starosti.

## METODA

### Udeleženci

V raziskavo je bilo vključenih 20 slovenskih in 21 hrvaških malčkov in njihovih mam. Med prvim opazovanjem so bili malčki stari 18 ( $N_{\text{SLO}} = 9$ ,  $N_{\text{HRV}} = 11$ ) in 24 ( $N_{\text{SLO}} = 11$ ,  $N_{\text{HRV}} = 10$ ) mesecev, ob ponovnem opazovanju pa 24 in 30 mesecev. Med kulturama (izraz kultura se v kontekstu pričujočega prispevka nanaša na dve nacionalno, jezikovno in kulturno različni okolji) se glede svoje starosti niso pomembno razlikovali (hi-kvadrat=0.22,  $df=1$ ,  $p=0.76$ ).

Malčki so bili v vzorcu enakomerno zastopani glede na spol, kulturo in izobrazbeno raven njihovih staršev (spol in kultura: hi-kvadrat=0.22,  $df=1$ ,  $p=0.76$ ; izobrazba in kultura: hi-kvadrat=0.22,  $df=1$ ,  $p=0.76$ ; spol in starost: hi-kvadrat=0.02,  $df=1$ ,  $p=1.00$ ; spol in izobrazba: hi-kvadrat=0.21,  $df=1$ ,  $p=0.76$ ; izobrazba in starost: hi-kvadrat=0.02,  $df=1$ ,  $p=1.00$ ). V študiji so sodelovali le malčki srednje in višje izobraženih staršev, polovico je bilo deklic in polovica dečkov. Vsi so bili donošeni in vsaj do časa opazovanj niso kazali kakršnihkoli razvojnih zaostankov. Med opazovanji so živeli v urbanih naseljih Slovenije in v Osijeku na Hrvaškem.

### Instrumenti in pripomočki

Uporabile smo naslednje instrumente in pripomočke:

- Opazovalna lista za ocenjevanje interaktivnega obnašanja med mamo/testatorko in dojenčkom/malčkom pri igri s predmeti (Zupančič, 1997). Srednja zanesljivost dveh zaporednih opazovanj različnih usposobljenih ocenjevalk je visoka ( $Kappa=0.75$ , Kendallov Tau  $b=0.85$ ; Zupančič in Ceci Erpič, 1998).

Ocenjevalna lista v izvirni obliki vsebuje 48 postavk, ki se nanašajo na:

- a) okvirno obnašanje diade (npr. vzajemno odzivanje) (7 postavk, vse na petstopenjski lestvici);
- b) malčkovo okvirno obnašanje do partnerke (npr. zainteresiran za igro s partnerko) (12 postavk, od tega 11 na petstopenjski lestvici in 1 prisotnost-odsotnost obnašanja);



- c) malčkovno obnašanje do predmetov (npr. vokalizira z igračami) (16 postavk, od tega 13 na petstopenjski lestvici in 3 prisotnost-odsotnost obnašanja);
- d) kognitivne oblike igre (npr. simbolna) (6 postavk, vse oblika prisotna-odsotna);
- e) socialne oblike igre (npr. paralelna) (7 postavk, vse oblika prisotna-odsotna).

Poleg izvirnih smo oblikovale še 18 kompozitnih postavk (npr. skupni govor in vokalizacija, ki vključuje socialni, egocentrični in na igrače usmerjeni govor in vokalizacijo).

- Priročnik za ocenjevanje dojenčkove/malčkove igre s predmeti v samostojnih in interaktivnih pogojih (Zupančič, Gril, Ceci Erpič in Puklek, 1999).
- Domače igrače, ki so jih prosto izbrali mame/testatorke in/ali malčki. Najpogostejše so uporabljali reprezentacijske, prototipske in spolno nevtralne igrače. Stopnja podobnosti igrač z realnimi predmeti se pri drugem opazovanju ni razlikovala glede na kulturo, malčkovno starost in spol, nivo izobrazbe malčkovih staršev in glede na igralni partnerki (Kavčič, 1999).

## Postopek

V raziskavi smo najprej pridobile soglasja malčkovih staršev za sodelovanje. Interaktivno malčkovno igro z različnimi partnerkami smo nato z videokamero posnele na njegovem domu. Vsakega malčka sta obiskali po dve testatorki in vzpostavili začetni stik z njim in njegovo mamo. Ko sta ocenili, da se malček počuti ugodno v njuni prisotnosti in da se je navadil na kamero, sta prosili njegovo mamo, naj se začne z njim igrati.

Najprej so se malčki 10 minut igrali v interakciji z mamo in nato 10 minut v interakciji s testatorko. Pri tem je bila mama ves čas prisotna v istem prostoru. Mama je dobila navodilo, naj se z malčkom igra tako kot ponavadi in naj pri tem uporablja igrače po lastni in/ali malčkovni prosti izbiri. Testatorka pa je skušala dvigniti kompleksnost malčkove igre nad raven, ki jo je predhodno opazila v njegovi interakciji z mamo. Pri tem je skušala uporabljati iste igrače kot mama (v primeru, da malček ni kazal nikakršnega zanimanja za isto igračo ali jo je zavračal, je uporabila drugo). Snemati smo

začele, ko sta oba partnerja pokazala interes za skupno igro z igračami. Po preteku šestih mesecev smo postopek ponovile na istih malčkih.

V celotni raziskavi so sodelovale 4 slovenske in 2 hrvaški testatorki, vse psihologinje. Slovenske so izvedle postopek na vzorcu slovenskih malčkov, hrvaški pa na vzorcu hrvaških malčkov.

Videoposnetke smo po posameznih izvirnih postavkah v Ocenjevalni listi ocenjevale znotraj 30- sekundnih časovnih intervalov v prvih petih minutah interaktivne igre z vsako izmed obeh partnerk. Obnašanje vsakega malčka sta ocenjevali po dve usposobljeni ocenjevalki skupaj, tako da sta končno oceno na vsaki izmed izvirnih postavk in v vsakem posameznem intervalu oblikovali na podlagi konsenza ter s pomočjo Priročnika (Zupančič in dr., 1999). Vse videoposnetke smo ocenjevale štiri usposobljene slovenske psihologinje.

## REZULTATI

Uporabile smo 3-smerno  $2 \times 2 \times 2$  analizo variance (mešana ANOVA). V tabelah so prikazani le statistično pomembni glavni vplivi starosti, kulture, partnerke in dvosmernih interakcij med njimi. Na tri izvirne spremenljivke statistično pomembno vpliva tudi trosmerna interakcija med neodvisnimi spremenljivkami, vendar bistveno ne prispeva k razlagi dobljenih rezultatov (Zupančič in Ceci Erpič, 1999). V sklopu rezultatov in diskusije je zaradi tega ne bomo obravnavale.

**Tabela 1:** Povzetek zbirnih rezultatov o vplivih starosti, kulture in partnerke na diadno obnašanje med igro z igračami.

| DIADA- izvirne in kompozitne spremenljivke         | STAROST<br>$M_1$<br>$M_2$<br>$F, df=1, (p)$   | KULTURA<br>$M_{SLO}$<br>$M_{HRV}$<br>$F, df=1, (p)$ | PARTNERKA<br>$M_M$<br>$M_T$<br>$F, df=1, (p)$ | INTERAKC.<br>$F, df=1, (p)$ |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------|
| 1. Gladka interakcija<br>(df rezid. = 145)         | $M_1=41.54$<br>$M_2=44.04$<br>6.02 (.015)     | $M_{SLO}=43.94$<br>$M_{HRV}=41.64$<br>4.81 (.030)   | $M_M=44.28$<br>$M_T=41.64$<br>9.62 (.002)     | S x K<br>4.13 (.044)        |
| 2. Fizični kontakt<br>(df rezid. = 145)            |                                               | $M_{SLO}=14.67$<br>$M_{HRV}=12.33$<br>6.61 (.011)   | $M_M=14.74$<br>$M_T=12.16$<br>8.14 (.005)     |                             |
| 3. Očesni kontakt<br>(df rezid. = 145)             | $M_1=19.83$<br>$M_2=16.69$<br>10.41<br>(.002) |                                                     | $M_M=15.73$<br>$M_T=20.93$<br>28.09 (.000)    |                             |
| 4. Diada zadovoljna<br>(df rezid. = 145)           |                                               | $M_{SLO}=40.88$<br>$M_{HRV}=37.87$<br>8.08 (.005)   |                                               |                             |
| 5. Vzemna glasov. kom.<br>(df rezid. = 145)        |                                               |                                                     | $M_M=24.85$<br>$M_T=22.06$<br>5.59 (.019)     |                             |
| 6. Kvaliteta interakcije*<br>(df rezid. = 145)     |                                               | $M_{SLO}=42.67$<br>$M_{HRV}=40.08$<br>6.59 (.011)   | $M_M=42.44$<br>$M_T=40.21$<br>5.28 (.023)     |                             |
| 7. Inicijativa malček-partner<br>(df rezid. = 145) |                                               | $M_{SLO}=28.19$<br>$M_{HRV}=21.41$<br>34.75 (.000)  | $M_M=26.90$<br>$M_T=22.46$<br>16.06 (.000)    | K x P<br>12.24 (.001)       |

**Legenda:**

F F razmerje

df stopnje svobode

(p) statistična pomembnost

 $M_M$  aritmetična sredina za igro z mamo $M_T$  aritmetična sredina za igro s testatorko

K kultura

P partnerka

S starost malčkov

\*kompozitna spremenljivka, ki vključuje gladkost interakcije in zadovoljstvo diade

**Tabela 2:** Aritmetične sredine diadnih obnašanj, na katere vpliva interakcija med neodvisnimi spremenljivkami.

| Spremenljivka | Interakcija | $M_{1\text{SLO}}$ $SLO_M$ | $M_{2\text{SLO}}$ $SLO_T$ | $M_{1\text{HRV}}$ $HRV_M$ | $M_{2\text{HRV}}$ $HRV_T$ |
|---------------|-------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1.            | S x K       | $M_{1\text{SLO}} = 43.87$ | $M_{2\text{SLO}} = 44.00$ | $M_{1\text{HRV}} = 39.48$ | $M_{2\text{HRV}} = 44.08$ |
| 7.            | K x P       | $SLO_M = 28.36$           | $SLO_T = 28.03$           | $HRV_M = 25.55$           | $HRV_T = 17.17$           |

Legenda:

$M_{1\text{SLO}}$  aritmetična sredina za igro slovenskih diad ob prvem opazovanju

$M_{2\text{SLO}}$  aritmetična sredina za igro slovenskih diad ob drugem opazovanju

$M_{1\text{HRV}}$  aritmetična sredina za igro hrvaških diad ob prvem opazovanju

$M_{2\text{HRV}}$  aritmetična sredina za igro hrvaških diad ob drugem opazovanju

$SLO_M$  aritmetična sredina za igro slovenskih diad z mamo

$SLO_T$  aritmetična sredina za igro slovenskih diad s testatorko

$HRV_M$  aritmetična sredina za igro hrvaških diad z mamo

$HRV_T$  aritmetična sredina za igro hrvaških diad s testatorko

Nobena izmed treh neodvisnih spremenljivk, niti interakcija med njimi, ne vpliva pomembno na vzajemno odzivnost (besedno in nebesedno) med partnerjema v diadi.

V začetnih petih minutah malčkove igre s partnerko je, ne glede na kulturo in partnerko, s katero so se malčki igrali, po preteku šestih mesecev prišlo do povečanja gladkosti interakcije (strinjanje partnerjev o fokusu igralne pozornosti, odsotnost napetosti in konfliktnosti med njima) in do upada očesnega stika med partnerjema. Ne glede na starost in partnerko, s katero so se malčki igrali, so se slovenske diade v primerjavi s hrvaškimi igralkami bolj gladko, izražale so več zadovoljstva v igralni dejavnosti, med partnerjema je večkrat prihajalo do telesnega stika, malček pa je večkrat dajal pobudo za igralno dejavnost. Ne glede na starost in kulturo so se diade mama-malček igralkami bolj gladko in zadovoljno kot diade testatorka-malček, partnerja sta večkrat vzajemno glasovno/besedno komunicirala in bila v telesnem stiku. Malčki so med igro z mamo večkrat dajali pobudo za igro kot med igro s testatorko.

Slovenske diade so se ob prvem opazovanju igralkami bolj gladko kot hrvaške, ob drugem pa enako gladko. Pri obeh skupinah se je gladkost interakcije po šestih mesecih povečala. Slovenski malčki so med igro z mamo in s testatorko dajali enako količino iniciativ za igro, hrvaški pa so jih dajali manj od slovenskih, zlasti med igro s testatorko.



**Tabela 3:** Povzetek zbirnih rezultatov o vplivih starosti, kulture in partnerke na obnašanje malčka do partnerke med igro z igračami.

| MALČEK DO PARTNERJA-<br>izvirne in kompozitne<br>spremenljivke | STAROST<br>$M_1$<br>$M_2$<br>$F, df=1,$<br>(p) | KULTURA<br>$M_{SLO}$<br>$M_{HRV}$<br>$F, df=1, (p)$ | PARTNERKA<br>$M_M$<br>$M_T$<br>$F, df=1, (p)$ | INTERAKCIJA<br>$F, df=1, (p)$                |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 1. Gleda partnerko<br>(df rezid.=145)                          | $M_1=20.69$<br>$M_2=17.47$<br>11.67<br>(.001)  |                                                     | $M_M=16.33$<br>$M_T=21.96$<br>34.53 (.000)    |                                              |
| 2. Emocionalno izraziti<br>(df rezid.=144)                     |                                                | $M_{SLO}=22.08$<br>$M_{HRV}=18.96$<br>6.54 (.012)   |                                               | K x P<br>6.52 (.012)                         |
| 3. Socialni gov. in vokalizacija<br>(df rezid.=147)            |                                                |                                                     | $M_M=18.15$<br>$M_T=16.48$<br>9.24 (.003)     | S x P<br>4.65 (.033)                         |
| 4. Socialni govor<br>(df rezid.=144)                           | $M_1=21.71$<br>$M_2=23.78$<br>4.03 (.047)      |                                                     | $M_M=24.42$<br>$M_T=20.97$<br>9.46 (.003)     |                                              |
| 5. Socialna vokalizacija<br>(df rezid.= 144)                   |                                                | $M_{SLO}=12.39$<br>$M_{HRV}=10.48$<br>19.68 (.000)  |                                               | S x P<br>4.30 (.040)                         |
| 6. Osredot. na mamo<br>(df rezid.=146)                         |                                                |                                                     |                                               | K x P<br>11.17 (.001)                        |
| 7. Teži k partnerki<br>(df rezid.=146)                         | $M_1=25.33$<br>$M_2=21.34$<br>5.75 (.018)      | $M_{SLO}=25.10$<br>$M_{HRV}=21.79$<br>18.26 (.000)  | $M_M=32.20$<br>$M_T=14.35$<br>440.67 (.000)   | S x K<br>7.55 (.007)<br>K x P<br>6.89 (.010) |
| 8. Zadovoljen s partnerko<br>(df rezid.=146)                   |                                                | $M_{SLO}=39.95$<br>$M_{HRV}=37.43$<br>5.75 (.018)   | $M_M=39.62$<br>$M_T=37.64$<br>3.73 (.055)     |                                              |

Glej legendo pod Tabelo 1.

**Tabela 4:** Aritmetične sredine malčkovih obnašanj do partnerke, na katero vpliva interakcija med neodvisnimi spremenljivkami.

| Spremenljivka | Interakcija | $SLO_M$            | $SLO_T$            | $HRV_M$            | $HRV_T$            |
|---------------|-------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
|               |             | $M_{1M}; M_{1SLO}$ | $M_{2M}; M_{2SLO}$ | $M_{1T}; M_{1HRV}$ | $M_{2T}; M_{2HRV}$ |
| 2.            | K x P       | $SLO_M=19.72$      | $SLO_T=24.50$      | $HRV_M=19.69$      | $HRV_T=18.22$      |
| 3.            | S x P       | $M_{1M}=18.28$     | $M_{2M}=18.00$     | $M_{1T}=15.44$     | $M_{2T}=17.55$     |
| 5.            | S x P       | $M_{1M}=11.81$     | $M_{2M}=10.87$     | $M_{1T}=11.00$     | $M_{2T}=11.85$     |
| 6.            | K x P       | $SLO_M=0.74$       | $SLO_T=1.15$       | $HRV_M=1.74$       | $HRV_T=0.54$       |
| 7.            | S x K       | $M_{1SLO}=28.36$   | $M_{2SLO}=21.85$   | $M_{1HRV}=22.64$   | $M_{2HRV}=20.85$   |
| 7.            | K x P       | $SLO_M=32.97$      | $SLO_T=17.23$      | $HRV_M=31.49$      | $HRV_T=11.61$      |

Glej legendo pod Tabelo 2.

$M_{1M}$  aritmetična sredina za igro z mamo ob prvem opazovanju

$M_{2M}$  aritmetična sredina za igro z mamo ob drugem opazovanju

$M_{1T}$  aritmetična sredina za igro s testatorko ob prvem opazovanju

$M_{2T}$  aritmetična sredina za igro s testatorko ob drugem opazovanju

Nobena izmed treh neodvisnih spremenljivk, niti interakcija med njimi, ne vpliva pomembno na malčkovo skupno (pozitivno in negativno) in pozitivno odzivnost do partnerke ter na njegov interes za igro z njo.

V prvih petih minutah diadne interakcije je po preteku šestih mesecev na celotnem vzorcu prišlo do upada opazovanja partnerke med igro, do upada obnašanj, s katerimi so malčki iskali bližino partnerke (telesna bližina in skupna pozornost), ter do povečanja socialnega govora. Slovenski malčki so - ne glede na svojo starost in partnerko, s katero so se igrali - izražali intenzivnejša čustva do nje, večkrat vokalizirali z njo, pogosteje iskali njeno bližino in bili bolj zadovoljni v interakciji z njo kot hrvaški malčki. Ko so se malčki igrali s svojimi mamami (ne glede na starost in kulturo), so z njimi večkrat govorili in vokalizirali, iskali njihovo bližino in intenzivneje izražali zadovoljstvo ob skupni dejavnosti kot takrat, ko so se igrali s tujimi ženskami.

Slovenski malčki so bili med igro z igračami bolj emocionalno izraziti do testatorke kot do mame, hrvaški pa nekoliko manj. Morda gre razlike med slovenskimi in hrvaškimi malčki v igri s testatorko pripisati tudi temu, da je bila med štirimi slovenskimi testatorkami večja variabilnost kot med dvema hrvaškima testatorkama (Kavčič, 1999; Zupančič in Ceci Erpič, 1999). Do mam so bili Slovenci enako izraziti kot Hrvati, do testatork pa prvi bolj kot drugi. Z mamo so malčki količinsko enako govorili/vokalizirali po preteku

šestih mesecev, s testatorko pa so povečali količino te oblike komunikacije. Socialno vokalizacijo, ločeno od govora, so malčki med igro z mamo nekoliko znižali, s testatorko pa povišali. Slovenci so bili med igro s testatorko bolj osredotočeni na svojo partnerko kot med igro z mamo, Hrvati pa obratno. Ob prvem opazovanju so Slovenci v interakciji bolj iskali bližino partnerke kot Hrvati, ob drugem pa so si bili glede teh obnašanj podobni. Tako Slovenski kot Hrvaški malčki so po šestih mesecih znižali približevalno obnašanje. Malčki v obeh skupinah so izražali podobno količino približevalnega obnašanja, ko so se igrali s svojimi mamami, razlikovali so se v približevanju testatorki. Slovenci so se ji večkrat približevali kot hrvaški.

**Tabela 5:** Povzetek zbirnih rezultatov o vplivih starosti, kulture in partnerke na malčkovo obnašanje do predmetov med igro z igračami.

| MALČEK DO PREDMETOV                                 | STAROST<br>$M_1$<br>$M_2$<br>$F, df=1, (p)$ | KULTURA<br>$M_{SLO}$<br>$M_{HRV}$<br>$F, df=1, (p)$ | PARTNERKA<br>$M_M$<br>$M_T$<br>$F, df=1, (p)$ | INTERAKCIJA<br>$F, df=1, (p)$ |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------|
| 1. Egocentrični gov. in vokal.<br>(df rezid. = 147) | $M_1=11.49$<br>$M_2=10.16$<br>35.56 (.000)  | $M_{SLO}=11.37$<br>$M_{HRV}=10.36$<br>23.99 (.000)  |                                               | $S \times K$<br>9.62 (.002)   |
| 2. Egocentrični govor<br>(df rezid. = 146)          | $M_1=11.63$<br>$M_2=10.05$<br>23.18 (.000)  | $M_{SLO}=11.26$<br>$M_{HRV}=10.45$<br>7.71 (.006)   |                                               | $S \times K$<br>5.33 (.022)   |
| 3. Egocentrična vokalizacija<br>(df rezid. = 146)   | $M_1=11.05$<br>$M_2=10.18$<br>13.02 (.000)  | $M_{SLO}=11.17$<br>$M_{HRV}=10.12$<br>19.82 (.000)  |                                               | $S \times K$<br>6.57 (.001)   |
| 4. Osredotočen na igro<br>(df rezid. = 146)         |                                             | $M_{SLO}=9.26$<br>$M_{HRV}=9.69$<br>5.57 (.020)     | $M_M=9.74$<br>$M_T=9.21$<br>8.86 (.004)       |                               |
| 5. Osredotočen na kamero<br>(df rezid. = 146)       | $M_1=1.29$<br>$M_2=2.09$<br>9.31 (.003)     |                                                     | $M_M=2.71$<br>$M_T=0.63$<br>60.16 (.000)      | $S \times P$<br>5.27 (.023)   |
| 6. Osredotočen na drugo<br>(df rezid. = 146)        | $M_1=1.23$<br>$M_2=0.52$<br>14.48 (.000)    |                                                     |                                               | $S \times K$<br>4.45 (.037)   |
| 7. Vokalizacija z igračami<br>(df rezid. = 146)     |                                             | $M_{SLO}=12.29$<br>$M_{HRV}=11.24$<br>5.60 (.019)   |                                               |                               |

|                                                          |                                                |                                                        |                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8. Besede z igračami<br>(df rezid. = 146)                | $M_1 = 10.87$<br>$M_2 = 10.03$<br>18.40 (.000) | $M_M = 10.75$<br>$M_T = 10.16$<br>8.97 (.003)          | S x P<br>8.48 (.004)                                                                            |
| 9. Komunikacija z igračami (1)<br>(df rezid. = 146)      | $M_1 = 11.10$<br>$M_2 = 10.46$<br>8.66 (.004)  | $M_M = 11.02$<br>$M_T = 10.54$<br>4.69 (.032)          | S x P<br>5.36 (.022)                                                                            |
| 10. Pozoren na igrače v celoti<br>(df rezid. = 146)      |                                                |                                                        | K x P<br>10.19 (.002)                                                                           |
| 11. Pozoren na elemente v kontekstu<br>(df rezid. = 147) | $M_1 = 32.88$<br>$M_2 = 40.27$<br>27.40 (.000) |                                                        |                                                                                                 |
| 12. Pozoren na elemente<br>(df rezid. = 147)             | $M_1 = 21.51$<br>$M_2 = 19.20$<br>4.32 (.039)  | $M_M = 21.62$<br>$M_T = 19.15$<br>4.96 (.028)          |                                                                                                 |
| 13. Pozoren na podrobnosti<br>(df rezid. = 147)          |                                                | $M_{SLO} = 10.78$<br>$M_{HRV} = 10.20$<br>3.94 (.049)  |                                                                                                 |
| 14. Skupna pozornost (2)<br>(df rezid. = 147)            | $M_1 = 19.95$<br>$M_2 = 21.35$<br>9.80 (.002)  | $M_{SLO} = 21.23$<br>$M_{HRV} = 20.08$<br>6.05 (.015)  |                                                                                                 |
| 15. Vztraja aktivno sam<br>(df rezid. = 147)             |                                                | $M_{SLO} = 30.36$<br>$M_{HRV} = 22.22$<br>40.80 (.000) | S x K<br>11.66 (.001)<br>MAMA<br>4.48 8.036)<br>K x P<br>6.01 (.015)                            |
| 16. Vztraja aktivno na spodbudo<br>(df rezid. = 147)     |                                                | $M_{SLO} = 18.85$<br>$M_{HRV} = 23.49$<br>10.89 (.001) |                                                                                                 |
| 17. Vztraja pasivno na spodbudo<br>(df rezid. = 147)     |                                                | $M_{SLO} = 7.13$<br>$M_{HRV} = 15.59$<br>64.75 (.000)  | $M_M = 8.38$<br>$M_T = 14.74$<br>37.4 (.000)<br>S x K<br>35.30 (.000)<br>K x P<br>19.17 (.000)  |
| 18. Vztraja aktivno (3)<br>(df rezid. = 147)             |                                                | $M_{SLO} = 49.21$<br>$M_{HRV} = 45.72$<br>6.74 (.010)  | $M_M = 49.09$<br>$M_T = 45.67$<br>6.81 (.010)<br>K x P<br>5.87 (.017)                           |
| 19. Vztraja pasivno (4)<br>(df rezid. = 147)             |                                                | $M_{SLO} = 15.18$<br>$M_{HRV} = 23.72$<br>23.30 (.000) | $M_M = 16.62$<br>$M_T = 22.68$<br>5.58 (.000)<br>S x K<br>14.63 (.000)<br>K x P<br>9.89 (.002)  |
| 20. Vztraja sam (5)<br>(df rezid. = 147)                 |                                                | $M_{SLO} = 38.41$<br>$M_{HRV} = 30.35$<br>35.17 (.000) | $M_M = 36.49$<br>$M_T = 31.90$<br>11.70 (.001)                                                  |
| 21. Vztraja na<br>spodbudo (6)<br>(df rezid. = 147)      |                                                | $M_{SLO} = 25.97$<br>$M_{HRV} = 39.08$<br>19.02 (.000) | $M_M = 29.22$<br>$M_T = 36.44$<br>19.41 (.000)<br>S x K<br>19.20 (.000)<br>K x P<br>7.41 (.007) |



|                                                |                                                        |                                                |                                              |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 22. Skupno vztrajanje (7)<br>(df rezid. = 147) | $M_{SLO} = 16.22$<br>$M_{HRV} = 17.46$<br>11.78 (.001) | $M_M = 16.52$<br>$M_T = 17.21$<br>3.66 (.058)  | S x K<br>11.58 (.001)                        |
| 23. Skupni govor (8)<br>(df rezid. = 147)      | $M_{SLO} = 14.10$<br>$M_{HRV} = 13.21$<br>8.37 (.004)  | $M_M = 14.40$<br>$M_T = 12.86$<br>27.42 (.000) | S x P<br>3.91 (.050)                         |
| 24. Konstruktivnost<br>(df rezid. = 147)       | $M_{SLO} = 39.09$<br>$M_{HRV} = 37.33$<br>3.72 (.056)  |                                                | S x K<br>4.43 (.037)<br>K x P<br>5.46 (.021) |

Glej legendo pod Tabelo 1.

Od (1) do (8) so kompozitne postavke:

- (1) emocije, vokalizacija, besede in stavki z igračami
- (2) pozornost na celotno igračo, elemente v kontekstu, posamezne elemente in podrobnosti
- (3) vztraja z igračo aktivno sam in aktivno na spodbudo
- (4) vztraja z igračo pasivno sam in pasivno na spodbudo
- (5) vztraja z igračo aktivno sam in pasivno sam
- (6) vztraja z igračo aktivno na spodbudo in pasivno na spodbudo
- (7) vztraja aktivno sam in na spodbudo ter pasivno sam in na spodbudo
- (8) egocentrični, socialni in govor/vokalizacija z igračami

**Tabela 6:** Aritmetične sredine malčkovih obnašanj do predmetov, na katere vpliva interakcija med neodvisnimi spremenljivkami.

| Spremenljivka | Interakcija | $M_{1\text{ SLO}}$                 | $M_{2\text{ SLO}}$                 | $M_{1\text{ HRV}}$                 | $M_{2\text{ HRV}}$                 |
|---------------|-------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
|               |             | $M_{1\text{ M}}$<br>$\text{SLO}_M$ | $M_{2\text{ M}}$<br>$\text{SLO}_T$ | $M_{1\text{ T}}$<br>$\text{HRV}_M$ | $M_{2\text{ T}}$<br>$\text{HRV}_T$ |
| 1.            | S x K       | $M_{1\text{ SLO}} = 21.41$         | $M_{2\text{ SLO}} = 10.33$         | $M_{1\text{ HRV}} = 10.69$         | $M_{2\text{ HRV}} = 10.00$         |
| 2.            | S x K       | $M_{1\text{ SLO}} = 12.49$         | $M_{2\text{ SLO}} = 10.10$         | $M_{1\text{ HRV}} = 10.86$         | $M_{2\text{ HRV}} = 10.00$         |
| 3.            | S x K       | $M_{1\text{ SLO}} = 11.95$         | $M_{2\text{ SLO}} = 10.38$         | $M_{1\text{ HRV}} = 10.25$         | $M_{2\text{ HRV}} = 9.85$          |
| 5.            | S x P       | $M_{1\text{ M}} = 2.00$            | $M_{2\text{ M}} = 3.49$            | $M_{1\text{ T}} = 0.53$            | $M_{2\text{ T}} = 0.73$            |
| 6.            | S x K       | $M_{1\text{ SLO}} = 1.51$          | $M_{2\text{ SLO}} = 0.41$          | $M_{1\text{ HRV}} = 0.98$          | $M_{2\text{ HRV}} = 0.63$          |
| 8.            | S x P       | $M_{1\text{ M}} = 11.43$           | $M_{2\text{ M}} = 10.03$           | $M_{1\text{ T}} = 10.29$           | $M_{2\text{ T}} = 10.03$           |
| 9.            | S x P       | $M_{1\text{ M}} = 11.57$           | $M_{2\text{ M}} = 10.44$           | $M_{1\text{ T}} = 10.61$           | $M_{2\text{ T}} = 10.48$           |
| 10.           | K x P       | $\text{SLO}_M = 14.05$             | $\text{SLO}_T = 17.00$             | $\text{HRV}_M = 15.21$             | $\text{HRV}_T = 12.40$             |
| 15.           | S x K       | $M_{1\text{ SLO}} = 31.13$         | $M_{2\text{ SLO}} = 29.59$         | $M_{1\text{ HRV}} = 20.3$          | $M_{2\text{ HRV}} = 24.35$         |
| 15.           | K x P       | $\text{SLO}_M = 30.79$             | $\text{SLO}_T = 29.92$             | $\text{HRV}_M = 25.93$             | $\text{HRV}_T = 18.43$             |
| 17.           | S x K       | $M_{1\text{ SLO}} = 3.85$          | $M_{2\text{ SLO}} = 10.41$         | $M_{1\text{ HRV}} = 18.38$         | $M_{2\text{ HRV}} = 12.45$         |
| 17.           | K x P       | $\text{SLO}_M = 6.36$              | $\text{SLO}_T = 7.90$              | $\text{HRV}_M = 10.21$             | $\text{HRV}_T = 21.10$             |
| 18.           | K x P       | $\text{SLO}_M = 49.08$             | $\text{SLO}_T = 49.33$             | $\text{HRV}_M = 49.09$             | $\text{HRV}_T = 42.26$             |
| 19.           | S x K       | $M_{1\text{ SLO}} = 12.38$         | $M_{2\text{ SLO}} = 17.97$         | $M_{1\text{ HRV}} = 27.58$         | $M_{2\text{ HRV}} = 19.38$         |
| 19.           | K x P       | $\text{SLO}_M = 15.13$             | $\text{SLO}_T = 15.23$             | $\text{HRV}_M = 17.98$             | $\text{HRV}_T = 29.60$             |
| 21.           | S x P       | $M_{1\text{ SLO}} = 19.38$         | $M_{2\text{ SLO}} = 30.36$         | $M_{1\text{ HRV}} = 41.83$         | $M_{2\text{ HRV}} = 35.72$         |
| 21.           | K x P       | $\text{SLO}_M = 24.64$             | $\text{SLO}_T = 27.31$             | $\text{HRV}_M = 33.37$             | $\text{HRV}_T = 44.93$             |
| 22.           | S x K       | $M_{1\text{ SLO}} = 15.54$         | $M_{2\text{ SLO}} = 16.90$         | $M_{1\text{ HRV}} = 18.02$         | $M_{2\text{ HRV}} = 16.83$         |
| 23.           | S x P       | $M_{1\text{ M}} = 11.72$           | $M_{2\text{ M}} = 10.21$           | $M_{1\text{ T}} = 11.24$           | $M_{2\text{ T}} = 10.13$           |
| 24.           | S x K       | $M_{1\text{ SLO}} = 40.92$         | $M_{2\text{ SLO}} = 37.26$         | $M_{1\text{ HRV}} = 37.20$         | $M_{2\text{ HRV}} = 37.48$         |
| 24.           | K x P       | $\text{SLO}_M = 39.51$             | $\text{SLO}_T = 38.67$             | $\text{HRV}_M = 35.67$             | $\text{HRV}_T = 39.02$             |

Glej legendo pod Tabelama 2 in 4.

Nobena izmed treh neodvisnih spremenljivk, niti interakcija med njimi, ne vpliva pomembno na malčkovo osredotočenost na partnerko, njegove emocije do igrač in na število stavkov, ki jih namenja igračam.

Ne glede na kulturo in partnerko, s katero so se malčki igrali, so slednji po preteku šestih mesecev med interaktivno igro znižali količino egocentričnega govora/vokalizacije, igračam namenjenih besed in celotno količino komunikacije z igračami, osredotočenost na dogajanje izven igralnega konteksta in intenzivnost pozornosti na posamezne dele igrač. Zvišali pa so intenzivnost pozornosti na dele igrač v kontekstu, ki odraža deljeno pozornost, in skupno pozornost na igrač ter pogosteje posvečali pozornost snemalki.

Slovenski malčki so v primerjavi s Hrvati pogosteje govorili in vokalizirali (socialno, egocentrično in z igračami), zlasti egocentrično (več so vokalizirali

tudi z igračami), bili bolj intenzivno pozorni na igrače, zlasti na njihove podrobnosti, in dlje časa vztrajali z igračami, zlasti samostojno in dejavno. Njihova igralna dejanja so bila skladno s tem bolj konstruktivna (izvajali so domiselna igralna dejanja, uporabljali igrače na raznolike načine). Hrvati so bili v primerjavi s Slovenci večkrat osredotočeni na igro (predvsem zaradi nekoliko pogostejšega nihanja pozornosti od prisotnih oseb nazaj k igri, vendar pogostnost osredotočanja na mamo, na testatorke in na drugo med kulturama ni dosegla ravni statistične pomembnosti), dlje so vztrajali z igračami na spodbudo igralnih partnerk, tako aktivno kot pasivno, dlje so vztrajali z igračami tudi pasivno (sami ali na spodbudo; gledali so npr. igračo, ali jo zgolj držali v roki, hodili z njo okoli in ji niso posvečali pozornosti). Njihovo skupno vztrajanje z igračami je bilo daljše kot med slovenskimi malčki, predvsem zaradi njihovega vztrajanja z igračami, ki izhaja iz socialne spodbude, in nedejavnega vztrajanja.

Med igro z mamo so bili malčki večkrat osredotočeni na igro in na snemalko kot med igro s testatorko. Ob mami so večkrat govorili z igračami in komunicirali z njimi na druge načine ter več govorili/vokalizirali nasploh (socialno, egocentrično in z igračami) kot ob testatorki. V interakciji z mamo so bili bolj pozorni na posamezne dele igrače, dlje so vztrajali z igračami aktivno (sami in na mamino spodbudo) in sami (aktivno in pasivno), zlasti aktivno sami (brez spodbude so se ukvarjali z igračami), medtem ko so v interakciji s testatorko dlje vztrajali z igračami pasivno (sami in na spodbudo) in na spodbudo (aktivno in pasivno), zlasti pasivno na spodbudo (največkrat so gledali, kako se z igračami igra testatorka). Predvsem na podlagi daljšega vztrajanja na spodbudo in pasivnega vztrajanja so malčki skupno vztrajali z igračami dlje med interakcijo s testatorko kot med interakcijo z mamo.

Slovenci so ob prvem opazovanju več egocentrično govorili/vokalizirali (tudi ločeno več govorili in vokalizirali) kot Hrvati, ob drugem opazovanju pa oboji enako. Vsi so med igro z mamo povečali osredotočenost na snemalko in/ali opazovalko ob drugem opazovanju, med igro s testatorko pa je pogostnost osredotočenosti ostala podobna. Slovenski malčki so bili ob prvem opazovanju bolj osredotočeni na dogajanje izven igralnega konteksta kot Hrvati, ob drugem pa manj. Med igro z mamo ob prvem opazovanju so malčki večkrat namenjali besede igračam in večkrat komunicirali z njimi (emocije, vokali, besede in stavki) kot med igro s testatorko, po preteku šestih mesecev pa enako med igro z obema partnerkama. Slovenci so bili med igro s testatorko bolj pozorni na igračo v celoti kot med igro z mamo, Hrvati pa obratno. Slovenci so ob drugem opazovanju manj časa aktivno samostojno vztrajali z igračami kot ob prvem, Hrvati pa dlje. Prvi so po preteku šestih





**Tabela 7:** Povzetek zbirnih rezultatov o vplivih starosti, kulture in partnerke na oblike malčkove igre z igračami.

| OBLIKE IGRE – izvirne in<br>kompozitne spremenljivke | STAROST<br>$M_1$<br>$M_2$<br>$F, df=1,$<br>(p) | KULTURA<br>$M_{SLO}$<br>$M_{HRV}$<br>$F, df=1,$<br>(p) | PARTNERKA<br>$M_M$<br>$MT$<br>$F, df=1, (p)$ | INTERAKCIJA<br>$F, df=1, (p)$ |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------|
| 1.Simbolna (1)<br>(df rezid.=147)                    |                                                |                                                        | $M_M=0.88$<br>$M_T=1.70$<br>24.43 (.000)     | $K \times P$<br>8.44 (.004)   |
| 2.Projekcija simbolnih shem<br>(df rezid.=147)       |                                                |                                                        | $M_M=1.70$<br>$M_T=2.68$<br>12.99 (.000)     | $K \times P$<br>4.44 (.037)   |
| 3.Dojemal. (2)<br>(df rezid.=147)                    | $M_1=3.01$<br>$M_2=3.66$<br>11.57<br>(.001)    | $M_{SLO}=2.95$<br>$M_{HRV}=3.67$<br>13.75<br>(.000)    | $M_M=3.66$<br>$M_T=2.99$<br>11.39 (.001)     | $S \times K$<br>27.44 (.000)  |
| 4.Funkcijska<br>(df rezid.=147)                      | $M_1=3.89$<br>$M_2=2.77$<br>6.34 (.013)        |                                                        | $M_M=3.84$<br>$M_T=2.85$<br>5.02 (.027)      | $K \times P$<br>5.13 (.025)   |
| 5.Neposredna imitacija<br>(df rezid.=147)            | $M_1=1.06$<br>$M_2=0.33$<br>19.48<br>(.000)    |                                                        |                                              |                               |
| 6.Aktivna socialna (3)<br>(df rezid.=147)            | $M_1=1.63$<br>$M_2=2.22$<br>24.31<br>(.000)    | $M_{SLO}=1.72$<br>$M_{HRV}=2.09$<br>10.56<br>(.001)    |                                              | $S \times K$<br>9.38 (.003)   |
| 7.Osamljena<br>(df rezid.=147)                       | $M_1=5.39$<br>$M_2=3.71$<br>19.39<br>(.000)    | $M_{SLO}=5.37$<br>$M_{HRV}=3.85$<br>17.00<br>(.000)    | $M_M=5.33$<br>$M_T=3.81$<br>14.93 (.000)     |                               |
| 8.Pasivna socialna (4)<br>(df rezid.=147)            |                                                | $M_{SLO}=1.72$<br>$M_{HRV}=3.15$<br>44.68<br>(.000)    | $M_M=1.96$<br>$M_T=2.98$<br>22.96 (.000)     | $S \times K$<br>24.25 (.000)  |

Glej legendo pod Tabelo 1.

Od (1) do (4) so kompozitne spremenljivke:

- (1) nase, na druge in na umišljeno usmerjena simbolna dejanja
- (2) dojemanje relacij, prehod na simbolno igro, sledenje navodilom, spraševanje in odgovarjanje
- (3) kontaktna, opazovalna z vključitvijo, paralelna in asociativna
- (4) brez udeležbe in opazovalna

**Tabela 8:** Aritmetične sredine malčkovih oblik igre, na katere vpliva interakcija med neodvisnimi spremenljivkami.

| Spremenljivka | Interakcija | $SLO_M$           | $SLO_T$           | $HRV_M$           | $HRV_T$           |
|---------------|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
|               |             | $M_{1\ SLO}$      | $M_{2\ SLO}$      | $M_{1\ HRV}$      | $M_{2\ HRV}$      |
| 1.            | K x P       | $SLO_M=1.03$      | $SLO_T=1.31$      | $HRV_M=0.74$      | $HRV_T=2.07$      |
| 2.            | K x P       | $SLO_M=2.00$      | $SLO_T=2.41$      | $HRV_M=1.42$      | $HRV_T=2.93$      |
| 3.            | S x K       | $M_{1\ SLO}=2.08$ | $M_{2\ SLO}=3.82$ | $M_{1\ HRV}=3.82$ | $M_{2\ HRV}=3.50$ |
| 4.            | K x P       | $SLO_M=3.03$      | $SLO_T=3.08$      | $HRV_M=4.58$      | $HRV_T=2.64$      |
| 6.            | S x K       | $M_{1\ SLO}=1.23$ | $M_{2\ SLO}=2.21$ | $M_{1\ HRV}=1.98$ | $M_{2\ HRV}=2.23$ |
| 8.            | S x K       | $M_{1\ SLO}=1.23$ | $M_{2\ SLO}=2.21$ | $M_{1\ HRV}=3.69$ | $M_{2\ HRV}=2.55$ |

Glej legendi pod Tabelama 2 in 4.

Nobena izmed treh spremenljivk, niti interakcija med njimi, ne vpliva pomembno na malčkovo konstrukcijsko igro in igro z enostavnimi pravili.

V prvih petih minutah interaktivne igre so malčki po preteku šestih mesecev izvedli več dojemalnih igralnih dejanj in tistih, ki odražajo spoznavno bolj zapletene igralne oblike. Njihova igra je postala tudi bolj socialna. Skladno s tem sta upadli funkcijska in osamljena igra. Ne glede na starost in partnerko, s katero so se malčki igrali, so hrvaški malčki izvedli več dojemalnih igralnih dejanj kot slovenski. Prvi so se večkrat igrali socialno (aktivno in pasivno), drugi pa večkrat osamljeno. Z mamami so se malčki večkrat igrali dojemalno, funkcijsko in osamljeno, s testatorkami pa večkrat simbolno, zlasti na ravni projekcije simbolnih shem, in pasivno socialno. V okviru te oblike so največkrat opazovali igro testatorke.

Razlika med količino simbolne igre (in projekcije simbolnih shem kot podoblike simbolne igre) v interakciji z mamo in testatorko je bila večja na vzorcu hrvaških diad kot na vzorcu slovenskih (simbolna dejanja so bila pogostejša med igro s testatorko na obeh vzorcih). Slovenci so se ob drugem opazovanju igrali večkrat dojemalno kot ob prvem, Hrvati pa obratno. Pogostnost funkcijske igre se pri Slovencih ni razlikovala med obema interaktivnima pogojema, pri Hrvatih pa je bila pogostnejša med igro z mamo kot med igro s testatorko. Aktivna socialna igra se je na obeh vzorcih povečala, pri Slovencih bistveno bolj, tako da se je začetna razlika v količini te vrste igre izenačila po preteku šestih mesecev. Pogostnost pasivno socialnih oblik igre je med Slovenci porasla, pri Hrvatih pa upadla.

## RAZPRAVA

V prvih petih minutah interaktivne igre s prosto izbranimi igračami so testatorke dvignile raven zapletenosti malčkove igre nad raven, ki so jo predhodno opazile v njegovi interakciji z mamo med igro z istimi igračami. To pomeni, da so malčkovo igro v večji meri usmerile v malčkovo OBR kot mame ali pa so to območje vsaj dosegle. V okviru pričujoče študije namreč nismo ugotovljale, ali so se malčki s svojimi mamami igrali znotraj OBR ali zgolj znotraj območja svojega dejanskega razvoja. Z empirično dobljenimi rezultati lahko sprejmemo le hipotezo, da igralna partnerka, ki ima večje znanje o razvoju igre in o tem, kako situacijsko spodbuditi malčkovo igro v smeri večje razvojne kompleksnosti, med interakcijo z njim izzove kompleksnejša igralna dejanja kot mama v repliki svoje vsakdanje interaktivne igre. Na dvig razvojne ravni igre sklepamo na podlagi malčkovih simbolnih igralnih dejanj, ki so bila pogostejša med igro s testatorko kot med igro z mamo. Z mamo pa so se malčki večkrat igrali dojemalno in funkcijsko (le hrvaški malčki) kot s testatorko. Dojemalno igro po ravni razvojne zapletenosti, vsaj kot smo jo opredelili v našem merskem instrumentu in v priročniku (Zupančič, in dr., 1999), namreč umeščamo vmes med funkcijsko in simbolno/konstrukcijsko obliko igre.

Ker se je mama igrala z malčkom prej kot testatorka, bi lahko posamezne razvojno manj zapletene oblike igre od simbolnih v interakciji z mamo pripisali tudi učinku ogrevanja, ki ga Sladeova (1987) navaja kot pomembnega v začetnih minutah malčkove interaktivne igre z mamo na vzorcu ameriških diad. Na podlagi ugotovitev Bartol Polončičeve (1999) o kratkoročni (v desetminutnem časovnem intervalu) stabilnosti oblik igre istih malčkov, ki so bili v interakciji z mamami vključeni tudi v našo študijo, posredno sklepamo, da je bil ta učinek na našem vzorcu manj verjeten. Menimo, da dobljeni rezultati podpirajo model OBR.

Malčkova obnašanja, ki kažejo na njegovo povezanost z mamo, so se odrazila v naslednjih razlikah med dvema interaktivnima pogojema: v bolj gladki interakciji, pogostnejšem fizičnem stiku med partnerjema in vzajemni glasovni/besedni komunikaciji med njima, ko se je malček igral z mamo v primerjavi z njegovo igro s tujo osebo. Razlike v enaki smeri smo ugotovile glede malčkovega socialnega govora, zadovoljstva z igralno partnerko in približevalnega obnašanja partnerki. Nekatera malčkova obnašanja, ki so bolj izražena v interakciji s tujo osebo v razmerju do teh obnašanj v interakciji z mamo, po našem mnenju odražajo previdnost in/ali radovednost do neznane osebe. To sta opazovanje testatorke in očesni stik med njima, ki nista vezana

na igro z igračami, ter šibkejša osredotočenost na igro, ki morda odraža znižanje raziskovalnega obnašanja. Ostale razlike med obnašanjem, ki se vežejo na malčkovo dejavno raziskovanje (aktivno igro z igračami) v dveh tipih diad, po našem mnenju odražajo nerazdružljivi vpliv "poznanosti partnerja" in "navodil partnerju". Testatorka je skladno z navodili bolj spodbujala in več demonstrirala kot mama. Zaradi tega je imel malček tudi manj priložnosti za dajanje igralne iniciative, samostojno in dejavno vztrajanje z igračami, komunikacijo z njimi ter osamljeno igro. Namesto tega se je večkrat vključeval v opazovalno igro (gledal, kaj dela z igračami aktivna partnerka), dlje pasivno in na spodbudo vztrajal z igračami. Na podlagi pričujočih rezultatov ne moremo enoznačno pripisati upada v malčkovem raziskovalnem obnašanju med igro s tujko niti pomanjkanju priložnosti, niti njegovim občutkom ogroženosti in/ali novosti situacije. Z drugače zastavljeno metodo opazovanja bomo v nadaljnjih analizah podatkov poskušale vplive teh dveh spremenljivk razdružiti.

Razlike med igralnim obnašanjem slovenskih in hrvaških malčkov so okvirno dosledne z ugotovitvami naših prvih medkulturnih raziskav, ki so ločeno primerjale malčkovo obnašanje med samostojno igro z igračami (Zupančič in Ceci Erpič, 1997), interaktivno obnašanje diad mama-malček (Zupančič, 1998) in testatorka-malček (Kavčič, 1999; Zupančič, 1999). Slovenski malčki so tudi v pričujoči študiji med interaktivno igro z igračami izražali več predmetne usmerjenosti in samostojnosti kot hrvaški. To je neposredno razvidno iz večje igralne iniciativnosti, pogostejšega egocentričnega govora/vokalizacije, vokalizacije z igračami in skupnega govora/vokalizacije med interaktivno igro, intenzivnejše pozornosti na igrače, daljšega aktivnega in samostojnega vztrajanja z igračami, večje variabilnosti in domiselnosti igralnih dejanj in pogostejše osamljene igre pri prvih ter daljšega pasivnega vztrajanja z igračami, vztrajanja na spodbudo partnerke, večje pogostnosti socialno pasivne in aktivne igre pri drugih. Posredno se razmeroma močnejša predmetna orientacija med interaktivno igro pri slovenski malčkih v primerjavi s hrvaškimi kaže tudi v njihovem socialnem obnašanju in obnašanju diad, ki smo ga ocenjevale vedno v odnosu do igrač. Med igro z igračami je interakcija slovenskih diad bolj gladka, kar odraža večjo mero socialne koordinacije s predmeti, bolj zadovoljna, pri čemer je zadovoljstvo vezano na igro s predmeti, malček je bolj čustveno izrazen do partnerk in več socialno vokalizira z njimi. Pri tem njegova čustva in komunikacija s partnerko niso bila neposredna, temveč vezana na predmetno dejavnost. Nekoliko nekompatibilno koherentnemu vzorcu medkulturnih razlik v interaktivnem obnašanju pa med slovenskimi diadami pogosteje prihaja do fizičnega stika med partnerjema, prav tako slovenski malčki pogosteje iščejo



bližino partnerke kot hrvaški. Glede medkulturnih razlik v približevalnem obnašanju dopuščamo možnost, da slovenski malčki na ta način vzpostavljajo ravnotežje med svojim izrazitejšim raziskovalnim sistemom obnašanja in samostojnostjo ter količino bližine, ki jim zagotavlja občutke varnosti.

Po preteku šestih mesecev so slovenski malčki sicer ostali bolj samostojni in predmetno usmerjeni med interaktivno igro z igračami kot hrvaški, vendar so razlike med njimi upadle. To je razvidno iz pomembnih interakcij med starostjo in kulturo. Slovenski malčki so postali bolj socialno usmerjeni in pasivni v odnosu do predmetov kot pred pol leta, medtem ko so se hrvaški igrali bolj aktivno in bili med drugim opazovanjem manj socialno orientirani ter predmetno usmerjeni kot med prvim. Dobljeni rezultati dopuščajo možnost, da so kulturno specifične starostne spremembe v malčkovem interaktivnem obnašanju med igro z igračami povezane z medkulturnimi razlikami v prepričanjih in normah staršev, vezanih na otrokov zgodnji razvoj, ki neposredno vplivajo na načine njihove interakcije z otroki (npr. Farver in Howes, 1993). Tako na vzorcu slovenskih mam šest- do štiriindvajsetmesečnih otrok ugotavljamo, da le-te kot cilj zgodnjega razvoja jasno favorizirajo doseganje samostojnosti, kognitivne, jezikovne in motorične kompetentnosti pred razvojem socialnih spretnosti (Zupančič, 1998). Glede na to predvidevamo, da slovenske mame zelo zgodaj spodbujajo otrokovo samostojnost tako, da ga spodbujajo k delovanju na igrače, s katerimi se vključuje v samostojne dejavnosti znotraj konteksta "varne bližine" skrbnikov. Ko je ta cilj razmeroma dosežen, torej šele kasneje, pa se začno bolj socialno dejavno vključevati v otrokovo igro in tako spodbujajo realizacijo svojih sekundarnih vzgojnih ciljev - razvoj otrokovih socialnih spretnosti. Predpostavljamo, da opisani proces poteka pri Hrvatih obratno, saj mladi hrvaški odrasli v primerjavi s slovenskimi dajejo prednost medodvisnosti, povezanosti med posamezniki, občutljivosti za druge in podrejanju skupinskim normam pred neodvisnostjo, samozadostnostjo in zanašanjem nase (Zupančič in Metzsig, 1994). V prihodnosti bo to hipotezo potrebno preveriti na področju medkulturnih razlik v etnoteorijah slovenski in hrvaških staršev malčkov o zgodnjem razvoju in vzgoji otrok ter njihove etnoteorije primerjati z dejanskim obnašanjem med njihovo interaktivno igro z otroki.

Interaktivni vplivi med partnerko in kulturo ( $P \times K$ ) kažejo, da je bila igra z različnima partnerkama bolj podobna v slovenskih diadah kot v hrvaških (iniciativa, vztrajanje s predmeti in oblike igre). Hrvaška testatorka je pogosteje dajala spodbude za igro kot slovenska, ki je bila glede iniciativnosti podobna mami. Pri tem obstaja možnost, da so zaradi zelo aktivnega

vključevanja hrvaške testatorke imeli malčki manj priložnosti za aktivno samostojno vztrajanje z igračami in nasploh za aktivno igranje. V primerjavi z njihovo igro z mamami in igro njihovih slovenskih vrstnikov s testatorko so hrvaški malčki dlje časa vztrajali pasivno (gledali, kaj počne testatorka) in nasploh dlje vztrajali na testatorkino spodbudo. Slovenski malčki pa so bili podobno vztrajni pri igri z obema partnerkama. Zaradi aktivnejšega vključevanja v malčkovo igro sta bili hrvaški testatorki po vsej verjetnosti nekoliko bolj uspešni v doseganju malčkovega OBR kot slovenske. Ta naša domneva izhaja iz obsežne študije Bornsteina in sodelavcev (1997), ki so prepričljivo dokazali, da se malčki vključujejo v več simbolne interaktivne igre, kadar spodbudo za igro dajo odrasli, v primerjavi z igro, za katero dajo spodbudo malčki.

Med drugo polovico drugega leta in prvo polovico tretjega malčkovega leta so se pokazale pomembne spremembe v njegovem interaktivnem obnašanju med igro z igračami. Povečanje gladkosti interakcije, socialnega govora, deljene in skupne pozornosti na igrače, dojemalne igre, dejavne socialne igre ter upad funkcijske in osamljene igre, neposredne imitacije in egocentričnega govora/vokalizacije se ujemajo s splošnim kognitivnim, jezikovnim in socialnim razvojem v tem obdobju (Schaffer, 1984; Papalia in Olds, 1992). Starostni upad očesnega stika med partnerjema, količina malčkovega gledanja partnerke in količina približevanja partnerki med igro z igračami po našem mnenju odražajo starostne spremembe v izražanju kvalitete navezanosti in previdnosti do tujcev, ki se po osemnajstem mesecu starosti, ko separacijska anksioznost in anksioznost do tujcev dosežeta svoj drugi vrh (Lamb, 1988), spremeni v smeri zmanjšanja količine približevalnega in previdnega obnašanja (Crittenden, 1992). Ugotovljene starostne spremembe v vseh navedenih merah obnašanja so precejšnje, saj so dosegle raven pomembnosti že ob opazovanju začetnih petih minut igre. Za osvetlitev podrobnejšega poteka teh sprememb bi bila potrebna nadaljnja vzdolžna študija s krajšimi časovnimi razmaki med opazovanji.

Interaktivni vplivi med starostjo in partnerko (S x P) kažejo, da sta socialni in igračam namenjen govor/vokalizacija z malčkovo starostjo med igro z mamami nekoliko upadla, medtem ko sta se pri igri s testatorkami povečala. Take spremembe po našem mnenju odražajo upad previdnosti do tujcev, ki se v zgodnjem otroštvu običajno izraža preko glasovne/besedne zadržanosti do njih, in podpirajo model obnašanj navezanosti, ki se okoli drugega leta starosti spremenijo tako v odnosu do figure navezanosti kot do tujih oseb (Crittenden, 1992).

Posploševanje ugotovitev pričujoče študije je seveda omejeno zaradi nekaterih omejitev pri njeni izvedbi. Preučevale smo le relativno majhno število malčkov. Poleg tega so vsi živeli v urbanih področjih in v družinah staršev s srednjo in visoko izobrazbo. Čas opazovanja je bil razmeroma kratek, ocenjevalni intervali pa razmeroma dolgi. Prav tako nismo upoštevale tipa navezanosti med mamo in malčki. Med omejitve sodi tudi to, da smo stopnjo podobnosti igrač z realnimi predmeti preverjale le ob drugem opazovanju. Ta spremenljivka pa ima pomemben vpliv na strukturo (obliko, razvojno raven) malčkove samostojne (npr. Zupančič in Ceci Erpič, 1997; Zupančič, 1998) in interaktivne igre z mamami, ne pa tudi na strukturo interaktivne igre s strokovnjaki (Kavčič, 1999).

## LITERATURA

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., in Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bartol Polončič, M. (1999). Kratkoročna stabilnost interaktivnega obnašanja med mamo in malčkom [Short-term stability of mother-toddler interactive behaviours]. Neobjavljena diplomska naloga [Unpublished BA diploma], Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Bornstein, M.H., Haynes, O.M., Legler, J.M., O'Reilly, A.W., in Painter, K.M. (1997). Symbolic play in childhood: Interpersonal and environmental context and stability. *Infant Behaviour and Development*, 20 (2), 197-207.
- Bornstein, M.H., Haynes, O.M., O'Reilly, A.W., in Painter, K.M. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67, 2910-2929.
- Bornstein, M.H., Haynes, O.M., Pascual, L., Painter, K.M., in Galperin, C. (1999). Play in two societies: Pervasiveness of process, specificity of structure. *Child Development*, 70, 317-331.
- Crittenden, P.M. (1992). Quality of attachment in preschool years. *Development and Psychopathology*, 4, 209-241.
- Damast, A.M., Tamis-LeMonda, C.S., in Bornstein, M.H. (1996). Mother-child play: Sequential interactions and relation between maternal beliefs and behaviours. *Child Development*, 67, 1752-1766.
- Dunn, J.F., Plomin, R., in Daniels, D. (1986). Consistency and change in mothers' behaviour toward young siblings. *Child Development*, 57, 348-356.
- Farver, J.M., in Howes, C. (1993). Cultural differences in American and Mexican mother-child pretend play. *Merrill Palmer Quarterly*, 39, 344-358.

- Farver, J.M., in Wimbarti, S. (1995a). Indonesian toddlers' social play with their mothers and older siblings. *Child Development*, 66, 1493-1503.
- Farver, J.M., in Wimbarti, S. (1995b). Parental participations in toddlers' pretend play. *Social Development*, 4, 19-31.
- Kavčič, T. (1999). Spremljanje malčkove interaktivne igre z igračami v dveh kulturah [A follow-up study of toddler's interactive toy-play in two cultures]. Neobjavljena diplomska naloga [Unpublished BA diploma], Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Lamb, M.E. (1988). Social and emotional development in infancy. V M.H. Bornstein in M.E. Lamb (Ur.), *Social, emotional and personality development* (str. 359-410). Hove: LEA Ltd., Publ.
- Musek, J. (1994). Psihološki portret Slovencev [The psychological portrait of Slovenians]. Ljubljana: Educy.
- Oerter, R. (1991). The concept of human nature in three cultures: A developmental approach. Prispevek predstavljen na Bienalnem srečanju SRCD, Seattle.
- Papalia, D.E., in Olds, S.W. (1992). *Human development*. New York: McGraw-Hill. Inc.
- Puklek, M. (1998). Malčkovo obnašanje pri samostojni pri z igračami [Toddler's behaviours during solitary play with toys]. *Psihološka obzorja*, 7 (4), 31-48.
- Scarr, S., in McCartney, K. (1983). How people make their own environment: A theory of genotype-environment correlations. *Child Development*, 54, 424-435.
- Schaffer, H.R. (1984). *The child's entry into a social world*. London: Academic Press.
- Slade, A. (1987). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 58, 367-375.
- Tamis-LeMonda, C.S., Bornstein, M.H., Cyphers, L., Toda, S., in Ogino, M. (1992). Language and play at one year: A comparison of toddlers and mothers in the United States and Japan. *International Journal of Behavioural Development*, 15 (1), 19-42.
- Veber, P. (1997). Implicitna teorija staršev o vzgoji in malčkova igra [Parental implicit theory of child rearing and the toddler's play]. Neobjavljena diplomska naloga [Unpublished BA diploma], Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Zupančič, M. (1993). Razvoj pojma o človeku: izsledki študije v petih deželah [Development of the concept of human nature: The findings in five countries]. *Anthropos*, 1-2, 53-67.
- Zupančič, M. (1997). Opazovalna lista za ocenjevanje interaktivnega obnašanja med mamo/testatorko in dojenčkom/malčkom pri igri s predmeti [Observational check list for coding the mother/experimenter-infant/toddler interactive object-play behaviours]. Gradivo za interno uporabo. Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo Oddelka za psihologijo.



- Zupančič, M. (1998). The influence of social and cultural environment on child's playing in the first two years of life. Budapest: Electronic Publishing Company.
- Zupančič, M. (1999). The development of object-play in the first two years of child's life. Ljubljana, Lugano: i2, Centro Studi Universitari Internazionali.
- Zupančič, M., in Ceci Erpič, S. (1997). Malčkova samostojna igra z igračami: medkulturna primerjava [Toddler's solitary play with toys: A cross-cultural comparison]. *Anthropos*, 4-6, 14-40.
- Zupančič, M., in Ceci Erpič, S. (1998). Razvoj zgodnjih oblik igralne interakcije med mamo in malčkom: prečna primerjava [The development of mother-toddler interaction: A cross-sectional comparison]. *Anthropos*, 4-6, 32-54.
- Zupančič, M., in Ceci Erpič, S. (1999). A follow-up comparison between the mother-toddler and the experimenter-toddler interactive toy-play. Prispevek predstavljen na IX. Evropski konferenci o razvojni psihologiji, Spetses.
- Zupančič, M., Gril, A., Ceci Erpič, S., in Puklek, M. (1999). Priročnik za vrednotenje dojenčkove/malčkove igre s predmeti v samostojnem in interaktivnem pogoju [Manual for coding infant/toddler play with toys in an independent and in an interactive condition]. Ljubljana: Oddelek za psihologijo.
- Zupančič, M., in Metzing, A. (1994). The concept of human nature: A comparative study in Slovenia and Croatia. *Proceedings of Alps-Adria Symposium on Psychology* (str.262-268). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

# RAZVOJ MALČKOVE SIMBOLNE IGRE V SAMOSTOJNI IN INTERAKTIVNI IGRI Z IGRAČAMI<sup>#</sup>

---

Alenka GRIL

---

Pedagoški inštitut, Ljubljana

**Povzetek:** V pričujoči študiji smo se osredotočili na proučevanje razvoja zgodnjih oblik simbolne funkcije kot se izraža v malčkovi igri. Predvsem smo želeli ugotoviti, kakšna je pri tem vloga kontekstualnih dejavnikov (samostojna igra oz. igra v interakciji z mamo, tip igrače). V vzorec smo vključili 20 malčkov, živečih v slovenskih mestih: 9 starih leto in pol in 11 starih dve leti. Po pet minut malčkove samostojne igre s štirimi standardnimi igračkami in deset minut interaktivne igre z mamo smo posneli na domu, v video tehniki. Isti vzorec malčkov smo v enakih igralnih pogojih posneli ponovno čez leto dni. Tri minutne intervale samostojne igre in petminutne igralne intervale interaktivne igre smo analizirali glede na posamezne enote igre, v katerih smo določili razvojno raven igre (od funkcijske do simbolične) po kategorizaciji, ki sta jo postavila Belsky in Most (1981). V vsaki enoti simbolne igre smo analizirali tudi simbolna sredstva, s katerimi je malček reprezentiral igralna dejanja: simbolne objekte zamenjave, simbolne motorične dejavnosti, mentalne reprezentante in govor (Duran, 1988; 1995). Igrače, s katerimi so se malčki igrali samostojno in v interakciji z mamo, smo razvrstili glede na stopnjo izražene namembnosti (popolnoma, delno in nenamembne). Na teh podatkih smo opravili nekatere neparametrične statistične analize. Rezultati so pokazali razvojne spremembe v pogostosti, raznolikosti in spoznavni zapletenosti simbolne igre ter spremembe v uporabljenih simbolnih sredstev v smeri večje avtonomije,

---

<sup>#</sup> Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Novi trendi v proučevanju igre predšolskega otroka".

ponotranjenosti in dekontekstualiziranosti. Simbolna igra je bila bolj pogosta in bolj spoznavno zapletena v igri z namembnimi igračami in v interaktivni igri z mamo. Prav tako so bila simbolna sredstva uporabljena v teh igralnih pogojih razvojno naprednejša. V prispevku skušamo predstavljene ugotovitve pojasniti z vidika teorij kognitivnega razvoja v socialnih interakcijah.

**KLJUČNE BESEDE:** razvoj zgodnje simbolne igre, simbolna sredstva, malčki, igrače, interaktivna igra, samostojna igra

## DEVELOPMENT OF TODDLERS' SOLITARY AND INTERACTIVE SYMBOLIC PLAY WITH TOYS

Alenka Gril

The Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** The study focused on the expressions of appearing symbolic function in toddlers' playing acts. The symbolic levels of play, using the Belsky and Most categorization (1981), were estimated in the units of solitary and interactive play with mothers. In the units of symbolic play the symbolic means the toddlers use to represent an act were also analysed. According to Duran (1988; 1995) these could be the symbolic object of substitution, symbolic motor activity, mental representative and speech. One focus of analysis was the type of playing material, whether it was unstructured, semi-structured or structured. The analysis was implemented on a sample of 20 Slovene toddlers: 9 one and the half year olds and 11 two years olds. Five minutes periods of solitary and ten minutes of interactive play with toys were videotaped. The study was repeated one year later. Play units were analysed in the three minutes of solitary and five minutes of interactive play. The results reveal developmental changes in frequency, variability and the highest achieved levels of symbolic play as well as in the use of symbolic means which tend to be more autonomous, internalised and decontextualised. The differences between solitary and interactive playing conditions were also found. The type of toys had an impact on the level of play and on the symbolic means of representations. The findings are discussed in the framework of theories of cognitive development in social interaction.

**KEYWORDS:** development of early symbolic play, symbolic means, toddlers, toys, interactive play, solitary play

## UVOD

V pričujoči študiji smo se osredotočili na razvoj simbolne funkcije kot se kaže skozi malčkovo igro. V zgodnjih oblikah igre otrok raziskuje značilnosti predmetov in preizkuša njihove funkcije v vsakdanjih dejavnostih. To je funkcijska igra, ki se razvija, tako kot senzomotorna inteligenca, v interakciji otroka s fizičnim okoljem, medtem ko sta oblikovanje simbolov in nastanek semiotične dejavnosti v igri vezana na individualno prestrukturiranje senzomotornih komponent igre (Piaget, 1962). Tako oblikovane mentalne slike objektov otrok uporablja v simbolni igri za zamenjavo in nadomeščanje realnih objektov. Simbolna igra predstavlja eno izmed področij izražanja simbolne funkcije, ki zajema posameznikovo sposobnost reprezentiranja realnosti in ustvarjanja ter uporabljanja znakov za označevanje stvari in dogajanja v svojem okolju. Skozi razvoj sledimo izražanju simbolne funkcije na treh ravneh (Ivič, 1978): na ravni znakov, na ravni semiotičnih sistemov in na ravni ustvarjanja notranje in zunanje simbolne realnosti. Prve oblike semiotičnega vedenja, na ravni znakov, se pojavijo v drugem letu življenja kot odložena imitacija, mentalne slike, pretvarjanje, komunikacijske geste, simbolna uporaba predmetov, govor, motorične simbolne reprezentacije, sanje, grafično izražanje in drugo. Vse te dejavnosti vsebujejo različno stopnjo ločenosti znaka od predmeta ali dejavnosti, ki jo označujejo (t.j. simbolno referenco) in so intencionalne. Tudi zgodnje oblike simbolne igralne dejavnosti predstavljajo znake, ki označujejo vsebine otrokovih lastnih izkušenj v realnih socialnih situacijah (Eljkonjin, 1981). Te prve oblike simbolne reprezentacije sestojijo iz abstrahiranih, otroku bistvenih potez določene vsakdanje dejavnosti, ki, premeščene v igralni kontekst, otroku omogočajo reinterpretacijo realnega dogajanja. Na ta način si otrok, skozi proces asimilacije, v simbolni igri podreja realnost (Piaget, 1962). Postopoma izoblikuje vse bolj avtonomne, ponotranjene reprezentacije dejavnosti, ki so se prvotno odvijale v okviru realnih socialnih interakcij (Vigotsky, 1978). Tako simboli vsebujejo vsa bistvena obeležja kulturnega okolja in so hkrati avtonomne in dekontekstualizirane individualne konstrukcije (Duran, 1988). V zgodnjih oblikah simbolne igre, se otrokove dejavnosti nanašajo na objekte, v katerih otrok prepozna kulturno določene funkcije (Fradkina, 1946; cit. po Duran, 1988). Na tej razvojni ravni, približno v starosti 18 mesecev, je otrok sposoben izvajati isto dejavnost z različnimi objekti. Ta transfer dejavnosti med objekti kaže na obstoj mentalnih shem, v katerih so objekti združeni s svojimi funkcijami. Na naslednji razvojni ravni igre, ki se razvije v tretjem letu, je otrok sposoben reprezentacije celotne situacije, v kateri se odvija igralna dejavnost (Fradkina, 1946, cit. po Duran, 1988). Tedaj se je otrok sposoben igrati tudi s perceptivno in funkcionalno neustreznimi



predmeti. Proti koncu tretjega leta je otrok že sposoben prevzeti vlogo druge osebe in v igri simbolizirati medosebne odnose.

Po Piagetu (1962) naj bi otrokova igra postala simbolna v drugi polovici drugega leta starosti, okrog 18. meseca. Nekatere novejšje raziskave (npr. Belsky in Most, 1981; Fein, 1981; McCune-Nikolic, 1981) pa ugotavljajo, da se simbolna igra pojavi že proti koncu prvega leta starosti. V raziskavi Feinove (1981) je npr. 8% otrok v starosti med 11. in 13. mesecem izrazil vsaj eno simbolno igralno dejanje, med 13. in 15. mesecem pa je bilo tega sposobnih že 67% otrok. V tej študiji je simbolna igra predstavljala okrog 7% igre otrok med 15. in 24. mesecem starosti.

V razvoju zgodnje simbolne igre lahko sledimo zaporedju večih faz. Po McCune-Nikolic in Carroll (1981) se simbolna igra začenja z reprezentacijami posameznih dejanj in nadaljuje z vključitvijo sebe in nato še drugih oseb ter končno tudi objektov v reprezentacije dejavnosti. Nadalje se v simbolni igri izražajo reprezentacije dejavnostnih shem in njihove kombinacije. Zadnja raven zgodnje simbolne igre zajema simbolne dejavnosti s substituiranimi predmeti. Podobno sosledje razvojnih stopenj simbolne igre se je pokazalo tudi v raziskavi Belskyja in Mosta (1981). Raven približevanja simbolu zajemajo navidezno namišljene dejavnosti, ki so brez dokaza, da nekaj označujejo. Prvo simbolno raven igre predstavljajo simbolna dejanja usmerjena nase, ki jim, na naslednji ravni, sledijo simbolna dejanja usmerjena na druge. V nadaljnjem razvoju simbolne igre zasledimo igro s substituiranim objektom in, na naslednji ravni, sekvence simbolnih dejanj: v začetku otrok ponavlja isto dejavnost z različnimi objekti in kasneje izvaja sestavljene simbolne dejavnosti v zaporedju več dejanj. Na naslednji ravni igre se pojavlja simbolna sekvenca dejavnosti s substituiranim objektom, ki ji sledi dvojna substitucija objektov v sekvenci dejavnosti. Skozi razvoj simbolne igre se odraža napredek otrokovih kognitivnih sposobnosti, ki poteka v univerzalnem zaporedju stopenj (npr. Piaget, 1962). Tako smo v študiji igre slovenskih malčkov v drugem in tretjem letu življenja predpostavljali, da se bodo zgodnje oblike simbolnih reprezentacij izražale skozi igro v podobnem razvojnem sosledju kot pri ameriških otrocih.

V simbolni igri so reprezentirane dejavnosti, predmeti, osebe, dogodki in celotne situacije. Za izražanje različnih, simbolno označenih vsebin otrok uporablja različna simbolna sredstva (Duran, 1988; 1995). Kot simbolno sredstvo reprezentacije se v igri lahko pojavijo simbolni objekti zamenjave, ki imajo v igri nadomeščen pomen in označujejo nek drugi predmet. Ti simbolni objekti so lahko bolj ali manj perceptivno skladni s predmetom, ki ga

reprezentirajo, ali bolj ali manj ustrezno povzemajo njegovo funkcijo. Mlajši predšolski otroci uporabljajo več prototipičnih simbolnih objektov zamenjave, starejši pa so sposobni tvoriti simbolne reprezentacije tudi na osnovi perceptivno ali funkcionalno neustreznih objektov (npr. Eljkonjin, 1981; Duran, 1988; Oerter, 1993). Druga oblika simbolnega sredstva v igri so simbolne motorične dejavnosti, ki označujejo vsakdanje dejavnosti, socialne odnose ali se preko njih izražajo socialna čustva in medosebna stališča. V začetku so simbolne motorične dejavnosti zelo podobne realnim, vsakdanjim dejavnostim, z odraščanjem otroka pa postajajo vse bolj shematizirane, ponotranjene in avtonomne in sčasoma izginjajo iz simbolne igre. S starostjo otroka se spreminja tudi igralni interes in v igri postajajo pogostejše reprezentacije socialnih odnosov in medosebnih stališč, ki se izražajo tudi preko drže in položaja telesa. V simbolni igri se vse bolj pogosto pojavljajo mentalni reprezentanti, ki se nanašajo na del igralne vsebine, vendar niso dejansko navzoči. Postopno postajajo te mentalne slike bolj kompleksne in ne zajemajo le posameznih objektov pač pa reprezentirajo celotne situacije. Četrty tip simbolnih sredstev je govor, ki v igri lahko služi za komunikacijo med igralnimi partnerji in dogovarjanje o igri, spremlja igralno dejavnost in jo pomaga organizirati ali pa posreduje reprezentirane, namišljene igralne vsebine in je simbolno preoblikovan. Tudi govor postaja z razvojem simbolne igre vse bolj dekontekstualiziran in v večji meri služi za komunikacijo namišljenih igralnih vsebin. Vsak tip simbolnega sredstva se lahko pojavlja v igri skozi več različnih oblik, ki se spreminjajo z razvojem kognitivnih in reprezentacijskih sposobnosti otroka. Oddaljenost med simbolnim reprezentantom in realnim referentom se povečuje, simbolna sredstva pa prevzemajo čedalje bolj avtonomne, ponotranjene in dekontekstualizirane oblike. V pričujoči študiji smo predpostavljali, da bodo malčki v zgodnji simbolni igri uporabljali primarne oblike simbolnih sredstev, ki bodo blizu realnim objektom in dejavnostim, ki jih bodo reprezentirali. Predpostavili smo, da bodo malčki z razvitejšo simbolno igro uporabljali bolj avtonomne, ponotranjene in dekontekstualizirane oblike simbolnih sredstev.

V vsaki simbolni igralni dejavnosti se s povezovanjem različnih simbolnih sredstev na osnovi specifične gramatike igre ustvarjajo reprezentacije večih smiselnih igralnih celot (Duran, 1995). Izbor semiotičnih sredstev in izgradnja igralne enote je odvisna tako od razvitosti otrokove reprezentacijske sposobnosti kot od igralnega konteksta (Duran, 1988). Predmeti s katerimi se malčki igrajo vsaj delno narekujejo način uporabe in tako določajo temo igre. Pri tem igra pomembno vlogo tudi otrokovo poznavanje predmetov, njegove socialne izkušnje, ki ga motivirajo v igri, in njegove trenutne potrebe in cilji (Oerter, 1993). Številne študije (Eljkonjin 1981; Bretherton, 1984; Fradkina,

1946; cit. po Duran, 1988; Ivić in Davidović, 1972, cit. po Duran, 1988; Einsiedler, 1991; cit. po Oerter, 1993) kažejo, da malčki izražajo več simbolne igre, ko se igrajo z visokoprototipskimi predmeti, ki so po več lastnostih podobni realističnim. Ti predmeti jasno izražajo svojo namembnost in nudijo malčkom oporo pri tvorjenju simbolnih reprezentacij, na podlagi perceptive in/ali funkcionalne skladnosti z realnimi predmeti, ki jih lahko v igri nadomeščajo. Tako smo v tej študiji predpostavili, da bo simbolna igra malčkov pogostejša in bolj kompleksna z igračami, ki jasno izražajo svojo namembnost kot z delno ali nenamembnimi igračami. Predpostavili smo tudi, da bodo malčki v igri z namembnimi igračami uporabljali več različnih simbolnih sredstev, ki bodo izražala tudi višjo stopnjo avtonomnosti, ponotranjenosti in dekontekstualiziranosti.

Iz Vigotskijeve paradigme razvoja, ki poudarja oblikovanje višjih psihičnih funkcij v kontekstu socialnih interakcij, izhaja, da se zgodnja simbolna igra najprej pojavi v socialni interakciji z izkušenim odraslim. S strukturiranjem igralne situacije, izbiri materiala, predlogi, spodbudami, demonstracijami in s svojo simbolno igro bolj izkušen igralni partner uskaljuje interakcijo na način, ki otroku nudi podporo in mu omogoča delovanje nad ravno svojih sposobnosti, v območju približujočega razvoja (Vigotski, 1978). Številne raziskave so pokazale, da se simbolna igra v interakciji (najpogosteje z mamo) pojavlja bolj zgodaj v razvoju (npr. Eljkonjin, 1981; Fradkina, 1946, cit. po Duran, 1988; Smolucha, 1992, cit. po Zupančič, 1997), je pogostejša (npr. Fies, 1990) in bolj kompleksna (Lyytinen, Poikkeus in Laakso, 1991; Farver in Wimbarti, 1995; Bornstein Haynes, O'Reilly in Painter, 1996) kot tedaj, ko se otroci z istimi igračami igrajo sami. Tako smo predpostavili, da bo simbolna igra malčkov pogostejša v interakciji z mamo kot v samostojni igri in da bodo malčki v interakciji dosegali višje ravni simbolne igre. Poleg tega smo predpostavili, da se bodo v interaktivni igri pogosteje izražala različna simbolna sredstva, ki bodo tudi v večji meri oddaljena od realnosti, ki jo reprezentirajo.

## METODA

### Vzorec

**Tabela 1:** Vzorec.

| starost $t_1$ * | starost $t_2$ * | dečki | deklice | visok IS** | srednji IS | SKUPAJ |
|-----------------|-----------------|-------|---------|------------|------------|--------|
| 18 m            | 30 m            | 3     | 6       | 5          | 4          | 9      |
| 24 m            | 36 m            | 6     | 5       | 6          | 5          | 11     |
| SKUPAJ          |                 | 9     | 11      | 11         | 9          | 20     |

Legenda:

\*  $t_1$  in  $t_2$  = starost malčkov ob 1. in ob 2. snemanju

\*\* IS = izobrazbeni status staršev

V vzorec smo vključili dve skupini otrok v drugem letu življenja, starih 18 in 24 mesecev. Vsi otroci so bili ob rojstvu donošeni in so brez težav v razvoju. Vključili smo otroke, ki živijo v popolnih družinah, v mestnem ali primestnem okolju, in od svojega prvega leta obiskujejo vrtec. Skupini otrok sta bili izenačeni po spolu in izobrazbenem položaju staršev (razlike v strukturah skupin testirane s  $\chi^2$ -testom niso statistično pomembne). Vse otroke smo ponovno preizkusili čez leto dni, ko so dopolnili 30. oz. 36. mesec starosti.

### Materiali in instrumenti

#### 1. Igrače

a) 4 standardne igrače za samostojno igro smo izbrali glede na stopnjo izražene namembnosti oz. stopnjo določenosti načina uporabe predmeta kot v vsakdanjih dejavnostih:

- namembne: avto-telefon, dojenček in kuhinja
- delno namembne: škatla in figurice živali
- nenamembne: lesene kocke

b) Igrače za interaktivno igro so mame prosto izbirale.

#### 1. Kategorizacijske liste

a) **Kategorizacijska lista za ocenjevanje razvojne ravni igre** (Belsky in Most, 1980). Sestavlja jo 12 kategorij, ki opisujejo razvojne ravni funkcijske



igre (5 kategorij), simbolne igre (6 kategorij), ter prehodno raven, med funkcijsko in simbolno igro (1 kategorija).

- Funkcijska igra na 1. ravni zajema dejavnosti na relaciji roka-usta (npr. otrok si nese kocko v usta); na 2. ravni enostavno manipuliranje z objekti (npr. otrok obrača dojenčka, ki ga drži v roki); na 3. ravni so igralne dejavnosti s predmeti, ki ustrezajo njihovim funkcijam (npr. otrok s prsti vrti kolesa na igralnem avtu); na 4. ravni so dejavnosti, ki postavljajo igralne objekte v neustrezne odnose (npr. otrok položi punčko na štedilnik); na 5. ravni pa so funkcionalno relacijske manipulacije (vzpostavljanje funkcijsko ustrezne zveze med igralnimi objekti, npr. otrok postavi skodelico na krožnik).

- 6. raven označuje približevanje simbolu in zajema igralne dejavnosti, ki bi lahko označevale neko opravilo, vendar za to ni dokaza (npr. otrok drži slušalko telefona pri licu, a ne vokalizira).

- Prva raven simbolne igre je 7. raven, ki zajema simbolna dejanja usmerjena nase (npr. pretvarja se, da pije iz praznega lončka); na 8. ravni pa so simbolna dejanja usmerjena na druge objekte ali ljudi (npr. otrok daje piti mami ali punčki iz praznega lončka); 9. raven vključuje substitucije predmetov v igralni dejavnosti (predmet ima nadomeščen pomen, npr. košarica predstavlja stolček); 10. raven simbolne igre zajema sekvenciranje simbolnih dejavnosti: na stopnji a) ponavljanje posamezne fiktivne dejavnosti (npr. otrok se pretvarja, da deli hrano vsem prisotnim ljudem in vsem lutkam), na stopnji b) povezovanje večih simbolnih dejavnostnih shem (npr. otrok skuha namišljen čaj tako, da naliije namišljeno vodo v lonček na štedilniku, pomeša (z žličko ali brez), nato ga naliije v skodelico in ga daje piti mami); simbolna igra na 11. ravni zajema sekvenciranje s substitucijo predmetov (npr. otrok se pretvarja, da češe punčko z žlico); na 12. ravni se v igralnem dejanju pojavi dvojna substitucija predmetov (npr. kocko, ki jo v igri uporablja kot avto, otrok pokrije z robcem, ki predstavlja garažo).

b) **Kategorizacijska lista za ocenjevanje simbolnih sredstev reprezentacije** (Duran, 1988; 1995). Vključuje 4 sklope kategorij za ocenjevanje posameznih tipov simbolnih sredstev glede na stopnjo ponotranjenosti, avtonomnosti in dekontekstualiziranosti:

- simbolni objekt reprezentacije: glede na perceptivno in funkcionalno ustreznost oz. neustreznost simbolnega objekta uporabljenega v igri z nadomeščenim, realnim objektom ločimo 10 kategorij simbolnih objektov reprezentacije: 4 kategorije *prototipskih* in 6 kategorij *neprototipskih*.

- simbolna motorična dejavnost: glede na motorično izdelanost ločimo 3 kategorije: a) *razvito* in b) *shematizirano* simbolno motorično dejavnost ter c) *geste*; motorično dejavnost skozi katero se izražajo čustva in stališča zajema kategorija d) *telesni gibi*; kategorija e) vključuje motorične dejavnosti *usmerjene nase* (npr. cmokanje, vekanje, zadrževanje sape, hitro in plitko dihanje, okorna in počasna hoja), s katerimi otrok namenoma označuje določena fiziološka ali čustvena stanja drugih (npr. ugodje, nelagodje, začudenost, utrujenost).

- mentalni reprezentant: glede na kompleksnost reprezentacije ločimo 3 kategorije: a) *objekt*, b) *situacija* ali c) *zvok*.

- govor je razdeljen na 9 kategorij: 2 kategoriji govora, ki se nanaša na realni kontekst: a) *netransformiran socialni govor* in b) *preimenovanje*; 3 kategorije govora, ki se nanaša na kontekst igre: c) *egocentrični govor*, d) *govor, ki spremlja dejavnost* in e) *vokalno označevanje* objektov ali dejanj; 4 kategorije govora, ki je oddaljen od realne in od igralne situacije ter se nanaša na namišljene (ali kako drugače preoblikovane) igralne vsebine: f) *preoblikovan socialni govor* (za komunikacijo pretvarjanja), g) *govor, posojen objektu*, h) *preoblikovan socialni govor za označevanje medosebnih odnosov*, i) *pripoved*.

## POSTOPEK

Igro malčkov smo na VHS - video trakove snemali na njihovih domovih dvakrat, z enoletnim presledkom. Obakrat smo snemali po 10 minut interaktivne igre z mamo in po 5 minut samostojne igre z vsako standardno igračo. Mame so prejele navodilo, naj se igrajo s svojim otrokom tako, kot ponavadi in naj izberejo tiste igrače, s katerimi se najraje igrata. Snemanje smo pričeli, ko sta oba, mama in otrok, pokazala interes za skupno igro. Vse diadno dogajanje smo snemali nepretrgoma 10 minut in ga prekinili le v primeru, da se je otrok fizično umaknil, se jokal, hranil ali pil ali so ga previjali. Mama je bila prisotna tudi pri otrokovi samostojni igri, vendar se tedaj ni vključevala v otrokovo dejavnost, ga spodbujala ali vodila. Za samostojno igro je eksperimentatorka dajala otroku standardne igrače v naključnem vrstnem redu in ga v začetku spodbudila k igri, vendar igralne dejavnosti ni neposredno usmerjala. Snemanje samostojne igre z vsako standardno igračo smo pričeli, ko je otrok zanjo pokazal interes. Med snemanjem samostojne igre so se prisotni odrasli lahko odzivali na otrokove

pobude za interakcijo (npr. s pritrdjevanjem, spodbujanjem, očesnim ali telesnim stikom), vendar se v otrokovo igro niso vključevali.

Po 5 minut interaktivne igre in po 3 minute samostojne igre z vsako igračo smo analizirali glede na posamezne enote igre. Določali smo jih v skladu z opredelitvijo enote simbolne igre po Vigotskem (1978), ki jo predstavlja najmanjši, nedeljiv del igre s simbolnim pomenom (oz. del igre, ki mu lahko pripišemo pomen "kakor da"). Enoto funkcijske igre je predstavljalo eno samostojno igralno dejanje (npr. pobere figurico s tal in jo spusti v škatlo). Vsaki enoti igre smo pripisali razvojno raven, v skladu s kategorizacijsko listo Belskyja in Mosta (1981). V vsaki enoti igre na simbolni ravni smo razvrstili tudi vsa izražena simbolna sredstva, v skladu s kategorizacijsko listo Duranove (1988; 1995). Kategorizacijo je izvajalo več izurjenih ocenjevalk posamično. Zanesljivost ocenjevanja (kappa koeficient skladnosti med dvema ocenjevalcema) razvojnih ravni igre je 95%, simbolnih sredstev pa 90%.

Kategorizacija posameznih enot igre je predstavljala osnovo frekvenčnim distribucijam razvojnih ravni igre in simbolnih sredstev. Ker so se nekatere kategorije simbolnih sredstev v igri malčkov izražale zelo redko, smo jih združevali po podobnosti v širše kategorije. Oblikovali smo (primerjaj s kategorizacijskimi listami v razdelku "Materiali in instrumenti"): 2 kategoriji simbolnih objektov zamenjave, prototipske in neprototipske; 3 kategorije simbolne motorične dejavnosti: razvito (a), skrajšano (b in c) in ekspresivno (d in e); 2 kategoriji mentalnih reprezentantov: objekta (a) in drugo (b in c); 3 kategorije govora, ki se nanaša na realni kontekst (a in b), na igralni kontekst (c, d in e) in na umišljen kontekst (f, g, h in i). Razvojne ravni igre smo združevali v dve kategoriji: funkcijsko (ravni 1- 5) in simbolno igro (ravni 7 - 12 in 6. prehodna raven). Na teh širših kategorijah smo opravljali nadaljnje analize.

Igrače za samostojno igro so bile že vnaprej izbrane po kriteriju izražene namembnosti oz. glede na to, v koliki meri igrača implicira način uporabe in tako usmerja otrokovo igralno dejavnost. Po kriteriju namembnosti smo ocenili tudi igrače, uporabljene v interaktivni igri. Razvrstili smo jih v tri kategorije: popolnoma namembne (npr. dojenčki, avtki in druga vozila, plastični lončki in pribor, lopatke in drugo orodje, plišaste živali, metla in drugi realni predmeti), delno namembne (npr. slikanice, vlaganke, kocke s slikovnimi motivi, lego kocke s figuricami), in nenamembne (lesene ali lego kocke). Če so se otroci v 5 minutnem intervalu igrali z več različnimi igračami, smo jih razvrstili v določeno kategorijo namembnosti glede na to, s katero igračo so se igrali dlje, oz. večino časa. Zadnji dve kategoriji smo, za

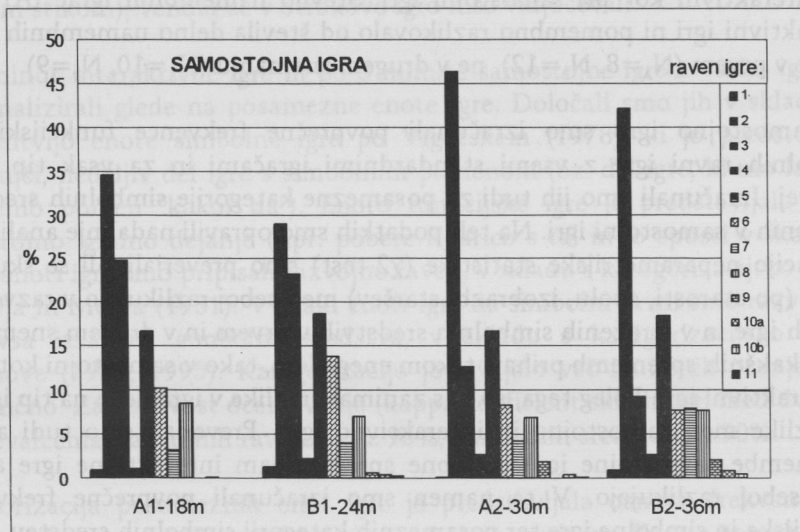
potrebe statističnih analiz, združili v kategorijo delno namembnih igrač, tako pri interaktivni kot pri samostojni igri. Število namembnih igrač (A) se v interaktivni igri ni pomembno razlikovalo od števila delno namembnih igrač (B) ne v prvem ( $N_A=8$ ,  $N_B=12$ ), ne v drugem snemanju ( $N_A=10$ ,  $N_B=9$ ).

Za samostojno igro smo izračunali povprečne frekvence funkcijskih in simbolnih ravni igre z vsemi standardnimi igračami in za vsak tip igrač posebej. Izračunali smo jih tudi za posamezne kategorije simbolnih sredstev izraženih v samostojni igri. Na teh podatkih smo opravili nadaljnje analize. Z aplikacijo neparametrijske statistike ( $\chi^2$ -test) smo preverjali, ali se skupine otrok (po starosti, spolu, izobrazbi staršev) med seboj razlikujejo v razvojnih ravneh igre in v izraženih simbolnih sredstvih v prvem in v drugem snemanju in do kakšnih sprememb prihaja tekom enega leta, tako v samostojni kot tudi v interaktivni igri. Poleg tega, so nas zanimale razlike v igri glede na tip igrače in razlike med samostojno in interaktivno igro. Preverjali smo tudi ali so spremembe samostojne igre podobne spremembam interaktivne igre ali se med seboj razlikujejo. V ta namen smo izračunali povprečne frekvence funkcijske in simbolne igre ter posameznih kategorij simbolnih sredstev, ki so se izrazile v 1 minuti samostojne oz. interaktivne igre.

## REZULTATI RAZVOJNE RAVNI IGRE

Pregled frekvenčnih distribucij razvojnih ravni igre po starostnih skupinah (slika 1 in 2) kaže, da so se tako 18 in 24 mesecev stari otroci (v prvem snemanju), kot tudi leto pozneje, stari 30 in 36 mesecev (v drugem snemanju), najpogosteje igrali na 2. ravni funkcijske igre po Belskyju in Mostu (1981), ki zajema enostavno manipuliranje z igračami. Naslednja po pogostosti pojavljanja je v prvem snemanju 3. raven igralnih dejavnosti, ki ustrezajo funkcijam predmetov, v drugem snemanju pa sledi 5. raven igralnih dejavnosti, v katerih malčki postavljajo objekte v ustrezne funkcionalne odnose. Te ravni so se najpogosteje pojavljale tako v samostojni kot v interaktivni igri.

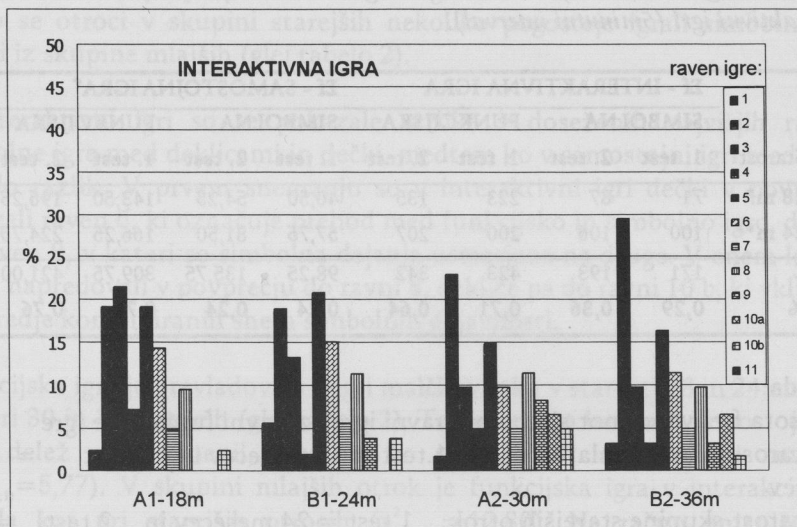




**Slika 1:** Deleži razvojnih ravni igre izraženih v samostojni igri po starostnih skupinah.

**Legenda:**

- A1-18m skupina mlajših otrok ob 1. snemanju starih 18 mesecev  
 A2-30m skupina mlajših otrok ob 2. snemanju starih 30 mesecev  
 B1-24m skupina starejših otrok ob 1. snemanju starih 24 mesecev  
 B2-36m skupina starejših otrok ob 2. snemanju starih 36 mesecev



**Slika 2:** Deleži razvojnih ravni igre izraženih v interaktivni igri po starostnih skupinah.

**Legenda:**

- A1-18m skupina mlajših otrok ob 1. snemanju starih 18 mesecev
- A2-30m skupina mlajših otrok ob 2. snemanju starih 30 mesecev
- B1-24m skupina starejših otrok ob 1. snemanju starih 24 mesecev
- B2-36m skupina starejših otrok ob 2. snemanju starih 36 mesecev

Simbolne ravni igre so se v obeh igralnih pogojih pojavljale manj pogosto kot funkcijske, prisotne pa so bile že v igri 18 mesecev starih otrok. Predvsem pogosta je bila igra na 6. ravni po Belskyju in Mostu (1981), ki vključuje igralna dejanja na prehodu od funkcijske k simbolni igri. V obeh snemanjih je najbolj pogosta simbolna raven igre, tako v samostojni kot v interaktivni igri (glej sliko 1 in 2), 8. raven, ki se nanaša na simbolna dejanja usmerjena na druge osebe ali objekte. Otroci, ki so se v prvem in v drugem snemanju igrali simbolno v samostojni igri, so se pogosto igrali tudi na 7. ravni, ki vključuje simbolna dejanja usmerjena nase. Medtem so se v interaktivni igri pogosteje igrali simbolno na ravneh 9 ali 10b, pri čemer so uporabljali substituirane objekte ali izvajali sekvence kombiniranih simbolnih dejanj. Poleg tega so se otroci v obeh snemanjih pogosteje igrali simbolno v interakciji kot samostojno (glej tabelo 2).

**Tabela 2:** Pogostost funkcijske in simbolne igre v samostojni (3 minutni interval) in v interaktivni igri (5minutni interval).

| Starost | Σf - INTERAKTIVNA IGRA |         |            |         | Σf - SAMOSTOJNA IGRA* |         |            |         |
|---------|------------------------|---------|------------|---------|-----------------------|---------|------------|---------|
|         | SIMBOLNA               |         | FUNKCIJSKA |         | SIMBOLNA              |         | FUNKCIJSKA |         |
|         | 1. test                | 2. test | 1. test    | 2. test | 1. test               | 2. test | 1. test    | 2. test |
| 18 m*   | 71                     | 87      | 223        | 135     | 40,50                 | 54,25   | 143,50     | 196,25  |
| 24 m**  | 100                    | 106     | 200        | 207     | 57,75                 | 81,50   | 166,25     | 224,75  |
| Σ       | 171                    | 193     | 423        | 342     | 98,25                 | 135,75  | 309,75     | 421,00  |
| %       | 0,29                   | 0,36    | 0,71       | 0,64    | 0,24                  | 0,24    | 0,76       | 0,76    |

Legenda:

Σf - vsota frekvenc enot simbolnih ravni igre oz. ravni funkcijske igre

\* - starost skupine mlajših otrok: 1.test = 18 mesecev in 2.test = 30 mesecev

\*\* - starost skupine starejših otrok: 1.test = 24 mesecev in 2.test = 36 mesecev

\* - vrednosti pri samostojni igri predstavljajo povprečne frekvence enot igre na eno igrarja v triminutnem intervalu ( $\Sigma f_{\text{(starih igrarjev)}/4}$ )

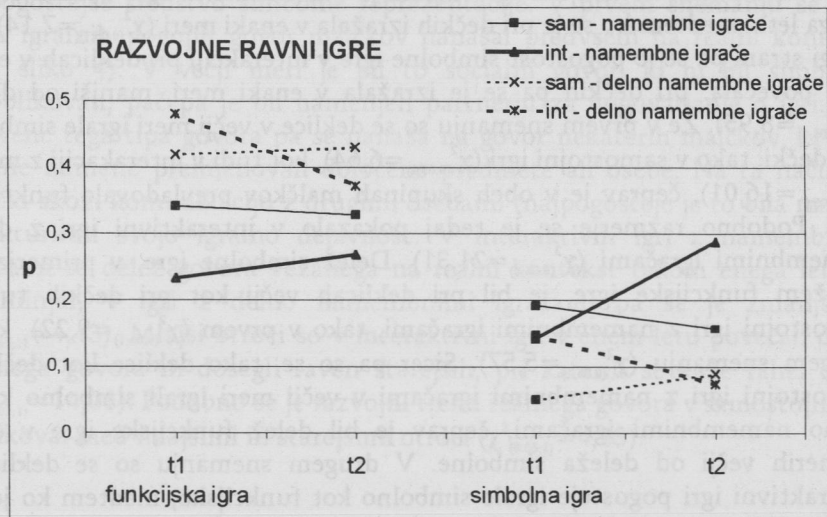
% - delež simbolne oz. funkcijske igre glede na vse enote igre za posamezno snemanje v interakciji oz. v samostojni igri

Najvišje dosežene ravni igre malčkov v drugem in tretjem letu življenja ne presegajo ravni sekvenciranja simbolnih dejavnosti (raven 10). Tisti otroci iz skupine mlajših, starih 18 mesecev, ki so pokazali simbolno igro, se v povprečju niso igrali više od ravni 8, tako v samostojni kot v interaktivni igri. Nekateri izmed njih pa so dosegali tudi raven 10.a v samostojni ali 10.b v interaktivni igri. V letu dni so otroci iz mlajše skupine napredovali v simbolni igri povprečno najvišje do ravni 10.b v interaktivni igri in do ravni 9 v samostojni igri. Najvišje oblike simbolnih reprezentacij mlajših otrok so se v igri, v starosti 18 mesecev, izražale kot izvajanje simbolnih dejanj na drugih osebah ali predmetih (npr. hranjenje), v starosti 30 mesecev pa kot ponavljajoče se zaporedje simbolnih dejanj, ki sestavljajo neko dejavnost (npr. kuhanje kosila). Simbolna igra 24 mesecev starih otrok se je v prvem snemanju izražala povprečno najvišje na ravni 6 ali 8 v samostojni igri in na ravni 8 v interaktivni igri. Najbolj kompleksna simbolna igra nekaterih izmed njih je odražala razvojno raven 10b. V letu dni so otroci iz skupine starejših napredovali povprečno najvišje do ravni 10.b v obeh igralnih pogojih. Najvišje dosežene ravni simbolne igre 24 mesecev starih otrok, se kvalitativno niso

razlikovale od najvišjih simbolnih ravni igre 18 mesecev starih otrok. Vendar pa so se otroci v skupini starejših nekoliko pogosteje igrali simbolno kot otroci iz skupine mlajših (glej tabelo 2).

V interaktivni igri so se pokazale razlike v doseženih najvišjih ravneh simbolne igre med deklicami in dečki, medtem ko v samostojni igri med njimi ni bilo razlik. V prvem snemanju so v interaktivni igri dečki v povprečju dosegali raven 6, ki označuje prehod med funkcijsko in simbolno igro, deklice pa raven 8, v kateri so simbolna dejanja usmerjena na druge. V enem letu so dečki napredovali v povprečju do ravni 8, deklice pa do ravni 10 b, ki vključuje zaporedje kombiniranih shem simbolnih dejavnosti.

Funkcijska igra je prevladovala v igri malčkov tako v starosti 18 in 24 mesecev kot pri 30 in 36 mesecih (glej tabelo 2). Tekom enega leta se v samostojni igri njen delež ni spremenil, medtem ko se je v interaktivni igri zmanjšal ( $\chi^2_{(0.05;1)}=5,77$ ). V skupini mlajših otrok je funkcijska igra v interakciji bolj upadla kot pri starejših otrocih ( $\chi^2_{(0.05;1)}=12,80$ ). Na račun zmanjševanja funkcijske igre v interakciji lahko tekom enega leta sledimo porastu simbolne igre ( $\chi^2_{(0.05;1)}=6,51$ ).



**Slika 3:** Deleži funkcijske in simbolne igre malčkov v samostojni in interaktivni igri glede na namembnost igrač.



Tip igrače se je pokazal kot pomemben dejavnik razlikovanja igralne dejavnosti malčkov (glej sliko 3). V obeh snemanjih je bila z delno namembnimi igračami funkcijska igra bolj pogosta kot z namembnimi igračami tako v samostojni kot v interaktivni igri. V enem letu se je ta razlika v interaktivni igri zmanjšala ( $\chi^2_{(0.05;1)}=6,48$ ), medtem ko je v samostojni igri ostala približno enaka. V igri z delno namembnimi igračami je bil že v prvem snemanju delež funkcijske igre v primerjavi z deležem simbolne igre večji v samostojni kot v interaktivni igri ( $\chi^2_{(0.05;1)}=5,11$ ). Po drugi strani so se malčki igrali z namembnimi igračami bolj pogosto simbolno kot z delno namembnimi igračami v obeh pogojih. V prvem snemanju je ta razlika večja v samostojni kot v interaktivni igri ( $\chi^2_{(0.05;1)}=8,47$ ). Tekom enega leta so se razlike v pogostosti simbolne igre glede na namembnost igrače v samostojni igri zmanjšale ( $\chi^2_{(0.05;1)}=13,12$ ), v interaktivni igri pa povečale ( $\chi^2_{(0.05;1)}=36,34$ ). V drugem snemanju je v interaktivni igri z namembnimi igračami delež simbolne igre presegal delež funkcijske igre, medtem ko je bilo v samostojni igri njuno razmerje obrnjeno ( $\chi^2_{(0.05;1)}=6,54$ ).

Način igranja se je v obeh igralnih pogojih razlikoval tudi med spoloma. Deklice so se tako v samostojni kot v interaktivni igri igrale več kot dečki, v obeh snemanjih. Funkcijska igra deklic je v interaktivni igri upadla tekom enega leta, medtem ko se je pri dečkih izražala v enaki meri ( $\chi^2_{(0.05;1)}=7,14$ ). Na drugi strani pa se je pogostost simbolne igre v interakciji pri deklicah v enem letu povečala, pri dečkih pa se je izražala v enaki meri, manjši od deklic ( $\chi^2_{(0.05;1)}=8,95$ ). Že v prvem snemanju so se deklice v večji meri igrale simbolno kot dečki, tako v samostojni igri ( $\chi^2_{(0.05;1)}=6,64$ ), kot tudi v interakciji z mamo ( $\chi^2_{(0.05;1)}=16,01$ ), čeprav je v obeh skupinah malčkov prevladovala funkcijska igra. Podobno razmerje se je tedaj pokazalo v interaktivni igri z delno namembnimi igračami ( $\chi^2_{(0.05;1)}=21,31$ ). Delež simbolne igre, v primerjavi z deležem funkcijske igre, je bil pri deklicah večji kot pri dečkih tudi v samostojni igri z namembnimi igračami, tako v prvem ( $\chi^2_{(0.05;1)}=9,22$ ), kot v drugem snemanju ( $\chi^2_{(0.05;1)}=5,57$ ). Sicer pa so se, tako deklice kot dečki, v samostojni igri z namembnimi igračami v večji meri igrali simbolno kot z delno namembnimi igračami, čeprav je bil delež funkcijske igre v obeh primerih večji od deleža simbolne. V drugem snemanju so se deklice v interaktivni igri pogostejše igrale simbolno kot funkcijsko, medtem ko je pri dečkih prevladovala funkcijska igra nad simbolno ( $\chi^2_{(0.05;1)}=87,66$ ), podobno kot v prvem snemanju.

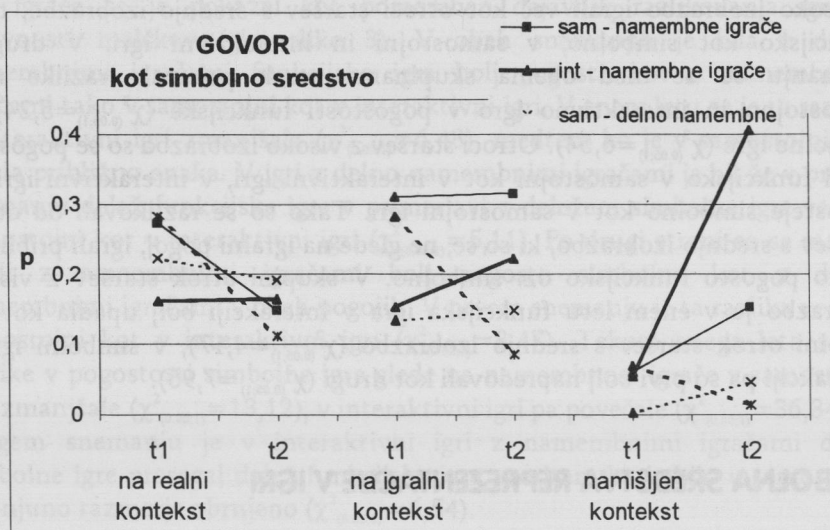
Tudi izobrazbeni položaj staršev se je izkazal kot pomemben dejavnik oblikovanja igralne dejavnosti malčkov. V obeh snemanjih so se otroci staršev

z visoko izobrazbo igrali več kot otroci staršev s srednjo izobrazbo, tako funkcijsko kot simbolno, v samostojni in interaktivni igri. V drugem snemanju so se med obema skupinama otrok pokazale razlike med samostojno in interaktivno igro v pogostosti funkcijske ( $\chi^2_{(0.05;1)}=5,24$ ) in simbolne igre ( $\chi^2_{(0.05;1)}=6,54$ ). Otroci staršev z visoko izobrazbo so se pogosteje igrali funkcijsko v samostojni kot v interaktivni igri, v interaktivni igri pa pogosteje simbolno kot v samostojni igri. Tako so se razlikovali od otrok staršev s srednjo izobrazbo, ki so se, ne glede na igralni pogoj, igrali približno enako pogosto funkcijsko oz. simbolno. V skupini otrok staršev z visoko izobrazbo je v enem letu funkcijska igra v interakciji bolj upadla kot pri skupini otrok staršev s srednjo izobrazbo ( $\chi^2_{(0.05;1)}=4,17$ ), v simbolni igri v interakciji pa so prvi bolj napredovali kot drugi ( $\chi^2_{(0.05;1)}=7,95$ ).

## SIMBOLNA SREDSTVA REPREZENTACIJE V IGRI

### Govor kot simbolno sredstvo

V simbolni igri malčkov se je v obeh snemanjih govor pokazal kot najpogostejše sredstvo simbolne reprezentacije. V prvem snemanju se je v obeh igralnih pogojih govor malčkov nanašal predvsem na realni kontekst (glej sliko 4). V večji meri je bil to socialni govor, ki ni bil simbolno preoblikovan, pač pa je bil namenjen partnerju za dogovarjanje o igri. Del frekvenc tega tipa govora pa se nanaša na govor nekaterih malčkov, ki so v igralne namene preimenovali določene predmete ali osebe. Na ta način so malčki skozi komunikacijo z drugimi osebami (najpogosteje je to bila mama) strukturirali svojo igralno dejavnost. V interaktivni igri z namembnimi igračami se delež govora vezanega na realni kontekst tekom enega leta ni spreminjal, v igri z delno namembnimi igračami pa se je zmanjševal ( $\chi^2_{(0.05;1)}=4,43$ ). Mlajši otroci so v interaktivni igri v enem letu povečali delež realnega govora in dosegli raven starejših, pri katerih se kaže rahel upad ( $\chi^2_{(0.05;1)}=14,01$ ). Podobno se je razvojni trend realnega govora v samostojni igri razlikoval med mlajšimi in starejšimi otroci ( $\chi^2_{(0.05;1)}=4,23$ ).



**Slika 4:** Deleži različnih tipov govora izraženega v samostojni (sam) in interaktivni (int) simbolni igri malčkov glede na namembnost igrač.

Tudi govor vezan na konkretno igralno dejavnost, s katerim so malčki označevali svoje početje, se je v prvem snemanju pojavljal skoraj enako pogosto kot realni, netransformiran govor. Oba tipa govora sta bila pogosta tudi v drugem snemanju, pri čemer je delež realnega govora rahlo upadal, delež govora vezanega na igralni kontekst pa se je zmeroma povečeval. Slednji tip govora vključuje tako egocentrični govor malčka v igri, kot tudi razumljiv govor, ki pa ni namenjen komunikaciji, temveč spremlja igralno dejavnost in jo pomaga strukturirati. V isto kategorijo sodi še vokalnno označevanje predmetov in igralnih dejanj. V prvem snemanju je bil delež govora vezanega na igralni kontekst v samostojni igri večji kot v interaktivni in različen glede na tip igrač ( $\chi^2_{(0.05;1)}=4,42$ ). V samostojni igri se je pogosteje pojavljal z namembnimi igračami, v interaktivni pa z delno namembnimi. V enem letu se je njegov delež v interaktivni igri z namembnimi igračami povečal in se z njimi pogosteje pojavljal kot v igri z delno namembnimi igračami ( $\chi^2_{(0.05;1)}=12,87$ ). Porast govora vezanega na igralni kontekst smo zabeležili v interaktivni igri mlajših otrok, medtem ko je pri starejših rahlo upadal ( $\chi^2_{(0.05;1)}=13,91$ ).

Simbolno transformiran govor, ki se je vsebinsko nanašal na namišljene igralne situacije, se je v prvem snemanju redko pojavljal. Njegov delež pa se je v enem letu enormno povečal, zlasti v interaktivni igri. V slednji so se razmerja deležev vseh treh tipov govora v enem letu različno spreminjala ( $\chi^2_{(0.05;2)}=30,80$ ). Medtem, ko sta v prvem snemanju v interaktivni igri prevladovala govora vezana na realni in igralni kontekst, je v enem letu govor vezan na namišljeno, zlasti socialno transformiran govor, napredoval in se v drugem snemanju najpogosteje pojavljal. Ta razvojni trend se je pokazal tudi v interaktivni igri z namembnimi igračami ( $\chi^2_{(0.05;2)}=20,02$ ). V igri z njimi je tako v drugem snemanju prevladoval govor vezan na namišljen kontekst igre, medtem ko je v igri z delno namembnimi igračami še vedno prevladoval govor vezan na realni kontekst ( $\chi^2_{(0.05;2)}=23,25$ ). Tudi v samostojni igri se je delež govora vezanega na namišljeno v enem letu povečal, delež realnega govora, ki je bil v prvem snemanju najpogostejši, pa zmanjšal tako, da se je v drugem snemanju najpogosteje pojavljal govor vezan na igralni kontekst ( $\chi^2_{(0.05;2)}=12,07$ ). Podoben razvojni trend govora se je v samostojni igri pokazal tako z namembnimi ( $\chi^2_{(0.05;2)}=16,63$ ), kot z delno namembnimi igračami ( $\chi^2_{(0.05;2)}=9,73$ ). Poleg tega so malčki v samostojni igri z namembnimi igračami uporabljali več govora kot z delno namembnimi igračami. Vendar pa so v prvem snemanju starejši otroci v samostojni igri z namembnimi igračami pogosteje kot mlajši uporabljali vse tipe govora ( $\chi^2_{(0.05;2)}=8,16$ ).

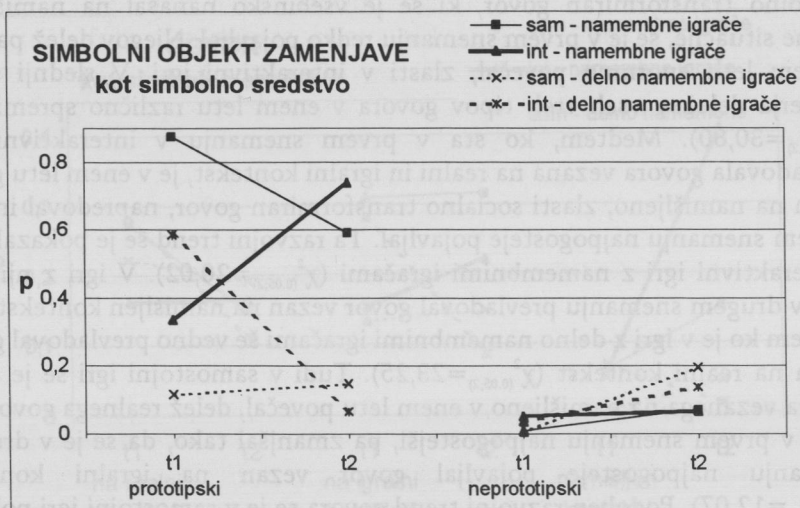
Deklice so po enem letu izražale več realnega govora v interaktivni igri in povečale razliko do dečkov ( $\chi^2_{(0.05;1)}=5,18$ ). Prav tako se je v interaktivni igri v enem letu povečala razlika med spoloma v pogostosti govora vezanega na igralni kontekst ( $\chi^2_{(0.05;1)}=9,4161$ ), in na namišljene vsebine ( $\chi^2_{(0.05;1)}=44,36$ ).

V prvem snemanju so otroci staršev z visoko izobrazbo v samostojni igri pogosteje uporabljali govor vezan na igralni kontekst kot otroci staršev s srednjo izobrazbo, obe skupini pa sta ga večkrat uporabljali z namembnimi kot z delno namembnimi igračami ( $\chi^2_{(0.05;1)}=8,12$ ).

## Simbolni objekt zamenjave

V simbolni igri so malčki v obeh snemanjih uporabljali več prototipskih simbolnih objektov zamenjave kot neprototipskih, tako v samostojni kot v interaktivni igri (glej sliko 5). Tako so si za simbolno reprezentacijo največkrat izbrali predmet, ki je z objektom, namesto katerega ga otrok v igri uporablja, skladen po svojih perceptivnih atributih ali svoji funkciji.





**Slika 5:** Deleži uporabljenih simbolnih objektov zamenjave v samostojni (sam) in interaktivni (int) simbolni igri malčkov glede na namembnost igralca.

Prototipski simbolni objekti so se pogosteje pojavljali v interaktivni simbolni igri kot v samostojni. Pogostost njihove uporabe v interaktivni igri je tekom enega leta narasla. Podobno velja tudi za neprototipske simbolni objekti zamenjave, ki so jih dve in triletni otroci komaj kdaj uporabili za reprezentacijo v svoji simbolni igri. Tekom enega leta smo v interaktivni igri z namembnimi igralci zasledili porast uporabe prototipskih simbolnih objektov in upad le-teh pri igri z delno namembnimi igralci ( $\chi^2_{(0.05;1)}=48,51$ ). Velik porast se je pokazal v interaktivni igri mlajših otrok, medtem ko je uporaba prototipskih simbolnih objektov pri starejših otrocih ostala približno na enaki ravni ( $\chi^2_{(0.05;1)}=14,81$ ). Skupini sta medsebojne razlike v enem letu izenačili.

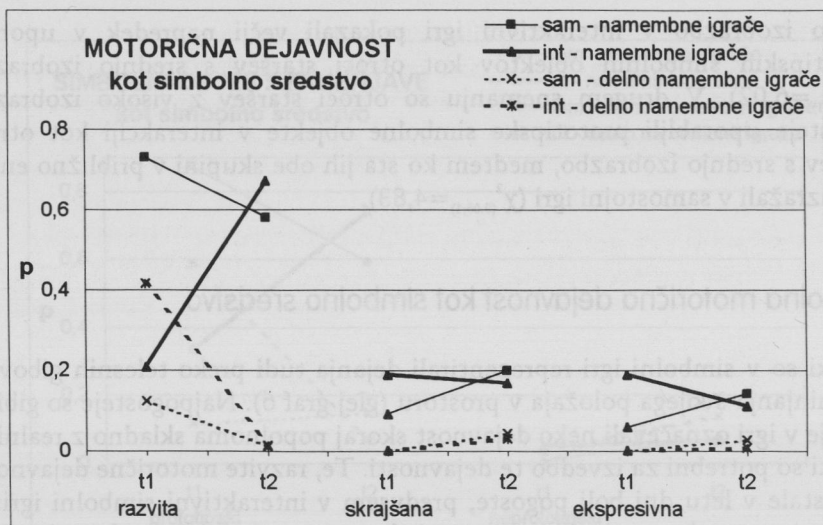
Tekom enega leta so deklice napredovale v uporabi prototipskih simbolnih objektov v interaktivni igri bolj kot dečki, tako, da so se začetne razlike med njimi še povečale ( $\chi^2_{(0.05;1)}=23,87$ ). V drugem snemanju so deklice pogosteje kot dečki uporabljale ta tip simbolnega sredstva, bolj v interaktivni igri kot v samostojni ( $\chi^2_{(0.05;1)}=5,05$ ).

Podobne razlike kot med spoloma so se pokazale tudi med skupinama otrok glede na izobrazbeni položaj staršev. Tekom enega leta so otroci staršev z

visoko izobrazbo v interaktivni igri pokazali večji napredek v uporabi prototipskih simbolnih objektov kot otroci staršev s srednjo izobrazbo ( $\chi^2_{(0.05;1)}=6,02$ ). V drugem snemanju so otroci staršev z visoko izobrazbo pogostejše uporabljali prototipske simbolne objekte v interakciji kot otroci staršev s srednjo izobrazbo, medtem ko sta jih obe skupini v približno enaki meri izražali v samostojni igri ( $\chi^2_{(0.05;1)}=4,83$ ).

## Simbolna motorična dejavnost kot simbolno sredstvo

Malčki so v simbolni igri reprezentirali dejanja tudi preko telesnih gibov in spreminjanja svojega položaja v prostoru (glej graf 6). Najpogostejše so gibi in kretnje v igri označevali neko dejavnost skoraj popolnoma skladno z realnimi gibi, ki so potrebni za izvedbo te dejavnosti. Te, razvite motorične dejavnosti so postale v letu dni bolj pogoste, predvsem v interaktivni simbolni igri. V njej se po enem letu pojavljajo pogostejše kot v samostojni igri, v kateri so bile pogostejše v prvem snemanju ( $\chi^2_{(0.05;1)}=9,65$ ). Enoletni porast razvite simbolne motorične dejavnosti je v interaktivni igri večji z namembnimi kot z delno namembnimi igračami, s katerimi te reprezentacije upadajo ( $\chi^2_{(0.05;1)}=62,24$ ). V samostojni igri je reprezentiranje skozi razvito motorično dejavnost tekom enega leta kljub upadanju prevladovalo v primerjavi s skrajšano ali ekspresivno motorično dejavnostjo, katerih delež se je povečeval ( $\chi^2_{(0.05;1)}=8,00$ ). Skrajšane, individualno preoblikovane motorične dejavnosti, ki le še v grobih potezah spominjajo na označeno dejavnost, so bile v igri dve in triletnih malčkov le redko prisotne. Predvsem so se pojavljale v igri z namembnimi igračami. Podobno so malčki le redko izražali medosebna čustva ali stališča do drugih s položajem telesa ali namenoma sami izvajali dejavnosti, da bi označili čustvena in fiziološka stanja drugih (npr. globoko dihanje, cmokanje, sopihanje, jamranje). Tudi te simbolne reprezentacije izražene navzven, preko motoričnih dejanj, so se pojavljale predvsem v interaktivni igri.



**Slika 6:** Deleži simbolne motorične dejavnosti izražene v samostojni (sam) in interaktivni (int) simbolni igri malčkov glede na namembnost igranja.

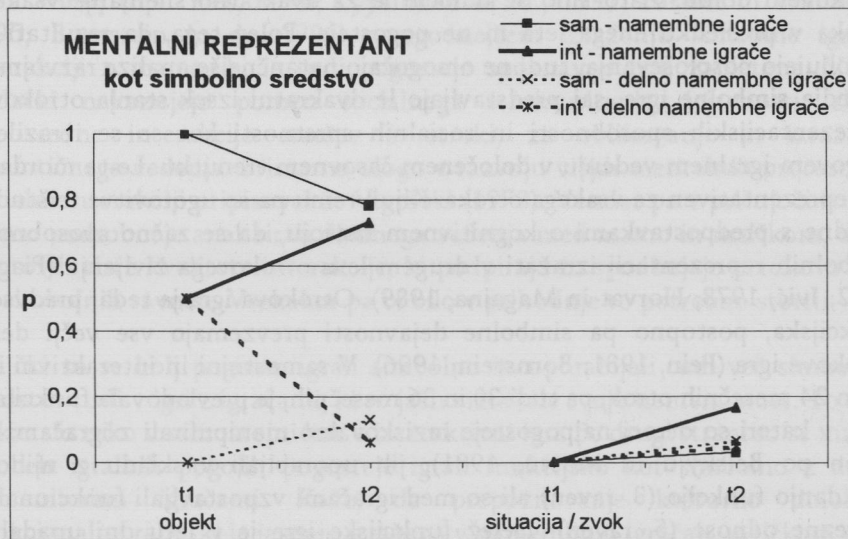
Mlajši otroci so v enem letu bolj napredovali v izražanju razvitih simbolnih motoričnih dejavnosti v interaktivni igri kot starejši, tako, da je bila ta oblika simbolne reprezentacije v drugem snemanju pogostostejša kot pri starejših ( $\chi^2_{(0.05;1)}=21,26$ ).

Tudi deklice so v interaktivni igri čez leto dni pogosteje izražale razvite simbolne motorične dejavnosti kot v prvem snemanju, medtem ko je pri dečkih uporaba tega simbolnega sredstva v igri upadla ( $\chi^2_{(0.05;1)}=32,45$ ). V samostojni igri so se v enem letu razlike med deklicami in dečki v izražanju razvitih simbolnih motoričnih dejavnosti izenačile: pri dečkih zasledimo porast, pri igri deklic pa so v obeh snemanjih prisotne v enaki meri ( $\chi^2_{(0.05;1)}=4,78$ ).

## Mentalni reprezentant kot simbolno sredstvo

Mentalni reprezentanti so se v igri malčkov pojavljali redko, predvsem kot namišljene predstave o objektu, ki ni bil realno prisoten. Vsebina teh predstav se je nanašala predvsem na hrano, pijačo ali drugo osebo. Tekom enega leta so jih začeli malčki v svoji igri vse bolj pogosto uporabljati (glej sliko 7). V

enoletnem intervalu smo zabeležili porast mentalnih reprezentantov objekta predvsem v interaktivni igri z namembnimi igrači (npr. s punčkami, s tovarnjaki), medtem ko je bil njihov delež v igri z delno namembnimi igrači v obeh snemanjih približno enak ( $\chi^2_{(0.05;1)} = 22,33$ ).



**Slika 7:** Deleži mentalnih reprezentantov izraženih v samostojni (sam) in interaktivni (int) simbolni igri malčkov glede na namembnost igrač.

Pri nekaterih malčkih so se v igri, v drugem snemanju, pojavljale mentalne reprezentacije celotne situacije, v kateri se je odvijala simbolna igra (npr. nakupovanje v trgovini). Zelo redko (v nekaj primerih) je bila v malčkovo simbolno igro vključena predstava zvočne slike (npr. otrok posluša izmišljeno osebo in ji odgovarja). Pojavljanje mentalnih reprezentantov v malčkovi igri je naraščalo predvsem v interakciji z mamo.



## RAZPRAVA

Vzorec malčkov, ki so v svojem drugem in tretjem letu življenja sodelovali v pričujoči študiji, je bil relativno majhen in nereprezentativen za slovensko populacijo, predvsem zaradi objektivnih preprek izvedbe izključno na otrokovem domu. Zato smo se odločili le za dvakratno snemanje vsakega otroka v presledku enega leta in ne pogosteje. Poleg tega, da rezultati ne dovoljujejo posploševanja, tudi ne omogočajo natančnejše analize razvojnega sosledja simbolne igre, saj predstavljajo le dvakratni izsek stanja otrokovih reprezentacijskih sposobnosti in socialnih spretnosti kot so se izrazile v njegovem igralnem vedenju v določenem časovnem trenutku. Le-ta morda ni bil reprezentativen za vsakega otroka. Kljub temu pa so ugotovitve te študije skladne s predpostavkami o kognitivnem razvoju, da se začetne sposobnosti simbolnih reprezentacij izražati v drugem letu otrokovega življenja (Piaget, 1962; Ivić, 1978; Horvat in Magajna, 1989). Otrokova igra je tedaj predvsem funkcijska, postopno pa simbolne dejavnosti prevzemajo vse večji delež otrokove igre (Fein, 1981; Bornstein, 1996). V samostojni in interaktivni igri 18 in 24 mesečnih otrok, pa tudi 30 in 36 mesečnih, je prevladovala funkcijska igra, v kateri so otroci najpogosteje raziskovalno manipulirali z igračami (2. raven po Belskyju in Mostu, 1981), jih uporabljali v skladu z njihovo vsakdanjo funkcijo (3. raven) ali so med igračami vzpostavljali funkcionalno ustrezne odnose (5. raven). Delež funkcijske igre je v letu dni upadel, v interaktivni igri bolj kot v samostojni, medtem ko je delež simbolne igre naraščal. Pri malčkih v drugem letu življenja (18 in 24 mesečnih) je simbolna igra predstavljala približno četrtnino vseh igralnih dejanj, medtem ko je v tretjem letu (pri 30 in 36 mesečnih) njen delež narasel na tretjino.

Simbolna igra malčkov se je nanašala predvsem na simbolna dejanja usmerjena na druge osebe ali igrače (8. raven) in deloma tudi nase (7. raven). S starostjo otrok so postajale pogostejše sekvence posameznih simbolnih dejavnosti z različnimi objekti (10.a raven) in kombinacije večjih simbolnih dejavnosti (10.b raven). Simbolna sredstva, ki so jih malčki uporabljali v igri, so zajemala predvsem osnovne oblike reprezentacij, ki so bile še zelo tesno vezane na realnost. Otroci so za simbolno reprezentacijo uporabljali predvsem prototipske objekte zamenjave, razvite simbolne motorične dejavnosti, mentalni reprezentanti so se nanašali na odsotne objekte, govor pa so uporabljali predvsem za komunikacijo in dogovarjanje o igri ter za organizacijo lastne igralne dejavnosti. Po enem letu so bile te oblike simbolnih sredstev bolj pogoste, pojavljale pa so se tudi prve bolj pogojne oblike simbolnih sredstev, za eno stopnjo bolj oddaljene od svojih realnih referentov in zato tudi bolj avtonomne. Večji napredek v stopnji ponotranjenosti in

avtonomnosti simbolnih sredstev je opaziti predvsem v govoru, v interaktivni igri. Simbolna igra malčkov je bila bolj pogosta in spoznavno zapletena v interakciji z mamo kot pri samostojni igri. Tudi druge analize igralnega vedenja teh malčkov (Zupančič, 1997) odkrivajo pogostejšo simbolno igro v diadni interakciji z mamo. Rezultati so skladni tudi z ugotovitvami nekaterih tujih študij (npr. Fies, 1990; Lyytinen in dr., 1991; Farwer in Wimbarti, 1995; Bornstein in dr. 1996) o zgodnejšem izražanju simbolne igre v interakciji z mamo, ki je tudi pogostejše spoznavno bolj zapletena. Vsi ti podatki nakazujejo pomen socialnega strukturiranja dejavnosti, zlasti neposredne interakcije staršev z otroki, za oblikovanje in izražanje semiotičnega vedenja. Primarno vlogo v razvoju višjih mentalnih procesov je socialni interakciji pripisoval že Vigotski (1978). Vendar pa v pričujoči študiji nismo podrobneje analizirali diadnega vedenja med mamo in malčkom, da bi ugotovili tiste kvalitete interakcije, ki podpirajo in spodbujajo otrokovo igro na simbolnih ravneh. Vsekakor pa bi bilo v prihodnje to potrebno storiti.

Malčki so se bolj pogosto igrali simbolno in uporabljali tudi več simbolnih sredstev tudi v igri z igračkami, ki so jasno izražale svojo namembnost. To se je pokazalo tako v samostojni kot v interaktivni igri. Po drugi strani so se malčki v obeh igralnih pogojih pogostejše igrali funkcijsko kot simbolno z delno namembnimi igračkami. Kaže, da prepoznavanje kulturno določene funkcionalne rabe, ki je jasneje izražena v namembnih igračah, malčkom nudi oporo pri oblikovanju simbolnih reprezentacij in v strukturiranju igralne dejavnosti. Ti rezultati so skladni s predhodnimi študijami (Ivić in Davidović, 1972; Eljkonjin 1981; Bretherton, 1984; Fradkina, 1946; cit. po Duran, 1988; Einsiedler, 1991, cit. po Oerter, 1993), ki poudarjajo spodbuden vpliv realističnih igrač na razvoj simbolne igre. V igri naših malčkov je bila simbolna igra najpogostejša v interaktivni igri z namembnimi igračkami. V teh pogojih smo zabeležili tudi največji porast simbolne igre v enem letu ter večji napredek v uporabi bolj avtonomnih in dekontekstualiziranih simbolnih sredstev, ki so izražala tudi večjo stopnjo ponotranjenosti. Ti rezultati odražajo dvojni vpliv strukturiranosti igralnega konteksta, socialne interakcije in namembnosti igrač, kot spodbudo razvoju simbolne igre malčka. Kaže, da bi bilo prihodnjih študijah zgodnje simbolne igre potrebno nameniti več pozornosti različnim vidikom strukturiranosti igralnega okolja.

V igralnih dejavnostih malčkov so se pokazale tudi razlike po spolu. Deklice so v povprečju dosegale višje razvojne ravni simbolne igre kot enako stari dečki. V interaktivni igri so se deklice pogostejše igrale simbolno kot dečki in so v enem letu pokazale večji porast simbolne igre. Pri njih smo zasledili tudi pogostejšo uporabo različnih simbolnih sredstev (razvite simbolne motorične

dejavnosti, prototipskih simbolnih objektov zamenjave in govora) kot pri dečkih, zlasti v interaktivni igri. Ti rezultati so skladni z ugotovitvami študij (npr. Damast, Tamis-LeMonda in Bornstein, 1996; Zupančič, 1997), ki kažejo na pogostejše zgodnejše pojavljanje simbolne igre pri deklicah. V povprečju imajo deklice bolj razvito verbalno kompetenco, ki napoveduje spoznavno zapletenost simbolne igre preko mediacije simbolne igre mame (Damast in dr., 1996). Mame otrok z višjo verbalno kompetenco se pogostejše vključujejo v simbolno igro, kar pri deklicah vodi do dvojnih spodbud za simbolno delovanje v interaktivni igri.

Študija je odkrila tudi nekatere razlike v igralnem vedenju malčkov iz družin z različnim izobrazbenim položajem. Pri obeh snemanjih je bil delež simbolne igre v obeh igralnih pogojih večji v skupini otrok staršev z višjo izobrazbo kot pri otrocih staršev s srednjo izobrazbo. Te razlike lahko deloma pripišemo posrednim vplivom drugačnega obnašanja mam različnih izobrazbenih položajev in razvoju otrokove verbalne kompetence, ki je povezan s sociokulturnim okoljem odraščanja (Bernstein, 1979). Nekatere študije so pokazale, da osebnostne značilnosti mame in njena lastna percepcija starševske vloge motivira njene dejavnosti in odzivnost na otroka (npr. Sameroff, Seifer, Elias, 1982, Bornstein in dr. 1992; cit. po Bornstein in dr. 1996). Tudi vzgojni stil in poznavanje otrokovega razvoja, ki je med starši različnih socialno izobrazbenih in kulturnih skupin različno (Sigel, 1985; Gril in Puklek, 1999), se odraža v njihovem vedenju do otrok (Miller, 1988; Goodnow in Collins, 1990, cit. po Damast in dr., 1996) in v malčkovi igralni dejavnosti (Farver, Kim in Lee, 1995; Weber, 1997). V pričujoči študiji nismo nadzorovali številnih variabel, ki opredeljujejo socioekonomski položaj otrokove družine. Upoštevali smo samo stopnjo izobrazbe staršev in vključili le otroke iz družin dveh izobrazbenih položajev, srednjega in visokega. Razlike med njimi, ki so se pokazale v zgodnji simbolni igri, narekujejo bolj poglobljene analize vplivov večih dejavnikov socialnega in kulturnega okolja v prihodnjih raziskavah. Poleg tega bi bilo v razvojne študije malčkove igre smiselno vključiti tudi večje število osebnostnih variabel in proučiti njihov vpliv na izražanje simbolnih igralnih dejanj malčka, kot npr. vedenje mame v igralni interakciji, njena stališča do vzgoje, razvoja in igre, percepcija starševske vloge, malčkove verbalne in spoznavne sposobnosti, značilnosti njegovega socialnega vedenja in drugo.

## LITERATURA

- Belsky, J. in Most, R.K. (1981). From exploration to play: a cross-sectional study of infant free play behaviour. *Developmental psychology*, 17, 630-639.
- Bernstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase* [Language and social classes]. Beograd: Beogradski izdavačko - grafički zavod.
- Bornstein, M.H., Haynes, O.M., O'Reilly, A.W. in Painter, K.M. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: sources of individual variation in the development of representational competence. *Child development*, 67, 2910-2929.
- Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. V I. Bretherton (ur.), *Symbolic play: The development of social understanding* (str.1-41). New York: Academic press.
- Damast, A.M., Tamis-LeMonda, C. in Bornstein, M.H. (1996). Mother-child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child development*, 67, 1752-1766.
- Duran, M. (1988). Simbolička igra i stvaralaštvo [Symbolic play and creativity]. V M. Duran, D. Plut, M. Mitrović (ur.), *Simbolička igra djece u različitim socio-kulturnim uslovima* [Child's symbolic play in different socio-cultural contexts]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Duran, M. (1995). *Dijete i igra* [Child and play]. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Eljkonin, D.B. (1981). *Psihologija dečje igre* [The psychology of the children's play]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Farver, J.A.M., Kim, K. in Lee, L. (1995). Cultural differences in Korean and Anglo-American preschooler's social interaction and play behaviors. *Child development*, 66, 1088-1099.
- Farver, J.A.M. in Wimbarti, S. (1995). Indonesian childrens' play with their mothers and older siblings. *Child development*, 66, 1493-1503.
- Fein, G.G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative view. *Child development*, 52, 1095-1118.
- Fiese, B.H. (1990). Playful relationships: A contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child development*, 61, 1649-1656.
- Gril, A. in Puklek, M. (1999). Credenze delle madri slovene su metodi educativi e apprendimento e gioco infantili. *Eta evolutiva*, 63, 53-60.
- Horvat, L. in Magajna, L. (1989). *Razvojna psihologija* [Developmental psychology]. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Ivić, I.D. (1987). Čovek kao animal symbolicum [Man as an 'animal symbolicum']. Beograd: Nolit.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A.M. in Laakso, M.L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International journal of behavioral development*, 21, 289-302.



- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child development*, 52, 785-797.
- McCune-Nicolich, L. in Carroll, S. (1981). Development of symbolic play. Implications for the language specialist. *Topics in language disorders*, 1-15.
- Miller, S.A. (1988). Parents' beliefs about their children's cognitive development. *Child development*, 59, 259-285.
- Oerter, R. (1993). *Psychologie des spiels. Ein handlungstheoretischer ansatz.* Muenchen: Quintessenz.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* New York: Norton.
- Sigel, I.E. (1985). *Parental belief systems: The psychological consequences for children.* NJ, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society, The development of higher psychological processes.* Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Weber, P. (1998). *Implicitne teorije mater in razvoj malčkove igre [Mother's implicit theories and the development of the child's play].* Diplomaska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Zupančič, M. (1997). *The influence of social and cultural environment on child's playing in the first three years of life (Research report).* Ljubljana: University of Ljubljana.

# ZGODNJI RAZVOJ OTROKOVE IGRE Z IGRAČAMI: STRUKTURA, PREDMETNO OBNAŠANJE IN VSEBINA<sup>#</sup>

Maja ZUPANČIČ

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

**Povzetek:** V pričujočem prispevku se osredotočam na razvoj igre z igračami v prvih dveh letih otrokove starosti. V njem povzemam ugotovitve novejših empiričnih študij, ki preučujejo zgodnji razvoj igre z vidika njene strukture, vsebine in otrokovega obnašanja do igrač. Pri tem posebej izpostavljam najnovejša dognanja o igri slovenskih in hrvaških otrok. Razmeroma dosledne ugotovitve raziskav o razvoju strukture zgodnje otrokove igre z igračami v različnih kulturnih okoljih umeščam v teoretski okvir pervazivnosti razvoja igre, ki ga predvsem določa otrokov kognitivni razvoj. Vplive kontekstualnih dejavnikov, kot so kultura, socialna (igralni partner) in predmetna situacija (vrsta igrač), na otrokovo predmetno obnašanje in na vsebino njegove igre pa razlagam v okviru teorije razvojne niše, območja bližnjega razvoja ter paradigme delovanskih možnosti predmetov in njihove namembnosti.

**KJUČNE BESEDE:** zgodnji razvoj, struktura igre, vsebina igre, predmetno obnašanje, medkulturne razlike

<sup>#</sup> Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Novi trendi v proučevanju igre predšolskega otroka".

## EARLY DEVELOPMENT OF CHILD'S PLAY WITH TOYS: STRUCTURE, OBJECT-BEHAVIOURS AND CONTENTS

Maja ZUPANČIČ

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** *The present contribution is focused to the development of toy-play during the child's first two years of life. Recent empirical findings on toy-play from the point of view of its structure, contents and object-behaviours are overviewed. A special emphasis is put to the most recent results on toy-play obtained within the Slovenian and the Croatian samples of children. Relatively consistent findings revealed in childrens' structure of play in different societies are placed within a theoretical framework of the pervasiveness of developmental process in play which is mainly determined by child's cognitive development. The influences of contextual factors on the child's object-behaviours and on the contents of play, such as culture, social (the play partner) and object situation (type of toys), are interpreted within the theory of developmental niche, the zone of proximal development and within the action possibilities and intentional affordances of objects paradigm.*

**KEYWORDS:** infancy/toddlerhood, structure of play, contents of play, object-behaviours, cultural differences

### IGRA Z IGRAČAMI

Igra je dejavnost, ki jo posameznik izvaja zaradi lastnega zadovoljstva, ne glede na končni izid te dejavnosti, in ni vezana na neposredno zadovoljevanje njegovih potreb ali na zahteve, ki jih predenj postavlja okolje. Oerter (1993) igro pojmuje kot posebno vrsto dejanj. Od drugih vrst dejanj jo loči na podlagi odsotnosti posledic za dejanja, razrahljane povezave med dejanjem in njegovim izidom, k dejavnosti usmerjene motivacije in na podlagi oblikovanja alternativne stvarnosti. Tako igralna kot druge vrste dejanj so usmerjena na predmete. Predmeti v širšem pomenu obsegajo konkretne nežive (v ožjem pomenu) in žive predmete (osebe in živali), ki obstajajo v posameznikovem dejanskem življenjskem okolju, tiste, ki si jih posameznik lahko konkretno le predstavlja (umišljeni predmeti), in tiste, ki si jih ne more konkretno predstavljati (npr. ideje). Igrače so podvrsta konkretnih neživih predmetov, ki so kulturno oblikovani in namenjeni igri. Posameznikovo igralno dejanje z igračo opredeljujeta njena kvaliteta, predvsem zaznavne in delovanske značilnosti, in posameznikova interpretacija te kvalitete. Slednja je odvisna

od njegovega vedenja o igračah, njegove splošne ravni razvoja ter od njegovih trenutnih potreb in namer.

## STRUKTURA IGRE IN KONTEKSTUALNI DEJAVNIKI

Strukturo igre navadno opredeljujemo s spoznavno zapletenostjo njene oblike, ravni igralnih dejanj znotraj posameznih oblik in s stopnjo spoznavne zapletenosti sredstev, ki jih posameznik uporablja med igranjem (npr. motorična dejavnost, govor, transformacija pomena igrače). Večina avtorjev razvršča oblike otrokove igre v predšolskem obdobju v funkcijsko, simbolno, konstrukcijsko in igro s pravili (npr. Piaget, 1962; Bergin, 1988; Pan, 1994). Toličič (cit po Horvat in Magajna, 1987) v tako klasifikacijo dodaja še dojemalno obliko igre, v katero vključuje dejavnosti, kot so poslušanje pravljic, opazovanje, gledanje televizije, branje. V okviru slovenskih raziskav o dojenčkovi/malčkovi igralni dejavnosti smo avtorice dojemalno igro opredelile kot tisto, v kateri otrok dojema relacije med predmeti, sledi navodilom, odgovarja na vprašanja, sprašuje, daje navodila in izvaja dejanja na prehodu med funkcijsko in simbolno obliko (Zupančič, Gril, Cencić Erpič in Puklek, 1999).

Zgodnja otrokova igra (v prvih dveh do treh letih življenja) z igračami se odvija v funkcijski, dojemalni, simbolni in konstrukcijski obliki. Njen razvoj poteka univerzalno in progresivno ter v pretežni meri odraža otrokovo maturacijo (Bornstein, Haynes, Pascual, Painter in Galperin, 1999). V prvem letu življenja se otroci igrajo funkcijsko - senzomotorično ravnajo z igračami. Tako pridobivajo informacije o njih (kakšne zaznavne lastnosti imajo, kako delujejo) in o trenutnih učinkih, ki jih lahko izzovejo. Prva simbolna igralna dejanja izvaja otrok okoli prvega leta starosti (npr. Fein, 1981; Zupančič, 1998a; Fekonja, 1999). Zanje sta značilna transformacija pomena igralnega predmeta ali dejanja na podlagi otrokovih namer (Oerter, 1993). Z njimi otroci reprezentirajo svoje izkušnje (Bornstein in dr., 1999). Malčkova igra v njegovem drugem letu starosti prevzema vse bolj simbolne oblike, ki postopno zamenjujejo funkcijske (Bornstein, Haynes, Legler, O'Reilly in Painter, 1997). Konstrukcijska igra, v kateri otrok oblikuje nov predmet s predmeti, ki jih ima na voljo (Oerter, 1993; Zupančič in dr., 1999), se pojavi v drugem letu otrokovega življenja (Bornstein in dr., 1999; Zupančič, 1998a).

V prvih dveh letih otrokovega življenja so razlike v pogostnosti pojavljanja posameznih oblik igre z igračami tolikšne, da dosežejo raven statistične pomembnosti že v začetnih minutah opazovanja in se izražajo



medkontekstualno dosledno. V slovenskih študijah smo avtorice (Puklek, 1998; Zupančič, 1998a; Zupančič in Ceci Erpič, 1998) prečno primerjale igro 6-, 12-, 18- in 24- mesečnih otrok med samostojno igro s štirimi standardnimi igračami in med interaktivno igro z mamami, ki so igrače prosto izbirale. V obeh pogojih so se 6- mesečni dojenčki igrali le funkcijsko (izjemoma dojemalno), 12- mesečni so se pretežno igrali funkcijsko in večkrat dojemalno kot 6- mesečni, občasno tudi simbolno. Dojemalno so se igrali pogosteje kot simbolno. Med 12. in 18. mesecem starosti je pogostnost funkcijske igre upadla, porasli sta dojemalna in simbolna, pojavila se je konstrukcijska igra, ki pa je bila manj pogosta od dojemalne in simbolne. Med 18. in 24. mesecem je nadalje upadla funkcijska igra, pogostnost dojemalnih, simbolnih in konstrukcijskih oblik pa se je povečala.

Razvoj funkcijske in simbolne oblike igre poteka po univerzalnem sosledju več ravni. Belsky in Most (1981) opisujeta razvoj funkcijske igre s petimi ravni - od dejavnosti roka-usta do delovansko odnosnega rokovanja s predmeti (navadno igračami). Prvo raven predstavlja neselektivno prinašanje predmetov v usta. Sledi ji raziskovanje in enostavno rokovanje s predmeti (raven 2). Otrok npr. igračo obrača naokoli in jo otipava, trka s kocko ob kocko. Potem izvaja s predmeti dejanja, ki so primerna njihovi funkciji (raven 3). Otrok npr. po tleh pomika avtomobilček naprej in nazaj. Na naslednji ravni (4) otrok povezuje predmete med seboj, sprva še neustrezno. Medvedka npr. postavi na igralni štedilnik. Kasneje (raven 5) je sposoben postavljati predmete v ustrezno zvezo. Igralne krožnike npr. postavi pod igralne skodelice. Raven 6 vključuje prehod s funkcijske na simbolno igro. Otrok npr. prinese prazno igralno skodelico k ustom, se je dotakne z ustnicami, vendar ne "popije njene vsebine". Za prehodno igralno dejanje se zdi, kot da skuša malček z njim nekaj reprezentirati, vendar v trenutnem kontekstu nimamo nikakršnega oprijemljivega dokaza za reprezentacijo.

Prehodu sledi v razvojnem obdobju malčka šest ravni simbolne igre. Prva simbolna dejanja so samousmerjena (raven 7). Otrok npr. reprezentira pitje mleka iz prazne igralne skodelice. Nato simbolne sheme usmerja na druge (raven 8). Z igralnim sušilcem za lase npr. reprezentira sušenje las na lutki. Raven 9 vključuje nadomestitev. Malček je sposoben spremeniti pomen predmeta. Kocko npr. uporabi kot skodelico. Na ravni 10 se pojavi sekvenciranje simbolnih dejanj. Malček bodisi ponavlja eno simbolno shemo na več predmetih (npr. počese sebe, takoj zatem lutko in mikimiško) ali izvaja več različnih dejanj na istem predmetu (npr. najprej lutko "nahrani", nato jo "umije" in "da spat"). Sekvenciranje simbolnih dejanj z nadomestitvijo predstavlja raven 11. Otrok npr. "da spat" lutko in jo pokrije s časopisnim

papirjem, da je "ne bo zeblo". 12. raven vključuje dvojno nadomestitev, ko v simbolnem dejanju dva različna predmeta nadomeščata dva druga. Otrok npr. "hrani" kuhalnico, ki predstavlja dojenčka, z vžgalico, ki predstavlja žlico.

Na podlagi opazovanja opisanih ravni otrokove igre z igračami lahko s precejšnjo natančnostjo kvalitativno opišemo njegovo območje dejanskega razvoja (v nadaljevanju ODR), prevladujoče ravni med igro in najvišje ravni, ki jih je sposoben izvesti. Na vzorcu 6-, 12-, 18- in 24- mesečnih slovenskih dojenčkov/malčkov, ki so se po tri minute sami igrali s štirimi standardnimi igračami po naključnem vrstnem redu, ugotavljam (Zupančič, 1999), da ODR med 6- mesečnimi dojenčki obsega ravni 1 (dajanje predmetov v usta) in 2 (raziskovanje in enostavno rokovanje). Pri večini dojenčkov prevladuje igra na ravni 2 (modalna), ki je hkrati tudi najvišja dosežena raven. Med 12- mesečnimi dojenčki se ODR giblje med ravnema 2 in 8 (projekcija simbolnih dejanj). Slednja je tudi najvišja dosežena raven pri njih, vsi pa se največkrat igrajo na ravni 2. ODR 18- mesečnih malčkov se nahaja med ravnema 2 in 10a (sekvenciranje enojnih simbolnih dejanj, ki je hkrati najvišja dosežena stopnja). Večina se jih največkrat igra na funkcijskih ravneh (2, 3 in 5), pri manjšini pa sta modalni ravni igre prehod (raven 6) in raven 8. ODR 24- mesečnih malčkov je enako kot pri 18- mesečnih, prav tako njihova najvišja dosežena raven igre. Podobno kot med pol leta mlajšimi malčki so modalne ravni igre pri večini dveletnikov funkcijske (2, 3 in 5) in pri manjšini simbolne (6, 7 in 8). 18- in 24- mesečni malčki kot najvišje ravni igre večkrat dosežejo simbolne kot 12- mesečni, 18- in 24- mesečni pa enako pogosto dosežejo simbolne ravni, bodisi modalne bodisi najvišje dosežene. Na podlagi tega sklepam, da se med starostjo 6, 12 in 18 mesecev pojavlja bistveni napredek v razvoju otrokovih igralnih dejanj, kot se le-ta izražajo med prvimi minutami samostojne igre z igračami. V drugi polovici drugega leta starosti se razvojni napredek verjetno upočasni, saj v začetnih minutah igre še ni opazen.

Enako smer in tempo razvoja zapletenosti razvojnih ravni igre z igračami ugotavlja z Grilovo med interakcijo malčkov z mamo (Gril, 1998; Zupančič, 1999). 18- in 24- mesečni malčki so se v začetnih minutah interaktivne igre igrali že v območju bližnjega razvoja (ODR so povečali za pol ravni, na 10b - sekvenciranje multiplih simbolnih dejanj). Tako 12-, 18- kot 24- mesečni so v interakciji z mamo večkrat dosegli simbolne ravni igre (v smislu najvišjih doseženih ravni) kot med samostojno igro. Malčki (18 in 24 mesecev) so kot najvišje ravni večkrat dosegli simbolne kot nesimbolne in so se večkrat igrali simbolno kot 12- mesečni, medtem ko so se 6- mesečni igrali zgolj funkcijsko. Razlike glede modalne in najvišje dosežene ravni med različno starimi malčki, enako kot med njihovo samostojno igro, niso dosegle statistične

pomembnosti. Starostne razlike med njimi pa so se povečale med interaktivno igro z mamami v primerjavi s samostojno igro.

Kot nakazujeta že gornji študiji, se struktura otrokove igre spremeni v kontekstu igre z mentalno zrelejšim partnerjem. Sodelovanje takega partnerja v skupni igri vodi otroka v njegovo območje bližnjega razvoja (v nadaljevanju OBR), ki ga je prvi opredelil Vigotski (1978). OBR je območje sposobnosti nad otrokovo trenutno razvojno ravno, ki ga bo usvojil v svoji bližnji prihodnosti. Razvoj igre poteka od izvajanja igralnih dejanj s pomočjo in podporo kompetentnega partnerja do samostojnega obvladovanja le-tega. Tako se malčki med igro z mamami, starejšimi sorojenci in z eksperimentatorji igrajo na razvojno višjih ravneh, kot se igrajo z istimi igračami sami (npr. Slade, 1987; Fiese, 1990; Bornstein in dr., 1997). Pri tem ni pomembna sama prisotnost zrelejšega partnerja, celo njegova poznanost ne, temveč njegovo obnašanje med skupno igro. Če se tuja oseba z malčkom igra na enak način kot mama, se malček z njo igra na enaki razvojni ravni kot z mamami (Bornstein in dr., 1997). Če pa tuja oseba (strokovnjakinja za otrokov razvoj) namerava dvigniti malčkovo raven igre nad tisto, ki jo je predhodno opazila med njegovo igro z mamami, se začne obnašati drugače kot mama in tako udeležiti svojo namero. Predvsem bolj dejavno demonstrira igralna dejanja, to pa ji uspe tudi z obnašanjem, ki ga navajam v spodnjem odstavku. Tako so se npr. 18- in 24- mesečni hrvaški malčki pomembno večkrat igrali simbolno s testatorkami kot s svojimi mamami, s katerimi so se večkrat igrali funkcijsko in dojemalno. Enako stari slovenski malčki so izražali le tendenco k pogostejši simbolni igri s testatorkami kot z mamami, s katerimi so se večkrat igrali dojemalno, medtem ko se glede funkcijske igre niso razlikovali med igro z obema partnerkama (Kavčič, 1999; Zupančič, 1999). "Kulturne razlike" med igro malčkov z različnimi partnerkami najverjetneje nastajajo zaradi razlik v obnašanju slovenskih in hrvaških testatork med interaktivno igro. Slovenske se obnašajo bolj podobno kot mame, hrvaške testatorke pa v primerjavi s hrvaškimi mamami popolnoma prevzamejo igralno iniciativo (Zupančič in Ceci Erpič, 1999).

Partner lahko z modeliranjem, predlogi, usmerjanjem, oblikovanjem podlage skupni igri, dejavnim vključevanjem v simbolno igro in z besednimi navodili dvigne malčkovo raven igre nad raven, ki jo je sposoben doseči sam. Partner pri igri s posebno vrsto intencionalne pomoči otroku ustvarja ali vsaj sooblikuje in ohranja okvir igre - vpeljuje in/ali ohranja predmet igre. Oerter (1993) na podlagi svojih kvalitativnih študij primerov navaja konkretne načine, s katerimi partner ohranja igralni okvir. Ti so: partnerjeva ilustracija dejanja (partner npr. cmoka kot pri hranjenju, ko otrok "hrani" lutko),

spraševanje po dejanju (npr. ko otrok gleda lutko in skodelico z žlico, partner vpraša, če bo lutka jedla), jezikovno dopolnilo ali popravek dejanja (npr. "Ali bo lutka pojedla še sladico?"), jezikovno opisovanje dejanja (npr. "Malo še popihajva, ker je hrana vroča."), pozivanje k dejanju (npr. "Ali bo lutka kajčila?"), zaznamovanje konca dejanja (npr. "Zdaj pa se je lutka najedla."), razlaga dejanja ali stanja stvari (npr. "Si videl, ko lutka je, se tudi popacka in jo je potrebno obrisati."), pomoč pri izvedbi dejanja (npr. partner pomaga otroku zavrteti gumb na "štedilniku", da bosta "pogrela hrano") in usmerjanje pozornosti na dejanje (npr. "Si videl, kako se je lutka najedla?").

Sam okvir igre partner lahko tvori ob otrokovi ali lastni iniciativi za igro, in sicer tako, da vzpostavlja skupno pozornost, navezano na igrače (lahko tudi na druge predmete), povezuje posamezna igralna dejanja, podpira uresničevanje otrokovih namer ali daje igralne ideje, ki jih otrok potem prevzame. V tem primeru otrok partnerja opazuje, ravna po njegovih "navodilih" in kaže zanimanje za skupno navezavo igralnih dejanj, ki jih je začel partner, na predmete. Na podlagi novjših empiričnih raziskav sklepam, da iniciativnost zrejšega partnerja pri igri učinkoviteje vpliva na dvig otrokove ravni igre kot iniciativnost otroka, kar seveda ne pomeni, da v slednjem primeru ostaja malčkova igra v območju njegovega ODR. Spremembe v partnerjevi interaktivni igri so dosledno povezane s spremembami v malčkovi interaktivni igri. Če mame ali tuje ženske (testatorke) začenjajo simbolno igro, se tudi malčki na tako spodbudo pogosteje odzivajo s simbolnimi dejanji, kot če igralno pobudo dajejo sami. V tem primeru se pogosteje razvije funkcijska igra, enako kot takrat, kadar partnerke začenjajo funkcijsko igro (npr. Tamis-LeMonda in Bornstein, 1991; 1994; Bornstein in dr., 1997; Bornstein in dr., 1999; Zupančič in Cencič Erpič, 1999).

V oblikah in ravneh malčkove igre obstajajo nekatere kulturno in subkulturno pogojene razlike, zlasti med otroki, ki živijo v modernih in tradicionalnih kulturah (npr. Feitelson, 1977). Ne glede na specifične kulturne variacije je splošni razvojni proces strukture igre pervaziven. Predvsem je odvisen od otrokovega kognitivnega razvoja in bistveno manj od socialnih in afektivnih komponent razvoja, katerih variacije so bolj pogojene s socialnim okoljem, v katerem se otroci razvijajo (Bornstein in dr., 1999). Tudi malčki, ki živijo v urbanem okolju modernih kultur, v relativnem smislu diferencirano izražajo specifične ravni igre. Ta diferenciacija se pojavlja med malčki pretežno individualističnih in pretežno kolektivističnih kultur. Malčki v individualističnih kulturah se razmeroma večkrat igrajo raziskovalno, kombinatorno (tudi konstrukcijsko) in samousmerjeno simbolno (raven 7)



kot malčki v kolektivističnih, ki se večkrat igrajo k drugim usmerjeno simbolno (raven 8) (Tamis-LeMonda, Bornstein, Cyphers, Toda in Ogino, 1992; Bornstein in dr., 1999). Med slovenskimi in hrvaškimi 18- in 24-mesečnimi malčki se oblike in ravni igre, razvojna zapletenost ter pogostnost uporabe simbolnih sredstev v epizodah simbolne igre, ko se samostojno ukvarjajo s standardnimi igračkami, ne razlikujejo (Zupančič in Ceci Erpič, 1997; Zupančič, 1999). Med interaktivno igro istih malčkov z njihovimi mamami, ko so se diade igrale s prosto izbranimi igračkami, so se medkulturne razlike pokazale le v stopnji pogostnosti dojemalne igre. Hrvaške diade so se večkrat igrale dojemalno kot slovenske (Zupančič, 1998b).

Malčki izbirajo realistične igrače (podobne dejanskim predmetom, ki jih predstavljajo), kadar želijo s svojimi igralnimi dejanji nekaj reprezentirati (npr. McLoyd, 1983; Bretherton, 1984; Einsiedler, 1991). 18- do 36- mesečni otroci med simbolno igro uporabljajo le realistične igrače in imajo težave pri nadomestitvi dejanskih predmetov z igralnimi, kadar slednji zaznavno in delovanjsko ne spominjajo na dejanske predmete (Oerter, 1993). Le realistične igrače namreč zagotavljajo zadostno zaznavno in delovanjsko oporo malčkov, sprva šibki sposobnosti mentalne reprezentacije. Šele njen razvoj v obdobju zgodnjega otroštva omogoča otrokom, da v simbolni igri uporabljajo tudi nerealistične nadomestke igrač, mentalne reprezentante (odsotne konkretne objekte) in skrajšana motorična dejanja (Oerter, 1993; Duran 1995). Po Tomasellovi (1999) interpretaciji so malčki sposobni odložene imitacije (in s tem reprezentacije dejanj) z igralnimi predmeti takrat, kadar v njih prepoznajo določeno namembnost (v angl. intentional affordance). Tako z realističnimi predmeti (igračami) imitirajo dejanja, ki so jih z dejanskimi predmeti izvajali drugi. V realnem kontekstu so spoznali, da določeni predmeti služijo udeležanju določenih namer drugih, in v alternativnem (igralnem) kontekstu ta dejanja imitirajo. Pri tem ne gre za golo kopiranje dejanj (v angl. mimicking) ali za imitacijo cilja dejanj, temveč za imitacijo namer. Namer, ki ji določen predmet služi, pa malčki skladno s svojo ravno splošnega mentalnega razvoja lažje prepoznajo v realističnih predmetih (igračah).

Rezultati, ki temeljijo na različnih metodah pridobivanja empiričnih podatkov o samostojni igri slovenskih in hrvaških malčkov pri igri z realističnima (npr. igrači dojenček in telefon), polrealistično (npr. igrača miniaturne živali v škatli s pokrovom) in nerealistično igračo (npr. lesene kocke), dosledno podpirajo močno pozitivno povezanost med stopnjo zapletenosti malčkovih igralnih dejanj in stopnjo, do katere igrače spominjajo na dejanske predmete. Tako slovenski kot hrvaški malčki so se z obema realističnima igračama

večkrat igrali simbolno kot s polrealistično in nerealistično igračo (Zupančič in Cecić Erpič, 1997; Zupančič, 1998a). S stopnjo realističnosti igrače je tudi naraščala malčkova modalna in najvišja dosežena raven igre ter posledično pogostnost uporabe simbolnih sredstev (Zupančič, 1999).

## **PREDMETNO OBNAŠANJE MED IGRO IN KONTEKSTUALNI DEJAVNIKI**

Predmetno obnašanje opredeljujem kot način posameznikovega ravnanja s predmeti, kakovost in količino njegovih odzivov na predmete. Med igro z igračami malčkovo predmetno obnašanje lahko opišemo npr. z njegovimi čustvi do igrač, socialnimi odzivi, ki se vežejo na igrače, z njegovo motorično dejavnostjo med rokovanjem z igračami, intenzivnostjo pozornosti na igračo, dolžino vztrajanja z igračami. Razliko med strukturo in vsebino igre ter predmetnim obnašanjem ponazarjam s primerom. Deklici se pretvarjata, da s "stekleničko" hranita "dojenčka". Obe se igrata na razvojni ravni 8 (k drugim usmerjeno simbolno dejanje) po Belskem in Mostu (1981), obe reprezentirata isto vsebino - hranjenje, obe uporabljata enaka simbolna sredstva (trije predmeti zamenjave: igralni dojenček za pravega, igralna steklenička za pravo, voda v igralni steklenički za mleko in dve razviti motorični dejanji - prinašanje "stekleničke" do "dojenčkovih ust" in držanje "stekleničke" na "dojenčkovih ustih"). Deklici pa se lahko med seboj razlikujeta glede tega, kako projicirata simbolno shemo iste vsebine na enake igrače. Ali izražata čustva do "dojenčka" in če, katera? V kolikšni meri sta pozorni na "dojenčka" in na "stekleničko"? Ali ob "hranjenju" vokalizirata ali govorita z igračama? Kako dolgo vztrajata pri "hranjenju"?

Različni avtorji raziskav s področja otrokovega obnašanja v okviru igre z igračami so preučevali predvsem razvoj interaktivnih slogov med mamo in dojenčkom (npr. Lock, Service, Brito in Chandler, 1989), vzdrževanja pozornosti (npr. Ruff in Lawson, 1990), zanimanja za predmete, socialno-predmetne koordinacije (npr. Trevarthen in Hubley, 1978; Schaffer, 1984) ter medkulturne razlike v predmetni usmerjenosti med interaktivno igro dojenčkov/malčkov z mamami (npr. Rabain-Jamin, 1989). Interaktivni slogi angleških diad otrok-mama med igro z igračami so se oblikovali okoli drugega meseca otrokove starosti in so se med seboj razlikovali na dimenziji predmetno-socialna usmerjenost. Relativna izraženost posameznih slogov je ostala stabilna v prvih dveh letih otrokovega življenja (Lock in dr., 1989). Pri samostojni igri z igračami med drugo polovico prvega in tretjim letom starosti narašča otrokovo vzdrževanje pozornosti, ki jo usmerja na igrače (Ruff in

Lawson, 1990). Sočasno se v tem obdobju razvija otrokova sposobnost predmetno-socialne koordinacije. Kot navaja Schaffer (1984), se med petim in sedmim mesecem starosti dojenčkova pozornost vse bolj usmerja od oseb na predmete, vendar dojenček še ne zmore uskladiti svoje pozornosti, ki jo usmerja na predmete, s pozornostjo, ki jo namenja osebam (pozornost zaporedoma preusmerja). Med osmim in šestnajstim mesecem starosti otrok postopoma razvije sposobnost usklajevanja predmetne in socialne pozornosti in se vedno bolj vključuje v socialno interakcijo s predmeti - teži k temu, da se vključuje v izkušnje, ki jih lahko deli skupaj s partnerjem (Trevvarthen in Hubley, 1978). V drugi polovici drugega leta otrok postane enakovreden partner v diadi z odraslim, njuna interakcija pa se, v primerjavi s prvo polovico tega leta, bolj odvija v kontekstu simbolne reprezentacije (simbolna igra, besedna komunikacija). Malček razvije sposobnost refleksije o lastnem obnašanju in o obnašanju partnerja v interakciji, zato intenzivneje načrtuje interaktivno obnašanje.

V slovenskih prečnih študijah avtorice ugotavljamo velike razlike v predmetnem obnašanju med starostnimi skupinami 6-, 12-, 18- in 24-mesečnih otrok, ki so pri igri z igračami medkontekstualno dosledne (samostojna in interaktivna igra z mamo), in so opazne že v začetnih minutah opazovanja. S starostjo naraščajo količina pozitivnih in intenzivnost vseh čustev do igrač med otrokovo samostojno igro (Puklek, 1998; Zupančič, 1998a), količina otrokovih socialnih odzivov, ki so vezani na igračo, med samostojno (Puklek, 1998; Zupančič, 1998a) in interaktivno igro (Zupančič in Ceci Erpič, 1998), količina govora in vokalizacije z igračami in tista, ki je vezana na predmete (socialni govor/vokalizacija) med samostojno (Puklek, 1998; Zupančič, 1998a) ter med interaktivno igro (Zupančič in Ceci Erpič, 1998), intenzivnost pozornosti na igračo v obeh kontekstualnih pogojih (Puklek, 1998; Zupančič, 1998a; Zupančič in Ceci Erpič, 1998), čas vztrajanja z igračami, zlasti samostojna in dejavna vztrajnost med samostojno igro (Puklek, 1998; Zupančič, 1998a), ter zlasti dejavna vztrajnost na spodbudo partnerke med interaktivno igro (Zupančič in Ceci Erpič, 1998), število dejavnih in kompleksnih telesnih položajev pri igri z igračami ter konstruktivnost otrokovih igralnih dejanj v obeh igralnih pogojih (Puklek, 1998; Zupančič, 1998a; Zupančič in Ceci Erpič, 1998).

V sodobnih kolektivističnih kulturah, ki poudarjajo povezanost posameznika z drugimi in alocentrične vrednote (Triandis, 1989), odrasli redkeje uporabljajo predmete v medosebni komunikaciji z otrokom pri igri (npr. Hale-Benson, 1982; Rabain-Jamin, 1989; New, 1994) kot v individualističnih kulturah, ki poudarjajo ločenost posameznika od drugih in idiocentrične

vrednote (Triandis, 1989). V slednjih imajo predmeti (predvsem igrače) pomembnejšo vlogo v otrokovi igri, saj so prvotno namenjeni predvsem samostojni igri in na ta način spodbujajo otrokovo doseganje samostojnosti (Sutton-Smith, 1986). Starši dojenčke/malčke preko posredne komunikacije s predmeti spodbujajo k predmetni usmeritvi v nasprotju z neposredno socialno (Curtis, 1994). Primerjava slovenskih in hrvaških mladih odraslih je pokazala, da imajo Slovenci bolj idiocentrični sistem prepričanj o človekovi osebnosti, njenem delovanju in o družbenih odnosih kot Hrvati, ki so razmeroma bolj alocentrični (Zupančič in Metzing, 1994).

Razlike, skladne tej distinkciji, so se pokazale medkontekstualno doseljno med slovenskimi in hrvaškimi malčki pri njihovi samostojni (Zupančič in Ceci Erpič, 1997) in interaktivni (diade z mamo in diade s testatorko) igri z igračami (Zupančič, 1998a; 1998b; Kavčič, 1999; Zupančič, 1999). S Ceci Erpičev (Zupančič in Ceci Erpič, 1997) sva 41% variance v celotnem sklopu predmetnega obnašanja med samostojno igro 18- in 24- mesečnih malčkov s štirimi standardnimi igračami pojasnili s kulturo. Slovenski so bili bolj predmetno usmerjeni in samostojni kot hrvaški. Prvi so v primerjavi z drugimi dlje samostojno vztrajali pri igri z igračami, bolj so dejavno ravnali z njimi, bili bolj motorično dejavni med igro, več so govorili/vokalizirali z igračami ali v povezavi z njimi (npr. se pogovarjali z opazovalkami o igračah, s katerimi so se igrali), intenzivneje so bili pozorni na igrače, zlasti deljeno (pozornost je usmerjena na dele igrače v kontekstu), se večkrat igrali osamljeno, njihovi socialni odzivi so bili pogostejše vezani na igrače (iskali so skupno pozornost na igrače, socialno potrditev in podporo pri igri, ki so jo začeli in izvajali sami), do igrač so tudi intenzivneje in pogostejše izražali pozitivna in negativna čustva. Skladno s temi ugotovitvami so bili isti slovenski malčki med interaktivno igro z mamo bolj pozorni na igrače, dlje so dejavno in samostojno vztrajali z njimi, bili motorično dejavnejši med igro, izvedli so več konstruktivnih igralnih (domiselnih, variabilnih) dejanj in so se pogostejše igrali osamljeno kot hrvaški. Slednji so dlje vztrajali z igračami nedejavno in na spodbudo mame ter se večkrat vključevali v nedejavno (opazovalno) in v dejavno socialno igro (kontaktna, opazovalna z vključitvijo) z mamami (Zupančič, 1998a). Učinek kulture na navedena malčkova obnašanja je bil zmeren do visok (Zupančič, 1998b). Med interaktivno igro istih malčkov s testatorko so se Slovenci od Hrvatov razlikovali glede podobnih predmetnih obnašanj (Kavčič, 1999; Zupančič, 1999). Slovenski malčki so svojo pozornost intenzivneje usmerjali na igrače, bili so bolj dejavni pri igri, dlje so vztrajali z igračami dejavno in na lastno iniciativo, večkrat so egocentrično govorili/vokalizirali in se pogostejše igrali osamljeno kot hrvaški,



ki so se večkrat vključevali v dejavno socialno igro in dlje vztrajali z igračami pasivno ter na testatorkino spodbudo kot slovenski.

Na malčkovo predmetno obnašanje med igro z igračami lahko, neodvisno od kulturnih razlik v tem obnašanju, vpliva tudi partner s svojim obnašanjem. V primeru, ko se tuja oseba kot partner v diadi z malčkom obnaša podobno kot mama, zlasti glede prevzemanja iniciativ za igro, demonstriranja, sugeriranja in preusmerjanja otrokovih iniciativ, se malček v odnosu do igrač obnaša medkontekstualno dosledno. Do samih partnerjev pri igri pa se obnaša različno, odvisno od stopnje poznanosti igralnega partnerja in njegovih preteklih izkušenj z njim. Tako so npr. slovenski malčki, s katerimi se je testatorka v diadi obnašala podobno kot mama, v odnosu do igrač izražali kvalitativno in kvantitativno podobna obnašanja kot takrat, ko so se igrali z mamo. Če pa je partnerka pri igri prevzela iniciativo, se je malčkovo predmetno obnašanje znižalo na vseh področjih, razen v intenzivnosti pozornosti, ki jo je usmerjal na igrač, in v konstruktivnosti njegovih igralnih dejanj. V taki situaciji partnerka malčku zniža število priložnosti za njegovo predmetno obnašanje, saj ga s svojo dejavnostjo pritegne v opazovanje in še več, tudi kadar ima malček priložnost za dejavno ukvarjanje z igračami, čaka na spodbudo partnerja. Zaradi dejavnejšega modeliranja partnerke in njenih spodbud malčki takrat, ko so v odnosu do igrač dejavni, povečajo konstruktivnost svojih igralnih dejanj (Zupančič, 1999).

Tudi tip igrač, s katero se malčki igrajo, vpliva na njihovo predmetno obnašanje. Nekateri igrači se posameznim malčkom zdijo posebno privlačne. Zanje imajo igrači individualno, subjektivno valenco (Oerter, 1993). Subjektivna valenca ima lahko na individualni ravni poudarjene različne komponente, npr. malčku so določeno igračo podarili njegovi starši (poudarjena je emocionalna komponenta subjektivne valence) ali je pri igro z njo doživel posebno prijetne izkušnje (poudarjena je situacijska komponenta). Subjektivna valenca deluje tudi bolj splošno. Določen tip igrač je posebno privlačen za večino otrok in ga preferirajo pri igri pred drugim tipom igrač. V tem primeru lahko govorimo o objektni komponenti subjektivne valence. Predmet sam (v našem primeru igrača) nudi specifične možnosti ravnanja z njim. Te so za potencialnega akterja (v našem primeru malčka) tako privlačne, da stremi po njihovem uresničevanju. Navadno malčke privlačijo igrači na podlagi njihovih akcijskih možnosti. Privlačnost igrač, ki daje subjektivno valenco igrač, izhaja iz možnosti njenega delovanja (Oerter, 1993). Prepoznavanje teh možnosti malčkom vzbuja zadovoljstvo in jih motivira za delovanje na igrač. Tako v okviru naših študij ugotavljamo, da so slovenski in hrvaški malčki bolj predmetno dejavni s tistimi igračami, v

katerih prepoznajo več takih možnosti. Več predmetne dejavnosti smo avtorice opazile med dojenčkovo/malčkovo samostojno igro z realističnimi igračami, manj s pol- in najmanj z nerealističnimi igračami (Zupančič in Ceci Erpič, 1997; Puklek, 1998). Tako so slovenski in hrvaški malčki z igračama, ki zaznavno in delovansko bolj spominjata na realne predmete, vztrajali dlje, zlasti brez spodbude, bolj so bili pozorni na njune dele v kontekstu (deljena pozornost), z njima so izvajali bolj konstruktivna dejanja in so pri igri z njima več govorili/vokalizirali (Zupančič in Ceci Erpič, 1997). Rezultati študij na slovenskih otrocih v starosti od 6 do 24 mesecev, ki so se igrali s šestimi standardnimi igračami, so glede povezav med stopnjo realističnosti igrače in količino predmetnega obnašanja podobni (Puklek, 1998; Zupančič, 1999).

## VSEBINA IGRE IN KONTEKSTUALNI DEJAVNIKI

Z vsebino igre opredeljujem sam predmet igre (kaj se posameznik igra), to je pomen, ki ga opazovalec pripiše opaženemu igralnemu dejanju. Med različnimi izurjenimi opazovalkami obstaja popolna skladnost glede pomena, ki ga prikazujejo malčkova igralna dejanja z igračami (Zupančič in Ceci Erpič, 1997). Razvojnopsihološke raziskave puščajo povsem ob strani vsebino dojenčkovih in malčkovih dejanj. Bolj se ukvarjajo s strukturo igre, medtem ko njena vsebina postane aktualna šele s povečanjem simbolne igre, torej v obdobju zgodnjega otroštva v ožjem smislu. Tudi v okviru slovenskih študij smo avtorice vsebino igre začele analizirati šele na vzorcih malčkov v drugi polovici njihovega drugega leta starosti (Zupančič in Ceci Erpič, 1997; Zupančič, 1998a; 1999; Krapež, 1999). Med 18. in 24. mesecem malčkove starosti se v začetnih desetih minutah samostojne in interaktivne igre z mamami na slovenskih in hrvaških vzorcih pomembno poveča pogostnost simbolnih vsebin pri igri z igračami (Zupančič, 1999). Med interakcijo s svojimi mamami malčki najpogosteje enostavno ravna s predmeti (jih predstavljajo, delujejo s predmetom na predmet), "hranijo" igrače, "pripravljajo hrano", kažejo na igrače, opazujejo mamino igro, kombinirajo predmete, jih imenujejo in prepoznavajo, "vozijo", vstavljajo predmete v druge, gradijo, pripravljajo in pospravljajo igrače ter posnemajo glasove predmetov. Od simbolnih vsebin so najpogostnejše hranjenje, priprava hrane, vožnja, gradnja predmeta, ki nekaj reprezentira, posnemanje glasov predmetov, ki jih igrače reprezentirajo, spanje, skrb in nega, skrb za čustveno stanje in zdravje, sprehajanje, oblačenje, telefoniranje, natovarjanje in izločanje. Na ravni "čiste" vsebine (neodvisne od strukture, kot so npr. simbolne in nesimbolne) se v tem obdobju kažejo medkulturno dosledni starostni trendi od sestavljanja

k vlaganju in gradnji, od "hranjenja" k "pripravi hrane" ter močan upad enostavnega ravnanja z igračami (Krapež, 1999; Zupančič, 1999).

Simbolna igralna dejanja izhajajo iz socialne realnosti in jih otroci izvajajo v alternativnem (igralnem) kontekstu kot reprodukcije ali subjektivne interpretacije dejanj, ki so jih izkusili v realnem življenjskem kontekstu (Eljkonjin, 1978). Dosledno tej trditvi se v obdobju zgodnjega otroštva med vsebino simbolne igre otrok v različnih kulturah pojavljajo precejšnje razlike (glej Oerter, 1993; Roopnarine, Johnson in Hooper, 1994; Curtis, 1994; Duran, 1995). Med vsebinami samostojne igre slovenskih in hrvaških malčkov s štirimi standardnimi igračami se v 12-ih začetnih minutah opazovanja niso pokazale bistvene razlike. Funkcijske vsebine so na obeh vzorcih obsegale razmeroma omejeni repertoar dejavnosti, ki je bil povezan z akcijskimi možnostmi igrač. Glede simbolnih vsebin velja podobna ugotovitev: vsebine so bile homogene, reprezentirale so dejanja, ki jih malčki najpogosteje izkusijo v svojem realnem življenju (hranjenje, pitje, spanje, medosebna komunikacija). Te vsebine so se specifično povezovala tudi z namembnostjo posameznih igrač (Zupančič in Ceci Erpič, 1997). Podrobnejša analiza igre istih malčkov je pokazala, da v pogostnosti simbolnih in nesimbolnih vsebin pri samostojni igri med slovenskimi in hrvaškimi malčki ni pomembnih razlik, na nivoju "čiste" vsebine pa se pojavljajo nekateri trendi. Slovenci so v primerjavi s Hrvati nekoliko pogosteje imenovali predmete (prehod na simbolna dejanja), jih med seboj kombinirali, med simbolnimi pa so pogosteje izvajali dejanja "hranjenja", "pitja" in "spanja". Hrvati so med simbolno igro pogosteje reprezentirali komunikacijo z drugimi in vožnjo (Zupančič, 1999).

Tudi podrobnejša analiza vsebin 10- minutne interaktivne igre med slovenskimi in hrvaškimi diadami je pokazala, da v pogostnosti simbolnih in nesimbolnih vsebin med kulturama ni pomembnih razlik, kažejo pa se nekateri trendi glede posameznih vsebin igre. Hrvati so nekoliko pogosteje vlagali predmete v druge, pripravljali in pospravljali igrače, medtem ko so Slovenci nekoliko pogosteje imenovali in prepoznavali predmete ter kazali nanje. Med simbolnimi vsebinami sta bili pri Slovencih pomembno pogostejši "hranjenje" in "priprava hrane", pri Hrvatih pa so bile pogostejše "vožnja", "natovarjanje", "gradnja" in "skrb za druge" - telesna nega, skrb za čistočo, zdravje in počutje (Zupančič, 1999). V povezavi z medkulturnimi trendi razlik med vsebinami samostojne igre lahko sklenem, da slovenski malčki pogosteje od hrvaških reprezentirajo s prehrano povezane dejavnosti, medtem ko hrvaški pogosteje reprezentirajo dejavnosti, vezane na tehnična opravila in skrb za druge. Slednji sklop simbolnih vsebin med hrvaškimi malčki lahko odraža večji poudarek na medodvisnosti, ki so ga morda deležni hrvaški

malčki med svojo zgodnjo socializacijo v primerjavi s slovenskimi. Kulturno okolje po vsej verjetnosti že od rojstva dalje sooblikuje otrokov razvoj, skupaj z njegovimi lastnimi značilnostmi. Po teoriji "razvojne niše" (Super in Harkness, 1986) otrokovo fizično in socialno okolje, kulturno regulirane navade, kulturni sistemi prepričanj o vzgoji in "psihologija skrbnikov" (vrednote, prepričanja, cilji staršev, ki vplivajo na načine, po katerih zaznavajo in se odzivajo na otroke) organizirajo otrokove razvojne izkušnje in mu posredujejo informacije, na podlagi katerih si oblikuje svoja spoznanja o svetu in razvija svoje delovanje v njem. Medkulturne raziskave o otrokovi igri podpirajo pojmovanje Superja in Harknessove z empiričnimi rezultati. Le-ti poudarjajo pomembnost kulturno specifičnih dejavnosti pri strukturiranju in organiziranju okolja, v katerem se odvijajo otrokove interakcije in igra (npr. Roopnarine in dr., 1994). Tudi rezultati, ki sem jih v pričujočem sestavku navedla in ki odražajo medkulturne razlike v predmetnem obnašanju in v relativni izraženosti posameznih vsebin igre malčkov v interakciji z njihovimi mamami, bi lahko umestila v okvir "razvojne niše". Igralni partnerji (skrbniki), ki imajo glede na kulturo, v kateri živijo, izoblikovano s kulturo uglašeno "skrbniško psihologijo", med interaktivno igro z otroki spodbujajo dosledne načine odzivanja otrok, značilne za to "psihologijo", in v igro vpeljujejo specifične vsebine.

Pri malčkovi samostojni igri z igračami je bila že v prvih treh minutah igre s posameznimi igračami očitna povezava med delovanjskimi možnostmi igrače in njeno namembnostjo ter vsebino igralnih dejanj (Zupančič 1998a; 1999). Za vsebino funkcijske igre so odločilne delovanjske možnosti, ki jih otrok spozna v igračih. Te možnosti lahko že pozna ali pa jih šele odkrije med raziskovanjem igrače (Oerter, 1993). Delovanjska kvaliteta predmetov usmerja otrokova igralna dejanja v smeri specifičnega ravnanja z njimi npr. kolo na obrnjenem avto-telefonu k vrtenju kolesa, telefonska slušalka na vilicah k dviganju in spuščanju, zvonec k zvonjenju, gumb k pritiskanju itd. Tako so bile med igro z avto-telefonom pri slovenskih in pri hrvaških malčkih najpogostejše funkcijske vsebine vrtenje številčnice, dvigovanje in spuščanje slušalke na vilice, vleka avta naokoli (otrok drži v roki slušalko, ki je z žico povezana z avtom, in funkcijsko vleče igračo za seboj), med igro s plastično ovalno škatlo s pokrovom in majhnimi figuricami živali pa odpiranje in zapiranje škatle, dajanje figuric iz škatle in vanjo, stresanje zaprte škatle s figuricami, ki producirało ropotanje (Zupančič, 1999).

S simbolnimi vsebinami so tako slovenski kot hrvaški malčki reprezentirali pomen tistih dejanj, ki so jih v realnem življenju izkusili ob uporabi realnih predmetov, zaznavno in delovanjsko podobnih njihovim "igralnim



nadomestkom". Z otroško kuhinjo in "dojenčkom" so reprezentirali pripravo hrane in hranjenje dojenčka, z "avto-telefonom" telefoniranje in vožnjo z avtom, s škatlo in živalskimi figurami pa najpogosteje spanje (škatla je predstavljala hišo, kamor so "živali odhajale spat") in sprehajanje ("živali so šle iz hiše na sprehod"). S kockami je bila igra poleg funkcijske največkrat konstrukcijska (malčki so največkrat navpično polagali kocko na kocko v stolp, ne da bi končno konstrukcijo imenovali). V primerjavi s polrealistično (škatla in figure) in nerealistično igračo (lesene kocke) je bila vsebina igre slovenskih in hrvaških malčkov z realističnima igračama (kuhinja z dojenčkom in avto-telefon) pogosteje simbolna. Posledično so med igro s slednjima uporabljali več simbolnih sredstev (predmet zamenjave, govor, simbolna motorična dejavnost in mentalni reprezentant) kot med igro s prvima dvema tipoma igrač (Zupančič, 1999). Za razliko od funkcijskih dejanj, s katerimi otrok ničesar ne reprezentira in ki jih zlasti določajo funkcijske možnosti predmetov, simbolna dejanja reprezentirajo specifična dejanja, povedano natančneje, namero dejanja. Malčki namreč v enaki meri odloženo imitirajo dejanja, ki so jih v preteklosti izkusili kot izvedena v celoti na poti do cilja, kot dejanja, ki so jih drugi le nameravali izvesti, niso pa jih tudi dejansko izvedli (Tomasello, 1999). Torej so pri reprezentaciji dejanj odločilne namere ljudi, ne pa cilji in sredstva za doseganje ciljev. Na podlagi tega in drugih raziskav, ki ugotavljajo odločilnost otrokovih namer pri neposredni in odloženi imitaciji dejanj (npr. Meltzoff, 1988, 1995; Tomasello, 1998), menim, da malčki v realističnih igračah po vsej verjetnosti prepoznajo njihovo namembnost (katerim človekovim nameram služijo). Med igro so odloženo imitirali udejanjanje namer drugih, ki so jih predhodno prepoznali pri opazovanju njihovih dejanj v življenjskem kontekstu in z realnimi predmeti. Pri igri z manj realističnimi igračami pa so težje prepoznali namembnost predmetov, zato je redkeje prišlo do odložene imitacije. Same delovanske možnosti, ki so jih malčki prepoznali v igračah, skladno s svojim dosedanjim poznavanjem predmetov, razumevanjem njihovega delovanja in predvidevanjem le-tega, so postale odločilne pri izvedbi njihovih igralnih dejanj.

## SKLEPI

Na podlagi navedenega ugotavljam, da so starostne razlike v strukturi otrokove igre z igračami med šestim mesecem in drugim letom starosti velike, saj se odražajo preko različnih mer, s katerimi preučujemo strukturo igre (oblike, ravni, uporabljena simbolna sredstva), in že v začetnih minutah opazovanja. Tako slovenske študije kot študije v različnih drugih družbah in

kulturah glede strukture igre podpirajo pervazivnost njenega razvojnega procesa, ne glede na nekatere kulturne specifičnosti in zamik razvojnih norm. S starostjo narašča tudi količina in kvaliteta predmetnega obnašanja med igro, ki vključuje tako kognitivne kot emocionalne, motivacijske in socialne komponente, zlasti sposobnost socialno-predmetne koordinacije.

Kultura, v kateri se otrok razvija, ima že v prvih dveh letih življenja precejšen vpliv na njegovo obnašanje med igro z igračami, ki je medsituacijsko dosleden (samostojna in interaktivna igra z osebo, na katero je otrok navezan, in s tujo osebo; igra doma in igra v laboratoriju). V kulturah, ki so razmeroma kolektivistično usmerjene, malčki preko raznolikih spodbud in usmerjanj v socialnih interakcijah razvijajo razmeroma močnejšo usmerjenost k ljudem. Pri tem so igrače med igro le posrednik v komunikaciji, ki je pomembnejša od delovanja na predmete. V razmeroma individualističnih kulturah pa socialno okolje, zlasti v okviru otrokovih igralnih interakcij s pomembnimi drugimi, spodbuja malčkovo predmetno usmerjenost in samostojnost med igro z igračami. V interakciji imajo igrače odločilnejšo vlogo kot komunikacija. Predmet igre so igrače in igralna dejanja z njimi, ki jim medosebna komunikacija služi kot mediator. Kulturno specifični načini predmetnega obnašanja, ki jih diferencialno uvajajo in spodbujajo posamezne kulture v zgodnji socializaciji, služijo specifičnim funkcijam prilagajanja posameznikov v danem socialnem okolju. Tako je prilagajanje posameznikov v kolektivističnih družbah uspešnejše, če razvijejo v razmerju do neodvisnega bolj medodvisno obnašanje, v individualističnih pa je prilagoditev ustrežnejša, če njeni pripadniki razvijejo v razmerju do medodvisnih bolj neodvisne, samostojne vzorce obnašanja.

Mentalno zrelejši partner lahko med igro z malčkom dvigne raven razvojne zapletenosti njegovih igralnih dejanj nad raven, ki jo je sposoben doseči malček sam. Vodenje malčka v območje njegovega bližnjega razvoja je predvsem odvisno od partnerjevega obnašanja med igro, ne pa od specifičnih situacijskih značilnosti in poznanosti partnerja ali navezanosti nanj. Slednji spremenljivki sta povezani z malčkovim obnašanjem do partnerja in s kvaliteto interaktivnega obnašanja, delno tudi z vsebino igralnih dejanj, ki jo vpeljuje, ohranja in/ali sprejema igralni partner, ne pa tudi s strukturo malčkovih igralnih dejanj. Partner zlasti z demonstracijo igralnih dejanj, ki so na višji razvojni ravni od malčkovih, z uokvirjanjem igralnih dejanj, podporo malčkovim nameram in ohranjanjem igralnega okvirja otroku oblikuje optimalno situacijo, v kateri se je sposoben igrati nad ravnjo svojih trenutnih sposobnosti.

Tip igrache, s katero se malčki igrajo, je pomemben situacijski dejavnik, od katerega je odvisna razvoja raven in vsebina njihove igre ter njihovo predmetno obnašanje. Kadar malčki razpolagajo z realističnimi igračami, se med samostojno in interaktivno igro z mamami igrajo na razvojno zapletenejše načine, prikažejo več vsebin, ki nekaj reprezentirajo, ter so med igro bolj predmetno usmerjeni in dejavnejši kot v primeru, ko se igrajo s pol- in nerealistično igračo. Podobnost igrač z realnimi predmeti ima spodbudni vpliv zlasti na simbolno igro, saj malčkovo prepoznavanje namembnosti dejanja v igračih, ki ga je v bližnji preteklosti spoznal pri delovanju drugih na igračih podobne realne predmete, nudi oporo njegovi še šibko razviti sposobnosti za reprezentacijo dejanj in predmetov, podobno kot mu oporo nudi socialni partner pri igri. V okviru funkcijske in konstrukcijske igre ter predmetne usmerjenosti med igro pa imajo pomembno vlogo delovanske možnosti posameznih igrač. Več možnosti, kot jih malček v igračih prepozna ali spozna pri njenem raziskovanju, večja je verjetnost, da se bo z njo intenzivneje ukvarjal in jo uporabljal skladno s cilji, s katerimi je bila oblikovana.

## LITERATURA

- Belsky, J., in Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behaviour. *Developmental Psychology*, 17, 630-639.
- Bergin D. (1988). Play as a medium for learning and development. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Legler, J. H., O'Reilly, A. W., in Painter, K. M. (1997). Symbolic play in childhood: Interpersonal and environmental context and stability. *Infant Behaviour and Development*, 20, 197-207.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Pascual, L., Painter, K. M., in Galperin, C. (1999). Play in two societies: Pervasiveness of process, specificity of structure. *Child development*, 70, 317-331.
- Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. V I. Bretherton (Ur.), *Symbolic play: The development of social understanding* (str. 3-41). New York: Academic Press.
- Curtis, A. (1994). Play in different cultures and different childhoods. V J. R. Moyles (Ur.), *The excellence of play* (str. 27-36). Buckingham: Open University Press.
- Duran, M. (1995). *Dijete i igra [Child and play]*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Einsiedler, W. (1991). *Das Spiel der Kinder: Zur Paedagogik und Psychologie der Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eljkonjin, D. B. (1978). *Psihologija dečje igre [Psychology of child's play]*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Feilteson, D. (1977). Cross-cultural studies of representational play. V B. Tizard in D. Harvey (Ur.), *Biology of play*. London: Heinemann.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Fekonja, U. (1999). Malčkova samostojna igra z igračami in njena povezanost z razvojnim količnikom [Toddler's solitary play with toys and it's relation to the developmental quotient]. Neobjavljena diplomska naloga [unpublished BA diploma], Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Fiese, B. (1990). Playful relationship: A contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, 61, 1648-1656.
- Gril, A. (1998). The developmental levels of play and the symbolic means of representation in infants' interactive play with mothers. Prispevek predstavljen na Mednarodnem znanstvenem srečanju XIth Psychology days in Zadar, Zadar.
- Hale-Benson, J. E. (1982). *Black children, their roots, culture and learning styles*. New York: Johns Hopkins Press.
- Horvat, L., in Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija [Developmental psychology]*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kavčič, T. (1999). Spremljanje malčkove interaktivne igre z igračami v dveh kulturah [A follow-up study of toddler's interactive toy-play in two cultures]. Neobjavljena diplomska naloga [unpublished BA diploma], Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Krapež, T. (1999). Vsebina malčkove igre pri interaktivni igri z igračami [The content of toddler's interactive toy-play]. Neobjavljena diplomska naloga [unpublished BA diploma], Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Lock, A., Service, V., Brito, A., in Chandler, P. (1989). The social structuring of infant cognition. V A. Slater in G. Bremner (Ur.), *Infant Development*. Sussex: Lawrence Erlbaum Assc.
- McLoyd, V. C. (1983). The effects of the structure of play objects on the pretend play of low-income preschool children. *Child Development*, 54, 626-635.
- Meltzoff, A. (1988). Infant imitation after a one week delay: Long term memory for novel acts and multiple stimuli. *Developmental Psychology*, 24, 470-476.
- Meltzoff, A. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31, 838-850.
- New, R. (1994). Child's play-una cosa naturale: An Italian perspective. V J. L. Roopnarine, J. E. Johnson in F. H. Hooper (Ur.), *Children's play in diverse cultures* (str. 123-147). Albany: State University of New York Press.
- Oerter, R. (1993). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Muenchen: Quintessenz.



- Pan, H. W. (1994). Children's play in Taiwan. V J. L. Roopnarine, J. E. Johnson in F. H. Hooper (Ur.), *Children's play in diverse cultures* (str. 31-50). Albany: State University of New York Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton.
- Puklek, M. (1998). Malčkovno obnašanje pri samostojni igri z igračami [Toddler's behaviours during solitary play with toys]. *Psihološka obzorja*, 4, 31-48.
- Rabain-Jamin, J. (1989). Culture and early social interactions. The example of mother-infant object play in African and native French families. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 295-305.
- Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., in Hooper, F. H. (Ur.) (1994). *Children's play in diverse cultures*. Albany: State University of New York Press.
- Ruff, H. A., in Lawson, K. R. (1990). Development of sustained, focused attention in young children during free play. *Developmental Psychology*, 26, 85-93.
- Tamis-LeMonda, C. S., in Bornstein, M. H. (1991). Individual variation, correspondence, stability and change in mother and toddler play. *Infant Behavior and Development*, 14, 143-162.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-520.
- Schaffer, H. R. (1984). *The child's entry into social world*. London: Academic Press.
- Super, C. M., in Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization of the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 546-569.
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. New York: Gardner Press.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Cyphers, L., Toda, S., in Ogino, M. (1992). Language and play at one year: A comparison of toddlers and mothers in the United States and Japan. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 19-42.
- Tamis-LeMonda, C. S., in Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology*, 30, 283-292.
- Tomasello, M. (1998). Uniquely primate, uniquely human. *Developmental Science*, 1, 1-30.
- Tomasello, M. (1999). Imitative learning in the second year of life. Prispevek predstavljen na IX. evropski konferenci o razvojni psihologiji, Spetses.
- Trevarthen, C., in Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. V A. Lock (Ur.), *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. London: Academic Press.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Zupančič, M. (1998a). The influence of social and cultural environment on child's playing in the first two years of life. Budapest: Electronic Publishing Company.
- Zupančič, M. (1998b). Mother-toddler play with toys: A comparison between Slovenian and Croatian dyads. Prispevek predstavljen na II. mednarodni konferenci o igri, Krakow.
- Zupančič, M. (1999). The development of object-play in the first two years of child's life. Ljubljana, Lugano: i2, Centro Studi Universitari Internazionali.
- Zupančič, M., in Cecić Erpič, S. (1997). Malčkova samostojna igra z igračami: medkulturna primerjava [Toddler's solitary play with toys: A cross-cultural comparison]. *Anthropos*, 4-6, 14-40.
- Zupančič, M., in Cecić Erpič, S. (1998). Razvoj zgodnjih oblik interakcije med mamo in malčkom: prečna primerjava [The development of mother-toddler interaction: A cross-sectional comparison]. *Anthropos*, 4-6, 32-54.
- Zupančič, M., in Cecić Erpič, S. (1999). A follow-up comparison between the mother-toddler and the experimenter-toddler interactive toy-play. Prispevek predstavljen na IX. evropski konferenci o razvojni psihologiji, Spetses.
- Zupančič, M., Gril, A., Cecić Erpič, S., in Puklek, M. (1999). Priročnik za vrednotenje dojenčkove/malčkove igre s predmeti v samostojnem in interaktivnem pogoju [Manual for coding infant/toddler play with toys in an independent and in an interactive condition]. Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta.
- Zupančič, M., in Metzging, A. (1994). The concept of human nature: A comparative study in Slovenia and Croatia. *Proceedings of Alps-Adria Symposium on Psychology* (str. 262-268). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

**KLJUČNE BESEDE:** teorija situacijskega vodenja, direktivnost, podpornost, fleksibilno vodenje, pedagoška praksa



# UPORABA SITUACIJSKEGA VODENJA V PEDAGOŠKI PRAKSI

Vlasta ZABUKOVEC<sup>1</sup>, Dušica BOBEN<sup>2</sup>,  
Igor KRAJNC<sup>3</sup>

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

<sup>2</sup>Center za psihodiagnostična sredstva d.o.o., Ljubljana

<sup>3</sup>Sinesis d.o.o., Ljubljana

**Povzetek:** V prispevku je predstavljena teorija situacijskega vodenja, ki sta jo postavila Hersey in Blanchard (1988). Stil vodenja definirata kot vedenjski vzorec s katerim vplivamo na druge, situacijsko vodenja pa vodenje, ki se prilagaja situaciji. Vodenje v učni situaciji je, po mnenju zgoraj navedenih avtorjev in Tylerja (1993) odvisno od učiteljeve usmerjenosti v nalogo ali odnos oz. storilnostne oz. odnosne naravnosti. Situacijsko vodenje je opredeljeno z direktivnostjo na eni strani in podpornostjo na drugi strani. Teorija loči štiri stile vodenja: direktivni, inštruktorski, podporni in delegatski. Na osnovi teorije so sestavili vprašalnik za uporabo v industriji in pri delu z vodstvenimi kadri (Leader Effectiveness and Adaptability Description); vprašalnik, ki pa je predstavljen v prispevku, je Tylerjevo delo (1993) in je prilagojen šolski situaciji ter učiteljevemu delu. Situacijski pristop omogoča učiteljem uporabo različnih stilov vodenja v različnih situacijah. Model temelji na dveh dimenzijah: nalogi in odnosih. Tako lahko sestavimo štiri stile vodenja, iste kot so bili predstavljeni že zgoraj. Originalni Tylerjev vprašalnik je bil prirejen za naše osnovne in srednje šole. Učiteljem lahko pomaga pri refleksiji lastne prakse in jim omogoča fleksibilno vodenje. Predstavljena bo slovenska verzija vprašalnika, njegove merske značilnosti in uporaba v praksi za fleksibilno vodenje razreda.

**KLJUČNE BESEDE:** teorija situacijskega vodenja, direktivnost, podpornost, fleksibilno vodenje, pedagoška praksa



## SITUATIONAL LEADERSHIP AND ITS USE IN EDUCATIONAL PRACTICE

Vlasta ZABUKOVEC<sup>1</sup>, Dušica BOBEN<sup>2</sup> in Igor KRAJNC<sup>3</sup>

<sup>1</sup>University of Ljubljana, Department of Librarianship, Ljubljana, Slovenia

<sup>2</sup>Psychodiagnostic Center Ltd, Ljubljana, Slovenia

<sup>3</sup>Sinesis Ltd., Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** The theory of situational leadership style of Hersey and Blanchard (1988) is introduced in this paper. According to the authors, leadership style is defined as a behavior pattern that person exhibits when attempting to influence the activities of others; situational leadership is the kind of leadership which could adapt to situation. Leadership in educational practice, according to Hersey, Blanchard (1988) and Tyler (1993) depends on teachers' focus on task or relationship behavior. Situational leadership is determined by directive behavior on one side and by supportive behavior on the other side. Theory describes four leadership styles: directive, instructive, supportive and delegate. On the basis of theory the questionnaire for industry needs was constructed (Leader Effectiveness and Adaptability Description); but the questionnaire introduced in this paper is related to teachers' work. Situational approach enables teachers to use different leadership styles in different situations. This model is related to two dimensions: task and relationship what makes four different leadership styles, mentioned before. Original Tylers' questionnaire was adapted for our primary and secondary schools. It helps teachers to reflect their educational practice and enables flexible approach. In this paper, Slovene version of questionnaire, its metric characteristics and use in educational practice are introduced.

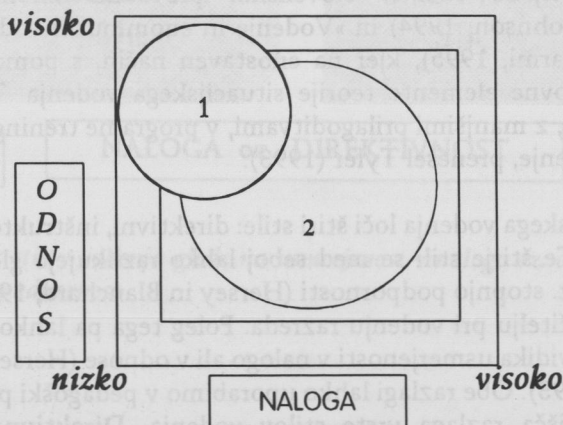
**KEYWORDS:** theory of situational leadership, directive, supportive, flexible leadership, educational practice

### KAJ SO STILI VODENJA?

Stile vodenja opredelimo kot vedenjske vzorce s katerimi vplivamo na druge in jih le-ti prepoznavajo. Se razlikujejo od lastne zaznave načina vodenja, ki je usmerjena v to, kakšne vzorce vedenja prepoznavamo pri sebi, ko vodimo druge. Spoznavanje stila vodenja in lastne zaznave omogoča posamezniku kompleksen vpogled v svoj način dela s skupino. Pri taki evalvaciji lahko uporablja sorodna vprašalnika, kjer v prvem primeru stil vodenja prepoznavajo učenci, kolegi ali tudi ravnatelj, za oceno lastne zaznave pa vprašalnik izpolni učitelj sam.

Pri stilih vodenja prepoznavamo **primarni** in **sekundarni** stil vodenja. Primarni stil vodenja je vedenjski vzorec, ki je najbolj pogosto uporabljen pri vodenju drugih, lahko bi rekli, da je najbolj priljubljen. Sekundarni stil vodenja ali tudi podporni je kombinacija vedenja, ki ga posameznik pri vodenju drugih uporablja redkeje. Pri vseh najdemo primarni stil vodenja, sekundarni pa ni nujen, čeprav po drugi strani pa lahko pri posamezniku določimo tudi tri sekundarne stile vodenja. Kombinacija primarnega in sekundarnega stila vodenja sestavlja **profil** stilov vodenja.

V tej povezavi govorimo o **obsegu** stilov vodenja, kar pomeni, da učitelji, ki uporabljajo več stilov vodenja, imajo širši obseg. Obseg stilov vodenja je določen s številom uporabljenih stilov vodenja in praviloma uporaba večjega števila stilov vodenja kaže na večjo učinkovitost učitelja, saj mu omogoča, da svoje vedenje prilagaja trenutni situaciji in značilnostim učencev in tako poveča svojo fleksibilnost. Večjo fleksibilnost od učitelja praviloma zahtevajo naslednje naloge: večje število ciljev, zahtevnejše naloge, spremembe v procesu, ustvarjalne in nestrukturirane naloge. Razliko v obsegu stilov vodenja in fleksibilnosti učitelja lahko prikažemo tudi s pomočjo slike (slika 1). Oseba 1 ima ožji obseg stilov vodenja, saj je usmerjena samo v odnosni vidik vodenja; oseba 2 pa uporablja več stilov vodenja – ima širši obseg – in se tako usmerja v odnos kot tudi v nalogo. To pomeni, da se oseba 2 pri vodenju razreda usmerja tako v odnose z učenci in spodbuja odnosni vidik, kadar je potrebno in kaže usmerjenost tudi v nalogo oz. doseganje ciljev, kadar so zahteve situacije takšne. Oseba 2 bo v svojem delovanju bolj fleksibilna, kar ji omogoča večje število stilov vodenja, ki jih je razvila.



**Slika 1:** Obseg stilov vodenja pri upoštevanju odnosnega vedenja in vedenja, ki je povezan z nalogo

Kot je bilo predhodno že omenjeno, večji obseg stilov vodenja omogoča večjo učinkovitost učitelja, ni pa to nujno, saj le-ta ne zagotavlja tudi izbire pravega načina vodenja glede na situacijo in značilnosti učencev. Podatek o ustreznosti stila vodenja pa nam pove, ali je učitelj iz svojega obsega stilov vodenja izbral tak stil, ki ustreza izbrani situaciji in značilnostim učencev. Če se še enkrat usmerimo na sliko 1, lahko razberemo, da učitelj 1 izbere ustrezen stil vodenja, takrat, kadar pri vodenju upošteva predvsem odnosni vidik, medtem ko ima učitelj 2 več različnega vedenja, vezanega na odnos in na nalogo, zato lahko bolj gotovo izbere ustrezni stil vodenja, primeren situaciji in značilnostim učencev.

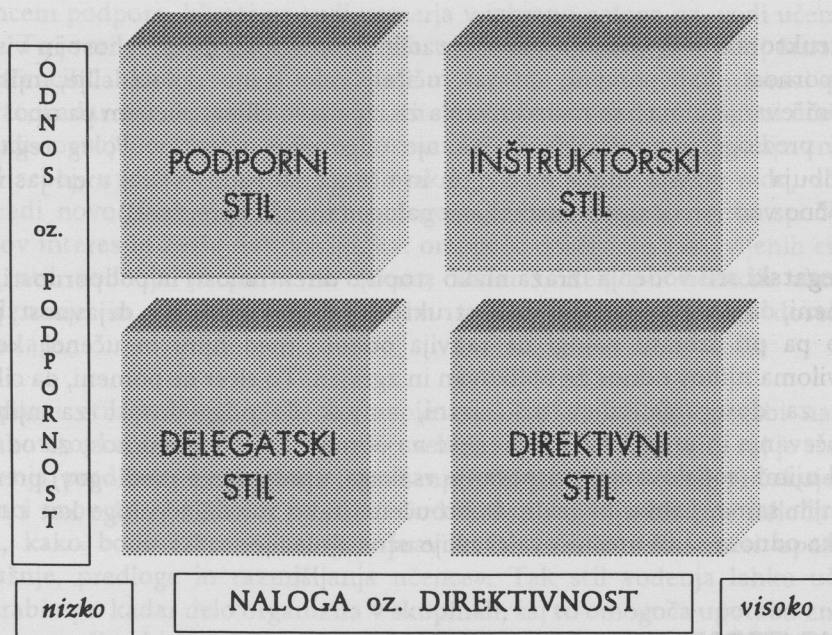
Ustreznost stila vodenja se torej nanaša na uporabo pravega stila vodenja v pravi situaciji. Poleg te izbire pa imamo tudi stil vodenja, za katerega bi lahko rekli, da delno ustreza in seveda tiste stile, ki pa bi bili bolj ali manj neustrezni za izbrano situacijo. Kakšne so čisto prave ali malo manj prave izbire, bomo videli v nadaljevanju, ko bodo stili vodenja bolj natančno predstavljeni.

## TEORIJA SITUACIJSKEGA VODENJA

Situacijsko vodenje je način vodenja, ki omogoča učitelju izbiro vzorca vedenja, ki ustreza dani situaciji (število učencev, zahtevnost in trajanje naloge) in značilnostim učencev (motivacija, znanje, izkušnje). Situacijsko vodenje ima svoje korenine pri Herseyu in Blanchardu (1988), ki sta temelje takega vodenja priredila za delovno situacijo. Njuna teoretična izhodišča so dobro predstavljena tudi v slovenskih prevodih »Enominutni vodja« (Blanchard in Johnson, 1994) in »Vodenje in enominutni vodja« (Blanchard, Zigarmi in Zigarmi, 1995), kjer na enostaven način, s pomočjo dvogovora spoznamo osnovne elemente teorije situacijskega vodenja. To teorijo je v šolsko situacijo, z manjšimi prilagoditvami, v programe treningov učiteljev za učinkovito vodenje, prenesel Tyler (1993).

Teorija situacijskega vodenja loči štiri stile: direktivni, inštruktorski, podporni in delegatski. Te štirje stili se med seboj lahko razlikujejo glede na stopnjo direktivnosti oz. stopnjo podpornosti (Hersey in Blanchard, 1988), ki jo lahko zaznamo pri učitelju pri vodenju razreda. Poleg tega pa lahko pogledamo na vodenje tudi z vidika usmerjenosti v nalogo ali v odnose (Hersey in Blanchard, 1988; Tyler, 1993). Obe razlagi lahko uporabimo v pedagoški praksi, saj vsaka s svojega gledišča razlaga vrste stilov vodenja. **Direktivnost** v vodenju pomeni večjo stopnjo jasno začrtanih, določenih ciljev, močno strukturiranost in jasno kontrolo pri doseganju ciljev s strani učitelja. Poudarjanje ciljev,

njihovega uresničevanja pa je tudi značilnost učiteljeve **usmerjenosti v nalogo**. **Podpornost** pa pomeni, da pri postavljanju ciljev, določanju poti za njihovo doseganje, spremljanje uresničevanja ciljev, vključujemo tudi učence, njihove predloge, videnje in pričakovanja. Podpornost se kaže v pretežni **usmerjenosti v odnos**. Tako bi lahko rekli, da je direktivnost usmerjena v izpeljavo naloge in se kaže v izraziti učiteljevi usmerjenosti v znanje in ocene, ki so rezultat znanja – učitelj avtonomno usmerja in vodi učence. Ob tem zanemari podpornost – upoštevanje učencev oz. njihovega mnenja; ta pa je povezana z odnosnim vidikom vodenja, ki se kaže v spodbujanju odnosa med učenci in učiteljem. Odnose med direktivnostjo in podpornostjo oz. usmerjenostjo v nalogo oz. odnos kaže slika 2.



**Slika 2:** Prikaz stilov vodenja glede na usmerjenost v nalogo oz. odnos in glede na direktivnost oz. podpornost



**Direktivni stil** ima značilnosti visoke direktivnosti oz. usmerjenosti v nalogo. Kaže se v izrazitem vodenju učitelja, njegovem določanju ciljev, strukturi, jasnih navodilih in usmeritvah in v doslednem nadzorovanju izpeljave naloge oz. doseganja cilja. Označuje ga nizka podpornost oz. manjša usmerjenost v odnose med učiteljem in učenci.

Po značilnostih nasproten, je **podporni stil**, ki ga odlikuje visoka usmerjenost v odnose oz. podporo. To pomeni, da učitelj, ki uporablja tak stil vodenja, spodbuja razmišljanja, mnenja učencev, njihove predloge in pri vodenju v veliki meri pri uresničevanju ciljev vključuje tudi preteklo znanje učencev, njihove poglede in ideje. Na tak način gradi odnos vzajemnosti in razvija zaupanje v zmožnosti učencev.

**Inštruktorski stil** vodenja označuje učiteljevo visoko direktivnost in visoko podpornost, kar pomeni, da tak učitelj zelo jasno določi cilje, njihovo uresničevanje in načine nadzorovanja za izpeljavo ciljev, obenem pa upošteva tudi predloge, razmišljanja in iskanje odgovorov učencev. Poleg tega, da spodbuja in razvija odnos med njim in učenci, pa tudi v veliki meri jasno in odločno vodi uro v smeri zastavljene naloge (znanje, spretnosti).

**Delegatski stil** vodenja izraža nizko stopnjo direktivnosti in podpornosti, kar pomeni, da učitelj relativno malo strukturira in spremlja učno dejavnost, prav tako pa pri izbrani nalogi ne razvija odnosa med njim in učenci, ker je praviloma njihov odnos že oblikovan in zgrajen. To sicer ne pomeni, da cilji in poti za doseganje ciljev niso jasni, ampak da odgovornost za njihovo določevanje in uresničevanje prenese na učence. Tudi odgovornost za odnose med njimi (sodelovanje, prispevanje vsakega, upoštevanje predlogov) prenese na njih same. Lahko bi rekli, da so učenci tako z vidika naloge kot tudi z vidika odnosa sami uresničevalci svoje učne situacije.

## KAKO IZBRATI PRAVI STIL VODENJA?

Glede na to, da se stili vodenja med seboj razlikujejo v opisanih značilnostih in v povezavi s tem, da te razlike postavljajo različne zahteve pred učitelja in učence, se lahko zdaj vprašamo, kdaj je izbira posameznih stilov primernejša. Ker direktivni stil vodenja označuje visoko direktivnost učitelja oz. usmerjenost v nalogo – jasni cilji, struktura in nadzor – je tak stil primeren takrat, kadar se učenci znajdejo pred novo nalogo, v situaciji, ki jim je neznana. To pomeni, da jim učitelj postavi cilje in tudi pove, kako se do njih pride. Ker so učenci tako v relativno neznani situaciji, jih na tej poti z jasno

strukturo tudi vodi in jih spremlja do konca. Zato je direktivni način vodenja primeren v situacijah, ki od učencev zahtevajo delo po točno določenem načrtu: npr. kemijski poskus, kjer morajo učenci slediti točnim navodilom o deležih snovi in postopkih za sintezo spojin. Prav tako je tak stil vodenja primernejši takrat, ko učitelj dobi novo skupino učencev, bodisi, da je to na začetku leta, ko dobi nov razred, ali tekom leta, ko oblikuje skupine učencev, ki do takrat še niso delale skupaj. Ne pozna njihovih načinov dela, ne ve, kako delujejo kot skupina, zato je bolje, da z navodili usmerja in spremlja njihovo dejavnost. Učitelj je tudi tisti, ki na koncu ovrednoti uspešnost učencev.

Inštruktorski stil vodenja je predvsem uspešen v situacijah, ko učencem upade motivacija za delo. Naloga učitelja je takrat, da spodbuja odnos in daje učencem podporo, hkrati pa tudi usmerja v izbrano nalogo oz. vodi učenca k cilju. To je stil, ki ponuja uravnoteženost med direktivnostjo in podpornostjo. Pri učencih lahko nastopi pomanjkanje motivacije pri ponavljanju snovi ali pa takrat, kadar so neuspešni. Zato je učitelj učinkovit takrat, kadar pri učencih »zbudi« osvojeno znanje, njihovo poznavanje problema, povezovanje znanja med seboj, uporabo tega znanja v praksi. Na to, kar učenci povedo, učitelj dogradi novo znanje. S tem jim omogoča občutek uspešnosti in spodbudi njihov interes in zviša motivacijo, kar omogoča doseganje zastavljenih ciljev. Tak stil vodenja je primeren takrat, kadar učitelj pri učencih aktivira predznanje in na koncu z njihovim sodelovanjem ovrednoti dosežene rezultate.

Podporni stil vodenja, glede na svoje značilnosti, učitelj uporabi najbolj učinkovito, ko dela z učenci, ki imajo veliko znanja oz. izkušenj, saj je ta stil vodenja predvsem usmerjen v razvijanje odnosa. Ker učitelj pričakuje, da učenci snov že obvladajo, jih samo vodi k sprejemanju skupne odločitve o tem, kako bodo izbrano nalogo opravili. Ob tem v veliki meri upošteva izkušnje, predloge in razmišljanja učencev. Tak stil vodenja lahko učitelj uporabi npr. kadar delo organizira v skupinah, saj to omogoča uporabo znanja na nov način, kjer morajo vsi učenci med seboj sodelovati, da pridejo do skupnega rezultata. Kriteriji uspešnosti dela so jasni in razumljivi učencem, zato je smiselno, da skupaj z učiteljem ovrednotijo doseženo.

Delegatski stil vodenja označuje prenos učiteljeve odgovornosti na učence, saj jim prenese odgovornost tako za nalogo kot tudi za odnose. Primeren je zlasti za učence, ki določeno področje dobro obvladajo, saj jim lahko učitelj popolnoma zaupa, da bodo izpeljali nalogo tako, kot je želeno. Primer takega načina vodenja je npr. izdelava seminarske naloge, kjer se pričakuje, da bodo učenci sami pri vnaprej določenih kriterijih izdelali seminarsko nalogo. Prav

tako je tak stil primeren takrat, kadar učenci delujejo med seboj kot dobro uigrana skupina, kar omeni, da vedo kaj lahko od koga pričakujejo, kakšne so njihove zmožnosti oz. kaj lahko naredijo. Tako npr. lahko učitelj deluje na tak način, če so učenci že večkrat samostojno pripravili prireditev in jim tudi zdaj to omogoči. Kriteriji uspešnosti oz. dobro opravljenega dela so jasni, zato učenci sami stremijo k njihovem doseganju in so v procesu ves čas tudi usmerjeni v vrednotenje doseženega.

Že na začetku je bilo omenjeno, da so izbrani stili bolj ali manj primerni v situaciji. Glede na to, da smo zgoraj opisali situacije, ki kažejo na izrazito ustreznost posameznih stilov vodenja, si zdaj pogledajmo še bolj natančno, katere stile lahko izberemo, da bomo še vedno uspešni in kateri stili v izbranih situacijah povečujejo neuspešnost.

**Tabela 1:** *Primernost oz. uspešnost posameznih stilov vodenja glede na zahteve situacije*

| Stil vodenja/<br>situacija | Prva najbolj<br>primerna izbira | Druga primerna<br>izbira             | Tretja primerna<br>izbira | Najmanj<br>primerna izbira |
|----------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Direktivni                 | Direktivni stil                 | Inštruktorski stil                   | Podporni stil             | Delegatski stil            |
| Inštruktorski              | Inštruktorski stil              | Direktivni ali<br>podporni stil      |                           | Delegatski stil            |
| Podporni                   | Podporni stil                   | Inštruktorski ali<br>delegatski stil |                           | Direktivni stil            |
| Delegatski                 | Delegatski stil                 | Podporni stil                        | Inštruktorski stil        | Direktivni stil            |

## KAKO UČITELJEVA OCENA MOTIVACIJE IN ZNANJA UČENCEV POMAGA IZBRATI PRAVI STIL VODENJA?

Učna ura ali dejavnosti znotraj razreda pa so predvsem dinamičen proces, ki postavlja pred učitelja zahtevo, da svoj stil vodenja prilagaja dani situaciji. Zato so tisti učitelji, ki so razvili več stilov vodenja, lahko pri tem bolj uspešni. Prav tako je njihova večja fleksibilnost pogoj za spretno vodenje učencev glede na to, kakšno znanje imajo njihovi učenci oz. kakšna je njihova motivacija. Teorija situacijskega vodenja govori v tem primeru o različnih razvojnih stopnjah skupine ali razreda. Zato učitelji diagnosticirajo razvojno stopnjo glede na znanje učencev, ki je lahko bolj bogato, široko, kompleksno ali dobro strukturirano in njihovo motivacijo, ki je lahko nizka ali visoka ter spremenljiva ali stabilna. Dobra diagnoza oz. ocena razvojne stopnje omogoča izbiro ustreznega stila vodenja in s tem večjo učinkovitost učitelja in učencev.

Tabela 2 prikazuje ustreznost izbire stilov vodenja glede na oceno razvojne stopnje učencev.

**Tabela 2:** Primernost učiteljeve izbire stilov vodenja glede na njihovo oceno razvojne stopnje učencev

| Razvojna stopnja                       | Stil vodenja  |
|----------------------------------------|---------------|
| Malo (pred)znanja, visoka motivacija   | Direktivni    |
| Napredek v znanju, nizka motivacija    | Inštruktorski |
| Veliko znanja, spremenljiva motivacija | Podporni      |
| Veliko znanja, visoka motivacija       | Delegatski    |

Če učitelj oceni, da imajo učenci šibko znanje oz. da o dani snovi ne vedo skoraj nič, vendar si želijo svoje znanje razširiti, pridobiti nivo izkušnje, se odloči za direktivni stil vodenja, kar pomeni, da učno situacijo jasno strukturira, učence vodi z navodili in jih do konca spremlja in nato ovrednoti njihov napredek. Tako učenci osvojijo zastavljene cilje, pot do njih je jasno določena, na koncu pa jim učitelj pove, koliko so napredovali. Prav tako lahko stil vodenja učitelj prenese v katerokoli situacijo: interesne dejavnosti, razredne ure ali morda pripravo prireditve. Tudi, če je interes in pripravljenost učencev velika, je naloga učitelja, da dejavnost jasno strukturira in učence vodi. Njegovo vodenje bo nadomestilo pomanjkanje izkušenj pri učencih.

Ko je napredek v znanju ali izkušnjah očitni, pa pri učencih pade motivacija, učitelj izbere inštruktorski stil vodenja, kar pomeni, da učence z navodili še vedno vodi, vendar jim daje tudi vso podporo, v smislu upoštevanja njihovega znanja, izkušenj. Ob tem vzpostavlja odnos vzajemnosti. Ob tem, da upošteva njihovo razmišljanje, predloge in jih vključuje v svojo razlago nove snovi, spodbuja tudi motivacijo pri učencih. Motivacija pade ponavadi takrat, ko morajo učenci dejavnost ponavljati ali neko spretnost avtomatizirati, saj so po že nekaj poskusih prepričani, da snov ali dejavnost obvladajo. Ravno tako motivacija pade pri neuspehu, kar pomeni, da je naloga učitelja, da učence vodi k uspehu z jasnimi navodili in kriteriji uspešnosti.

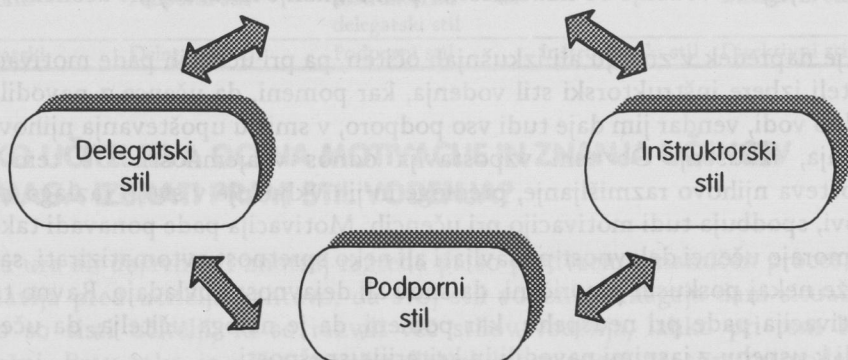
Pri dobrem znanju in spremenljivi motivaciji, je najboljša izbira podporni stil vodenja, ki omogoča učitelju, da vodi učence k skupnemu dogovoru o določeni nalogi. Učitelj predpostavlja, da imajo učenci znanja in izkušenj dovolj, vendar še niso sposobni popolnoma samostojno izpeljati naloge, zato je potrebna njegova podpora, ki spodbuja predvsem odnos zaupanja. Učitelj učence pusti, da se lotijo naloge po prej sklenjenem dogovoru, če pa je



potrebno, jim pomaga pri iskanju rešitev ali jih spodbuja na izbrani poti. Spremenljiva motivacija je v bistvu rezultat negotovosti, ker podobne naloge še niso reševali, bodisi razred kot celota ali manjše skupine učencev.

Na eni stopnji višje, ko imajo učenci dobro, celovito znanje, in je tudi njihova motivacija visoka, saj popolnoma zaupajo v svoje zmožnosti, pa učitelj izbere delegatski stil vodenja. Ta omogoča učencev, da si delo organizirajo popolnoma samostojno, naloge si sami razdelijo, pri tem sami upoštevajo vse sodelujoče in hkrati sledijo kriterijem uspešnosti, ki so jim dobro poznani. Seveda učitelj tak način vodenja izbere takrat, ko učence dobro pozna in zaupa v njihovo uspešnost.

Dinamičnost učne ure in dejavnosti pa učitelju omogoča spreminjanje stilov vodenja. Npr. ko učitelj oceni razvojno stopnjo učencev, izbere direktivni stil vodenja, ko opazi pri učencih napredek v znanju, a hkrati upad motivacije, preide na inštruktorski stil vodenja, pri napredovanju učencev, spremeni stil vodenja v podporni in ko so učenci tudi dovolj visoko motivirani, na njih prenese odgovornost in jih vodi delegatsko. Tekom učne ure ali dejavnosti se stili lahko večkrat spremenijo, gredo v tem vrstnem redu ali pa se učitelj iz podpornega vrne na inštruktorskega, če je potrebno tudi na direktivnega. Tako je njegova fleksibilnost vodenja najbolj poudarjena. Poglejmo si to prehajanje iz enega stila vodenja v drugega še na sliki (slika 3).



**Slika 3:** Možnosti prehajanja med stili vodenja

## KAKŠNO POMOČ UČITELJU PONUJA POZNAVANJE STILOV VODENJA IN NJIHOVA UPORABA PRI DELU Z RAZREDOM?

1. Učitelj spozna teorijo situacijskega vodenja in značilnosti posameznih stilov vodenja.
2. Seznani se s pojmov obsega stilov vodenja in ustrezno uporabo stilov vodenja, kar mu omogoča fleksibilnost v vodenju.
3. Spozna, kako lahko svojo učinkovitost pri vodenju razreda še poveča, saj se seznani z dejavniki, ki vplivajo na izbiro stila vodenja.
4. Poleg tega pa tudi spozna razvojni vidik stilov vodenja, ko lahko stil vodenja prilagaja znanju in motivaciji učencev.

## PROBLEM RAZISKAVE

Pri raziskavi sledimo dvema ciljema:

1. Prirediti in oblikovati vprašalnik situacijskega vodenja z ustreznimi merskimi značilnostmi.
2. V skladu s teorijo situacijskega vodenja določiti smernice za uporabo vprašalnika in njegovih rezultatov v pedagoški praksi.

## METODA

Najprej smo se lotili konstrukcije vprašalnika, ki ne zajema le konstrukcijo posameznih vprašanj oz. postavk, ampak tudi njihovo psihometrično preverjanje in na podlagi teh rezultatov in vsebinske analize odločitev o končni sestavi vprašalnika.

### Osebe, ki so sodelovale v raziskavi (1.del – konstrukcija vprašalnika)

Sodelovalo je 186 učiteljev iz 4 osnovnih in 4 srednjih šol v Sloveniji. V celotnem vzorcu je bilo 145 (78 %) učiteljic in 30 (16 %) učiteljev (za 11 učiteljev nismo imeli tega podatka). Kako so bili zastopani po spolu glede na stopnjo, v kateri poučujejo, pa je zapisano v tabeli 3.

**Tabela 3:** Opis vzorca glede na spol in stopnjo poučevanja

| Stopnja            | Moški | Ženske | Manjkajoči podatki | Skupaj | Odstotki |
|--------------------|-------|--------|--------------------|--------|----------|
| OŠ – razredna st.  | 0     | 45     | 1                  | 46     | 24,7 %   |
| OŠ – predmetna st. | 14    | 43     | 2                  | 59     | 31,7 %   |
| Srednja šola       | 16    | 56     | 2                  | 74     | 39,8 %   |
| Manjkajoči podatki | 0     | 1      | 6                  | 7      | 3,8 %    |
| Skupaj             | 30    | 145    | 11                 | 186    | 100 %    |

Učitelji so nam zaupali tudi svojo delovno dobo v izobraževanju (tabela 4). Povprečna delovna doba učiteljev v našem vzorcu je bila 13,45 (SD = 9).

**Tabela 4:** Učitelji in njihova delovna doba v izobraževanju

| Delovna doba (v letih) | Število | Odstotki |
|------------------------|---------|----------|
| 0-5                    | 43      | 26       |
| 6-10                   | 34      | 20       |
| 11-15                  | 26      | 16       |
| 16-20                  | 22      | 13       |
| 21-25                  | 22      | 13       |
| 26-30                  | 11      | 7        |
| 31-35                  | 8       | 5        |
| Skupaj                 | 166     | 100      |
| Manjkajoči podatki     | 20      | -        |

### Uporabljen instrument

V raziskavi je bil uporabljen prirejen vprašalnik situacijskega vodenja (Questionnaire of Teachers' Leadership Styles; Tyler, 1993), sestavljen iz 10 originalnih situacij in 12 novih, specifičnih za našo šolsko prakso.

Po analizi postavk in celotnega vprašalnika smo izdelali vprašalnik s 16 postavkami – po štiri za vsako tipično situacijo vodenja. Na tem vprašalniku smo nato naredili še dodatne analize.

## Postopek

Učitelji so odgovorili na 22 situacij s štirimi možnimi odgovori. Vsaka situacija je ustrezala enemu stilu vodenja (DI, IN, PO, DE), možni odgovori pa so predstavljali štiri možne načine vodenja (DI, IN, PO, DE). Možno je bilo izbrati samo en odgovor.

Primer situacije s štirimi možnimi odgovori:

Zaradi uvedbe novih krožkov na šoli morate spremeniti tudi vaš razredni urnik. Do zdaj se je vaš razred vedno uspešno prilagodil, in tudi zdaj se zaveda, da so te spremembe nujne. Kaj naredite?

- Upoštevam predloge razreda glede sprememb urnika, usmerjam pa jih sam(a).
- Razredu dovolim, da sodeluje pri spremembi urnika, vendar ne vsiljujem odločitev.
- Razredu dopustim, da se sam odloči o spremembah urnika.
- Seznamim jih s spremembami urnika, jih uvedem in skrbno spremljam.

Odgovarjali so individualno. Začetna navodila in namen izpolnjevanja vprašalnika pa jim je predstavil šolski psiholog.

## REZULTATI IN RAZPRAVA

Prvi del rezultatov se nanaša na konstrukcijo vprašalnika, drugi pa na uporabo vprašalnika v šolski situaciji.

### 1. Konstrukcija vprašalnika

Preliminarna oblika vprašalnika je vključevala 22 situacij s štirimi možnimi odgovori. Vsak izbran odgovor smo točkovali enkrat po sistemu pravičen/nepravičen odgovor (1/0) – kadar se je situacija ujemala z izbranim stilom vodenja (npr. DI-DI, IN-IN, PO-PO, DE-DE), drugič pa po sistemu (glejte tabelo 1):

- 1 = izbran je najmanj primeren odgovor,
- 2 = izbran je manj primeren odgovor,
- 3 = izbran je primeren odgovor in
- 4 = izbran je najbolj primeren odgovor.

S tem smo merili ustreznost izbora stilov vodenja.



Obseg stilov vodenja pa smo zmerili enostavno tako, da smo prešteli za vsakega učitelja, kolikokrat je izbral odgovor določenega stila ne glede na to, ali je ustrezal situaciji ali ne. Če so se pojavili vsi štirje stili, potem je bil obseg štiri, pri uporabljenih treh stilih je obseg tri itn.

Pri analizi teh 22 trditev smo upoštevali kriterije, zapisane v zgoščeni obliki tudi v tabeli A, ki je priložena na koncu. Trditve smo označili glede na situacijo in možni odgovor, kar je zapisano v drugem stolpcu. Npr., če je bila opisana situacija, kjer je najbolj primeren stil vodenja direktivni, je ta postavka označena s kratico DI<sub>n</sub> (n pomeni vrstni red situacije v vprašalniku). Odgovori na to situacijo, pa so označeni z DI, IN, PO, DE za pomišljajem.

Tabelo smo razdelili na dva dela: v prvem in v drugem delu so isti kriteriji (K1, K2, ...), v prvem so izraženi številčno, v drugem delu pa so odgovori ocenjeni s + (kar pomeni, da zadosti kriteriju), in - (kar pomeni, da ne zadosti kriteriju).

Pri odločitvah o primernosti postavke oz. o spremembah (navodila, določeni izrazi), ki smo jih naredili, smo se opirali tudi na pripombe in predloge učiteljev – predvsem o razumljivosti in skladnosti situacije s prakso. Cilj je bil tudi, da ohranimo enako število situacij za vsak stil vodenja, torej 4 x 4. V zadnjem stolpcu je zapisana naša odločitev o izboru situacije, glede na postavljene kriterije.

## Opis kriterijev:

1. Diskriminativnost možnih odgovorov (K1) - proporci odgovorov (p), ki nam povedo, kolikokrat so učitelji izbirali posamezen odgovor. Če je bil odgovor izbran vsaj enkrat, smo situacijo obdržali v vprašalniku. V dveh situacijah (DI17 in IN22) so se vsi izognili odgovoru DE, zaradi česar smo se odločili ti dve situaciji izločiti iz vprašalnika.
2. Zanesljivost posameznih situacij:
  - K2: Izračunane so korelacije med posameznimi odgovori na situacijo in pripadajoči stil. Označili smo statistično pomembne korelacije na nivoju  $p < 0,05$ . Pokazalo se je, da so vsi pravilni odgovori razen v eni situaciji (11) pozitivno in statistično pomembno povezani s pripadajočo lestvico in da so korelacije ostalih odgovorov s to lestvico nižje. V situaciji 11 (PO) so po

statističnih podatkih učitelji presodili, da je situacija primerna za delegatski stil vodenja. Kljub tem rezultatom smo situacijo ohranili, spremenili pa smo besedilo odgovorov.

- K3: Izračunali smo korelacijo med stilom in številom dobljenih točk pri odgovorih za vse situacije pripadajočega stila. Višja pozitivna korelacija pomeni večjo ustreznost izbora odgovorov pri posameznem stilu. Odgovore smo v tem primeru vrednotili z ocenami +2, +1, -1, -2 po zgledu iz izvirnega angleškega vprašalnika, kjer +2 pomeni najbolj ustrezen odgovor in -2 najbolj neustrezen odgovor. Tukaj smo sledili le smeri korelacije. Torej, če je bil odgovor primeren ali delno primeren naj bi bila korelacija s pripadajočim stilom pozitivna oz. negativna, če je bil odgovor neprimeren (glejte tabelo 1). Pokazalo se je, da je v vseh primerih smer korelacije ustrezna.

### 3. Veljavnost samih situacij (K4 in K5):

Vzorec smo razdelili na t. i. »boljšo« podskupino učiteljev (30%), ki so imeli najboljše rezultate (izbirali so najustreznejše odgovore glede na tip situacije) in t. i. »slabšo« skupino učiteljev (prav tako 30% celotne skupine), ki so izbirali najmanj primerne odgovore glede na situacije. Izračunali smo razlike med njimi za vsak odgovor vsake situacije posebej. Računali smo s t-testom in tudi hi kvadratom – rezultati so bili usklajeni in so pokazali, da je skupina »boljših« 30 % bolj ustrezno izbirala stile vodenja kot skupina »slabših« 30 % učiteljev. Tako smo želeli ugotoviti, ali situacija oz. postavka dovolj dobro razlikuje učitelje glede na njihov stil vodenja. V stolpiču so zapisane sredine obeh skupin in nivo statistične pomembnosti (p).

Nato smo pogledali še range za vsako izmed podskupin učiteljev in jih primerjali s teoretičnim rangom. Neujemanje se vidi pri postavki 2, 10, 16 in 20, ki smo jih izločili.

## Merske značilnosti vprašalnika

Naknadno so na vprašalnik odgovorile še tri skupine učiteljev, tako da smo imeli podatke za 236 učiteljev (72 % učiteljic in 23 % učiteljev). Učitelji so poučevali na razredni stopnji osnovne šole (28 %), predmetni stopnji osnovne šole (33 %) in srednji šoli (35 %). Povprečna delovna doba učiteljev v tem vzorcu je bila 13,2 let (SD = 8,9).

V tabeli 5 so zapisani osnovni statistični parametri ustreznosti učiteljevih odgovorov za določen stil vodenja (izračunan po kriteriji 1-4). Poleg aritmetične sredine, standardne deviacije, najmanjše in največje vrednosti lahko vidite, da sta tudi koeficienta sploščenosti in simetričnosti distribucije v mejah normale.

**Tabela 5:** Aritmetične sredine (*M*), standardne deviacije (*SD*), najmanjša in največja vrednost ter koeficient sploščenosti in simetričnosti za USTREZNOST STILOV

|        | N   | M     | Min. | Maks. | SD   | Simet.   | Sploš.   |
|--------|-----|-------|------|-------|------|----------|----------|
| PO-US4 | 233 | 12,79 | 7    | 16    | 1,80 | -,828757 | ,489754  |
| IN-US4 | 232 | 12,94 | 7    | 16    | 1,93 | -,617662 | ,083728  |
| DE-US4 | 229 | 10,89 | 4    | 15    | 2,00 | -,275681 | -,166352 |
| DI-US4 | 233 | 12,64 | 7    | 16    | 1,77 | -,622601 | ,039375  |

Rezultati potrjujejo slabšo izbiro delegatskega stila vodenja glede na ostale stile, kar bi lahko razložili tudi s tem, da učitelji redkeje prenašajo odgovornost za dosežke učencev na njih same. Pri ostalih stilih je bila ustreznost izbora zelo podobna. Za ponazoritev: najmanjše število točk za posamezen stil je 4, največje pa 16.

Tudi distribucije stilov glede na njihov obseg kažejo ujemanje z normalno distribucijo – izjema je le delegatski stil (DE), katerega distribucija je desno asimetrična in strma. Obseg stilov označuje pogostost uporabe posameznih stilov; več kot učitelj uporabi različnih stilov vodenja, večji je njegov obseg. Večji obseg stilov vodenja pa implicira večjo verjetnost izbora ustreznega stila vodenja. Tu se kaže, da učitelji najpogosteje uporabljajo podporni in inštruktorski, redkeje pa delegatski in direktivni stil vodenja, kar pomeni, da se njihov obseg giblje od dva do štiri stile.

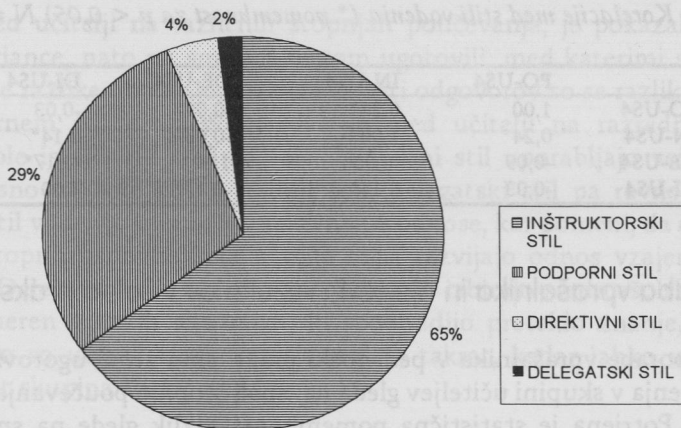
**Tabela 6:** Aritmetične sredine (*M*), standardne deviacije (*SD*), najmanjša in največja vrednost ter koeficient sploščenosti in simetričnosti za OBSEG STILOV

|       | N   | M    | Min. | Maks. | SD   | Simet.   | Sploš.   |
|-------|-----|------|------|-------|------|----------|----------|
| PO-OB | 224 | 5,14 | 1    | 13    | 2,05 | ,600745  | ,826639  |
| IN-OB | 224 | 6,58 | 1    | 13    | 2,11 | -,191993 | ,205931  |
| DE-OB | 224 | 1,57 | 0    | 7     | 1,46 | 1,220089 | 1,478166 |
| DI-OB | 224 | 2,71 | 0    | 8     | 1,60 | ,115665  | -,282197 |

V povezavi s temi rezultati pa lahko ugotovimo tudi, kateri stili so pri učiteljih prevladujoči, kateri pa dopolnilni, torej kateri se pojavljajo najpogosteje in kateri so drugi najbolj pogosti.

192 učiteljev (125 ali 65 %) ima za svoj prevladujoči stil vodenja inštruktorski stil, sledi skupina 55 (29 %) učiteljev s prevladujočim podpornim stilom vodenja.

Učiteljev, ki imajo direktivni stil vodenja je malo (4 %), še manj (2 %) tistih, ki uporabljajo največkrat delegatski stil. V skupini je bilo 31 učiteljev, ki imajo primarni in sekundarni stil vodenja enako izražen, za preostale nismo imeli dovolj podatkov.



**Slika 4:** Strukturni krog izrazitih prevladujočih stilov vodenja pri skupini učiteljev

Iz tega sledi, da večina učiteljev pri svojem delu izraža visoko direktivnost in hkrati visoko podpornost, ki se kaže v jasni postavitvi ciljev, njihovem spremljanju in uresničevanju. Hkrati pa učitelj upošteva tudi ideje, predloge in razmišljanja učencev. Ta zadnji opis pa je značilne tudi za drugo prevladujočo skupino 29% učiteljev, ki pretežno uporabljajo podporni stil vodenja in so usmerjeni predvsem v razvijanje odnosa zaupanja in vzajemnosti do učencev. Inštruktorski in podporni stil vodenja veljata za t.i. »varna« stila vodenja, saj ne zahtevata skrajne direktivnosti na eni strani oz. delegiranja na drugi strani. Hkrati omogočata tudi »varno sprehajanje« od enega k drugem.



Povezanost uporaba inštruktorskega in podpornega stila vodenja kažejo tudi korelacijski izračuni, prikazani v tabeli 7. Učitelji, ki pogosteje ustrežnejše izbirajo inštruktorski stil vodenja, bodo ustrezno izbirali tudi podporni stil vodenja. Šibkejša je korelacija tudi na izrazito direktivnem polu (direktivni-inštruktorski stil vodenja), negativna pa je korelacija med direktivnim in delegatskim stilom vodenja, saj sta v bistvu to stila s popolnoma nasprotnimi značilnostmi.

Medsebojne korelacije, vezane na ustreznost stilov vodenja so pokazale, da so statistično pomembno povezani stili PO in IN ter IN in DI ne glede na to, ali je ustreznost stila računana po kriteriju 1-4 ali 0-1. Korelacije po kriteriju 1-4 so prikazane v tabeli 7.

**Tabela 7:** Korelacije med stili vodenja (\* pomembnost za  $p < 0,05$ )  $N = 224$

|        | PO-US4 | IN-US4 | DE-US4 | DI-US4 |
|--------|--------|--------|--------|--------|
| PO-US4 | 1,00   | 0,24*  | -0,09  | -0,03  |
| IN-US4 | 0,24*  | 1,00   | -0,05  | 0,14*  |
| DE-US4 | -0,09  | -0,05  | 1,00   | -0,17* |
| DI-US4 | -0,03  | 0,14*  | -0,17* | 1,00   |

## 2. Uporaba vprašalnika in njegovih rezultatov v šolski praksi

Zaradi uporabe vprašalnika v pedagoški praksi smo želeli ugotoviti razlike v stilih vodenja v skupini učiteljev glede na: spol, stopnjo poučevanja in delovne izkušnje. Potrjena je statistična pomembnost razlik glede na spol, stopnjo poučevanja, ne pa glede na delovne izkušnje.

Statistično pomembno se razlikujejo učitelji od učiteljic po uporabi inštruktorskega stila, tako po ustreznosti kot obsegu. Učiteljice v povprečju uporabljajo več inštruktorskega stila in tudi v bolj primernih situacijah kot učitelji iz naše skupine. Statistično pomembne razlike med spoloma smo s pomočjo t-testa izračunali tudi za delegatski in direktivni stil glede na obseg – moški ju pogosteje uporabljajo.

Rezultati kažejo na to, da učiteljice pogosteje spodbujajo preteklo znanje učencev in jih dosledno vodijo k zastavljenim ciljem. Učitelji pa izbirajo pogosteje »skrajne« stile vodenja – z veliko direktivnosti (direktivni stil

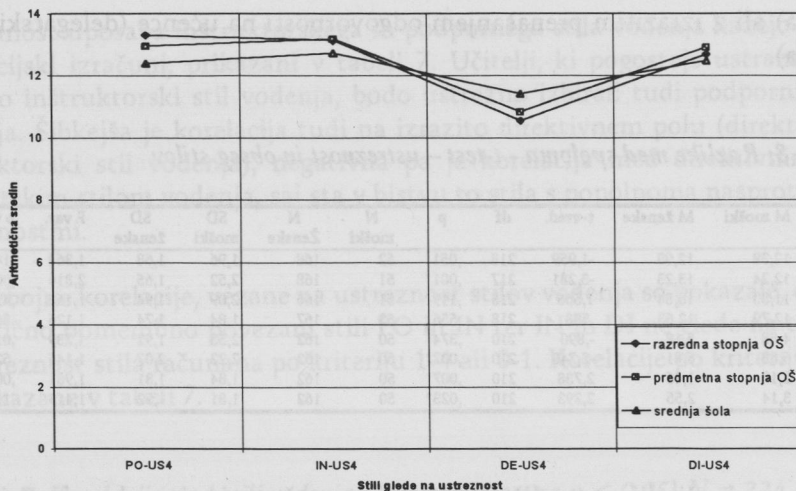
vodenja) ali z izrazitim prenašanjem odgovornosti na učence (delegatski stil vodenja).

**Tabela 8:** Razlike med spoloma - t-test – ustreznost in obseg stilov

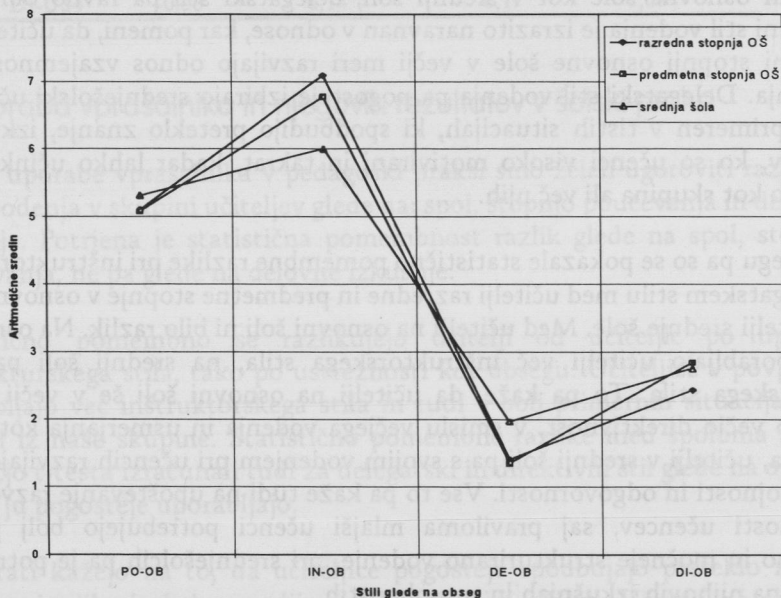
| STIL   | M moški | M ženske | t-vred. | df  | p     | N moški | N ženske | SD moški | SD ženske | F var. | p var. |
|--------|---------|----------|---------|-----|-------|---------|----------|----------|-----------|--------|--------|
| PO-US4 | 12,38   | 12,93    | -1,959  | 218 | ,051  | 52      | 168      | 1,96     | 1,68      | 1,364  | ,148   |
| IN-US4 | 12,24   | 13,23    | -3,281  | 217 | ,001* | 51      | 168      | 2,52     | 1,65      | 2,316  | ,000   |
| DE-US4 | 11,33   | 10,84    | 1,566   | 215 | ,119  | 51      | 166      | 2,09     | 1,94      | 1,163  | ,479   |
| DI-US4 | 12,79   | 12,63    | ,588    | 218 | ,556  | 53      | 167      | 1,84     | 1,74      | 1,126  | ,568   |
| PO-OB  | 4,88    | 5,18     | -,890   | 210 | ,374  | 50      | 162      | 2,53     | 1,92      | 1,739  | ,011   |
| IN-OB  | 5,88    | 6,81     | -2,740  | 210 | ,007* | 50      | 162      | 2,22     | 2,07      | 1,145  | ,527   |
| DE-OB  | 2,10    | 1,46     | 2,738   | 210 | ,007* | 50      | 162      | 1,84     | 1,31      | 1,981  | ,002   |
| DI-OB  | 3,14    | 2,55     | 2,293   | 210 | ,023* | 50      | 162      | 1,81     | 1,52      | 1,413  | ,114   |

Razlike med učitelji na različnih stopnjah poučevanja, je pokazala najprej analiza variance, nato pa smo s t-testom ugotovili, med katerimi stopnjami natančno te razlike obstajajo. Pri ustreznosti odgovorov so se razlike pojavile pri podpornem in delegatskem stilu le med učitelji na razredni stopnji osnovne šole in učitelji srednje šole. Podporni stil uporabljajo več v nižjih razredih osnovne šole kot v srednji šoli, delegatski stil pa ravno obratno. Podporni stil vodenja je izrazito naravnan v odnose, kar pomeni, da učitelji na razredni stopnji osnovne šole v večji meri razvijajo odnos vzajemnosti in zaupanja. Delegatski stil vodenja pa pogosteje izbirajo srednješolski učitelji, saj je primeren v tistih situacijah, ki spodbudijo preteklo znanje, izkušnje učencev, ko so učenci visoko motivirani in takrat, kadar lahko učinkovito delujejo kot skupina ali več njih.

Pri obsegu pa so se pokazale statistično pomembne razlike pri inštruktorskem in delegatskem stilu med učitelji razredne in predmetne stopnje v osnovni šoli ter učitelji srednje šole. Med učitelji na osnovni šoli ni bilo razlik. Na osnovni šoli uporabljajo učitelji več inštruktorskega stila, na srednji šoli pa več delegatskega stila. To pa kaže, da učitelji na osnovni šoli še v večji meri izbirajo večjo direktivnost, v smislu večjega vodenja in usmerjanja kot tudi nadzora, učitelji v srednji šoli pa s svojim vodenjem pri učencih razvijajo več samostojnosti in odgovornosti. Vse to pa kaže tudi na upoštevanje razvojnih značilnosti učencev, saj praviloma mlajši učenci potrebujejo bolj jasno načrtano in močnejše strukturirano vodenje, pri srednješolcih pa je potrebno graditi na njihovih izkušnjah in sposobnostih.

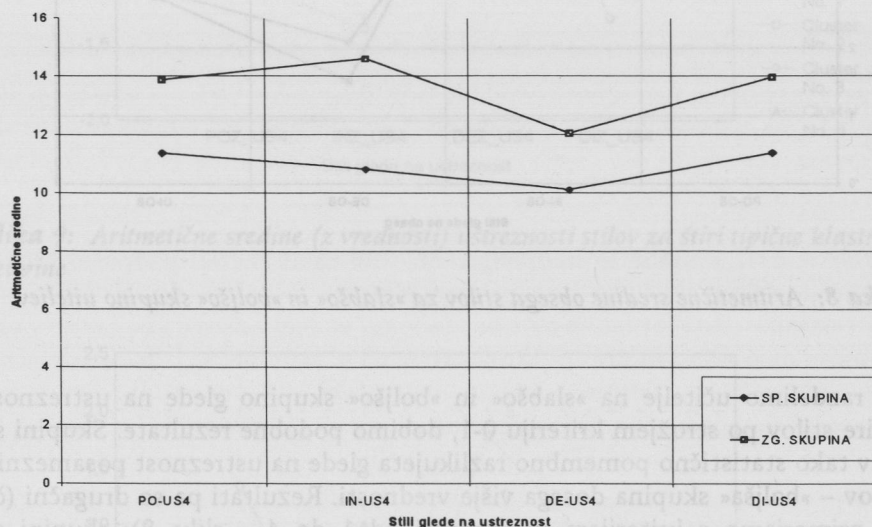


Slika 5: Aritmetične sredine ustreznosti stilov glede na stopnjo poučevanja



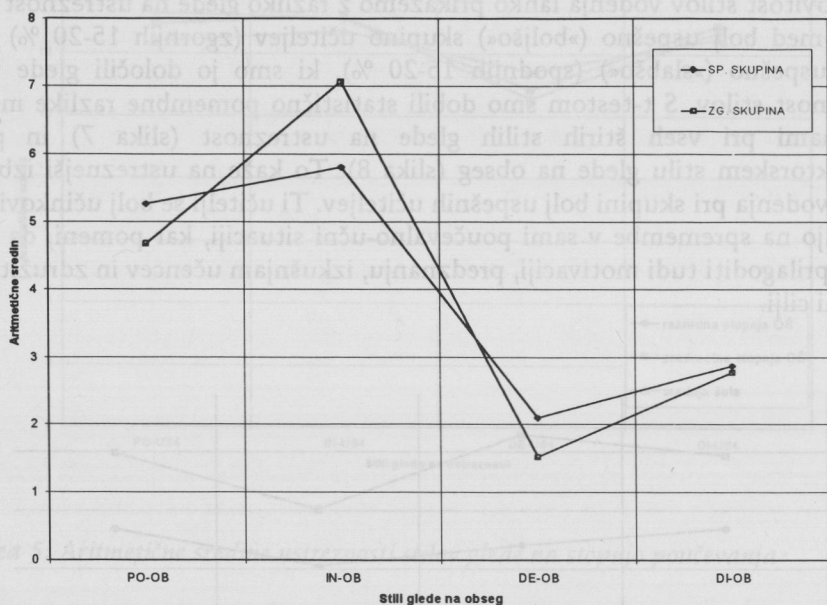
Slika 6: Aritmetične sredine obsega stilov glede na stopnjo poučevanja

Učinkovitost stilov vodenja lahko prikažemo z razliko glede na ustreznost in obseg med bolj uspešno (»boljšo«) skupino učiteljev (zgornjih 15-20 %) in manj uspešno (»slabšo«) (spodnjih 15-20 %), ki smo jo določili glede na ustreznost stilov. S t-testom smo dobili statistično pomembne razlike med skupinami pri vseh štirih stilih glede na ustreznost (slika 7) in pri inštruktorskem stilu glede na obseg (slika 8). To kaže na ustrežnejši izbor stilov vodenja pri skupini bolj uspešnih učiteljev. Ti učitelji se bolj učinkovito odzivajo na spremembe v sami poučevalno-učni situaciji, kar pomeni, da se znajo prilagoditi tudi motivaciji, predznanju, izkušnjam učencev in združiti s svojimi cilji.



**Slika 7:** Aritmetične sredine ustreznosti stilov za »slabšo« in »boljšo« skupino učiteljev



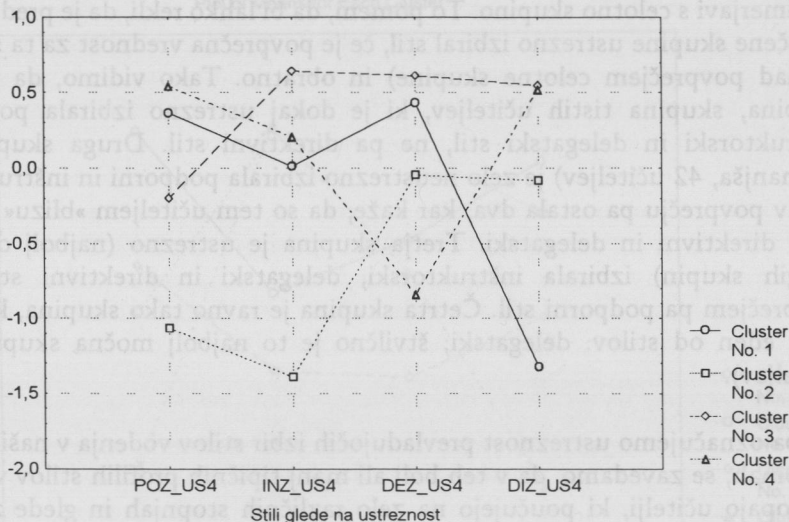


**Slika 8:** Aritmetične sredine obsega stilov za »slabšo« in »boljšo« skupino učiteljev

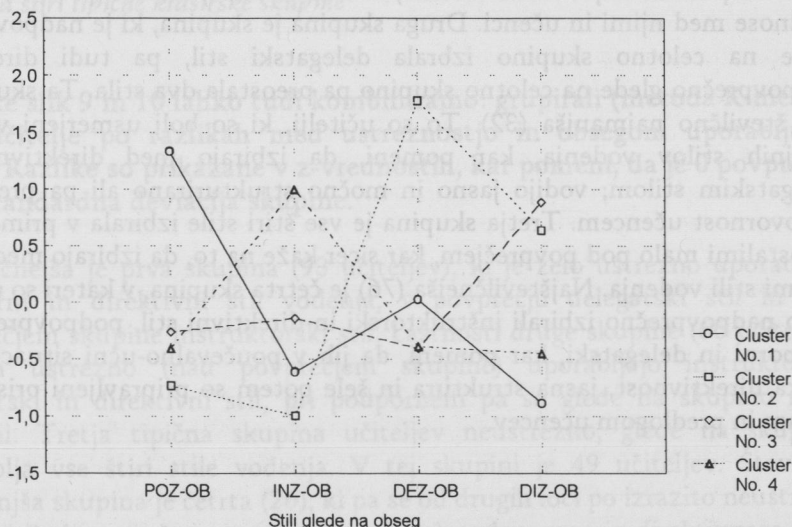
Če razdelimo učitelje na »slabšo« in »boljšo« skupino glede na ustreznost izbire stilov po strožjem kriteriju 0-1, dobimo podobne rezultate. Skupini se prav tako statistično pomembno razlikujeta glede na ustreznost posameznih stilov – »boljša« skupina dosega višje vrednosti. Rezultati pa so drugačni (če jih primerjamo s kriterijem ustreznosti od 1 do 4 – slika 8); skupini se razlikujeta glede na obseg stilov pri podpornem, delegatskem in direktivnem stilu, ne pa po inštruktorskem stilu. Skupina učiteljev, ki je najbolj pravilno izbirala ustrezne stile (»boljša«) je večkrat kot »spodnja« skupina izbrala delegatski in direktivni stil, manjkrat pa podporni in inštruktorski.

S pomočjo statističnega programa (postopka K-means) smo iz našega vzorca združile tipične skupine (največje razlike med skupinami in najmanjše razlike znotraj skupin) glede na njihove rezultate ustreznosti stilov in obsega stilov. Da bi bile skupine med seboj primerljive smo rezultate normalizirali v z-vrednosti ( $M=0$ ,  $SD=1$ ). Analiza variance je potrdila statistično pomembnost razlik med skupinami.

Skupine so prikazane na sliki 9 (ustreznost stilov) in 10 (obseg stilov).



**Slika 9:** Aritmetične sredine (z vrednosti) ustreznosti stilov za štiri tipične klasterske skupine

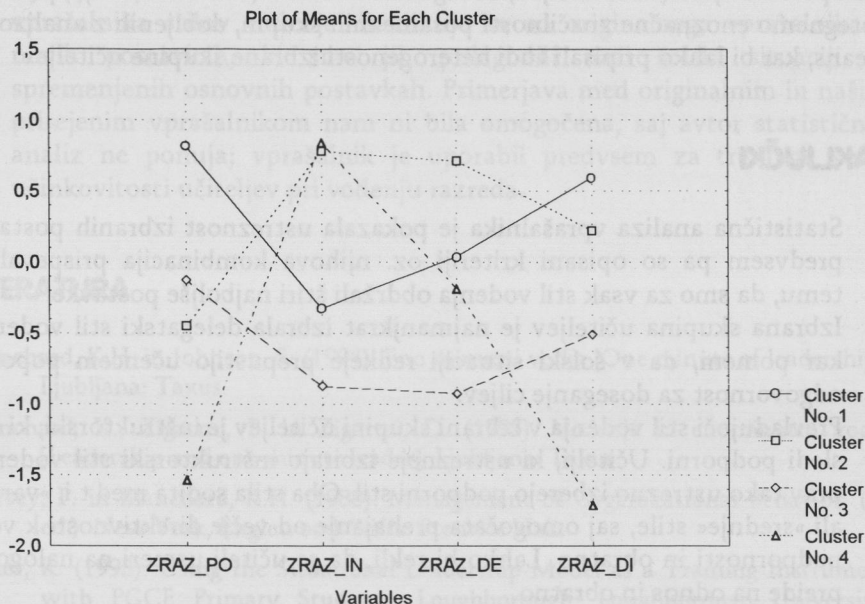


**Slika 10:** Aritmetične sredine (z vrednosti) obsega stilov za štiri tipične klasterske skupine

Skupine bi lahko opisali glede na ustreznost izbire posameznih stilov – seveda v primerjavi s celotno skupino. To pomeni, da bi lahko rekli, da je predstavnik določene skupine ustrezno izbral stil, če je povprečna vrednost za ta stil nad 0 (nad povprečjem celotne skupine) in obratno. Tako vidimo, da je prva skupina, skupina tistih učiteljev, ki je dokaj ustrezno izbirala podporni, inštruktorski in delegatski stil, ne pa direktivni stil. Druga skupina (je najmanjša, 42 učiteljev) je zelo neustrezno izbirala podporni in inštruktorski stil, v povprečju pa ostala dva, kar kaže, da so tem učiteljem »blizu« skrajni stili, direktivni in delegatski. Tretja skupina je ustrezno (najbolj od vseh drugih skupin) izbirala inštruktorski, delegatski in direktivni stil, pod povprečjem pa podporni stil. Četrta skupina je ravno tako skupina, ki ji »ne leži« eden od stilov: delegatski; števیلčno je to najbolj močna skupina (73 učiteljev).

Ko pa označujemo ustreznost prevladujočih izbir stilov vodenja v naših štirih skupinah, se zavedamo, da v teh bolj ali manj tipičnih profilih stilov vodenja nastopajo učitelji, ki poučujejo na zelo različnih stopnjah in glede zrelosti precej različne učence.

Učitelji v prvi skupini so nadpovprečno velikokrat izbrali podporni stil, v povprečju delegatski in pod povprečjem skupine inštruktorski in direktivni. Za to skupino učiteljev lahko rečemo, da so pri vodenju razreda bolj usmerjeni v odnose med njimi in učenci. Druga skupina je skupina, ki je nadpovprečno glede na celotno skupino izbrala delegatski stil, pa tudi direktivni, podpovprečno glede na celotno skupino pa preostala dva stila. Ta skupina je bila številčno najmanjša (32). To so učitelji, ki so bolj usmerjeni v izbiro skrajnih stilov vodenja, kar pomeni, da izbirajo med direktivnim ali delegatskim stilom; vodijo jasno in močno strukturirano ali pa prepustijo odgovornost učencem. Tretja skupina je vse štiri stile izbirala v primerjavi s preostalimi malo pod povprečjem, kar sicer kaže na to, da izbirajo med vsemi štirimi stili vodenja. Najštevilčnejša (76) je četrta skupina, v kateri so učitelji, ki so nadpovprečno izbirali inštruktorski in direktivni stil, podpovprečno pa podporni in delegatski, kar pomeni, da jih v poučevalno-učni situaciji vodi velika direktivnost, jasna struktura in šele potem so pripravljeni prisluhniti idejam in predlogom učencev.



**Slika 11:** Aritmetične sredine (z vrednosti) razlike z vrednosti ustreznosti in obsega stilov za štiri tipične klasterske skupine

Podatke slik 9 in 10 lahko tudi kombiniramo: grupirali (metoda K-means) smo učitelje po razlikah med ustreznostjo in obsegom uporabljenih stilov. Razlike so prikazane v z-vrednostih, kar pomeni, da je 0 povprečje, 1 pa standardna deviacija skupine.

Najmočnejša je prva skupina (93 učiteljev), ki je zelo ustrezno uporabljala podporni in direktivni stil vodenja, v povprečju delegatski stil in pod povprečjem skupine inštruktorski stil. Lastnosti druge skupine (66 učiteljev) so, da ustrezno (nad povprečjem skupine) uporabljajo inštruktorski, delegatski in direktivni stil, pri podpornem pa so glede na skupino manj uspešni. Tretja tipična skupina učiteljev neustrezno, glede na skupino, uporablja vse štiri stile vodenja. V tej skupini je 49 učiteljev. Številčno najmanjša skupina je četrta (26), ki pa se od drugih loči po izrazito neustrezni uporabi (bolj natančno ustreznost – obseg) podpornega in direktivnega stila. Pod povprečjem skupine je tudi ustreznost delegatskega stila, zelo visoka pa je vrednost za inštruktorski stil.



Ob upoštevanju obeh kriterijev, obsega in ustreznosti stilov vodenja, pa težje potegnemo enoznačne značilnosti posameznih skupin, dobljenih z analizo K-means, kar bi lahko pripisali tudi heterogenosti izbrane skupine učiteljev.

## ZAKLJUČKI

1. Statistična analiza vprašalnika je pokazala ustreznost izbranih postavk, predvsem pa so opisani kriteriji oz. njihova kombinacija prispevali k temu, da smo za vsak stil vodenja obdržali štiri najboljše postavke.
2. Izbrana skupina učiteljev je najmanjkrat izbrala delegatski stil vodenja, kar pomeni, da v šolski situaciji redkeje prepustijo učencem popolno odgovornost za doseganje ciljev.
3. Prevladujoči stil vodenja v izbrani skupini učiteljev je inštruktorski, ki mu sledi podporni. Učitelji, ki ustrežneje izbirajo inštruktorski stil vodenja, prav tako ustrezno izberejo podporni stil. Oba stila sodita med t.i. »varne« ali »srednje« stile, saj omogočata prehajanje od večje direktivnosti k večji podpornosti in obratno. Lahko bi rekli, da se učitelj usmeri na nalogo in preide na odnos in obratno.
4. Podporni stil vodenja je ustrežneje uporabljen pri učiteljih razredne stopnje, delegatski pa pri srednješolskih učiteljih, kar pomeni, da vprašalnik dobro razlikuje med razvojnimi značilnostmi učencev oz. zaznavo njihovih učiteljev. Vsekakor je to dobra izbira, saj učenci na razredni stopnji potrebujejo spodbujanje odnosa v smislu zaupanja in vzajemnosti med učiteljem in učenci, pri srednješolcih pa je večkrat tako, da imajo sami že veliko znanja in izkušenj in pa tudi razvite socialne spretnosti, ki jim omogočajo doseganje ciljev.
5. Osnovnošolski učitelji pogosteje izbirajo inštruktorski stil vodenja (ustrezno ali pa tudi ne), srednješolski pa delegatski, kar lahko razložimo s tem, da so osnovnošolski učitelji izrazito usmerjeni v nalogo oz. zastavljene cilje, hkrati pa pri tem upoštevajo tudi učence. Za srednješolske učitelji pa je ustrezna zgornja razlaga pod točko 4.
6. Skupina »boljših« učiteljev ustrežneje izbira stile vodenja, kar posledično pomeni tudi njihovo večjo učinkovitost.
7. Potrjene so tudi razlike med posameznimi tipičnimi skupinami učiteljev. Če upoštevamo vse njihove izbire, ne glede na to, ali je izbira ustrezna ali ne (obseg stilov vodenja), je bilo največ takih učiteljev, ki so zelo pogosto izbrali inštruktorski in direktivni stil vodenja. Če pa pri oblikovanju tipičnih skupin upoštevamo ustreznost njihovih odgovorov, pa je najbolj številčna skupina, ki je neustrezno izbirala delegatski stil vodenja.

8. Tylerjev vprašalnik je bil dobro izhodišče za oblikovanje slovenske verzije vprašalnika stilov vodenja. Razlikuje se od originalnega vprašalnika v novih postavkah, ki smo jih prilagodili naši šolski situaciji in spremenjenih osnovnih postavkah. Primerjava med originalnim in našim prirejenim vprašalnikom nam ni bila omogočena, saj avtor statističnih analiz ne ponuja; vprašalnik je uporabil predvsem za treninge večje učinkovitosti učiteljev pri vodenju razreda.

## LITERATURA

- Blanchard, K.H. in Johnson, S. (1994). Eno minutni vodja [One minute of leadership]. Ljubljana: Taxus.
- Blanchard, K., Zigarmi, P. in Zigarmi, D. (1995). Vodenje in enominutni vodja [Leadership and one-minute leader]. Ljubljana: Taxus.
- Hersey, P. in Blanchard, K.H. (1988). Management of Organizational Behavior. (5<sup>th</sup> ed.). New York, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Tyler, K. (1993). Using the Situational Leadership Model as a Training Instrument with PGCE Primary Students. Loughborough: Loughborough University, Department of Education.

Tabela A: Kriteriji in ocene za izbor končnih situacij v vprašalniku

| Situacije<br>Odgovori | K1   | K2   |      |      |      | K3   | K4         |            | K5   |        |            | K1         | K2 | K3   | K4    | K5     | Naša<br>odlo-<br>čitev |    |
|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------------|------------|------|--------|------------|------------|----|------|-------|--------|------------------------|----|
|                       | p    | DI   | IN   | PO   | DE   | sum  | M-<br>sp30 | M-<br>zg30 | p    | Teor.R | R-<br>zg30 | R-<br>sp30 | P  | Kor. | SmerK | Občut. | SkladR                 |    |
| DI01-DI               | ,14  | ,38  | ,04  | -,13 | ,24  | ,01  | ,15        | ,15        | 0,98 | 4      | 3          | 3          | +  | +    | +     |        | +                      | DA |
| DI01-IN               | ,81  | -,28 | -,02 | ,11  | -,20 | ,10  | ,75        | ,80        | 0,47 | 3      | 4          | 4          | +  | +    | +     |        | +                      |    |
| DI01-PO               | ,03  | -,12 | ,05  | -,06 | -,04 | -,18 | ,07        | ,03        | 0,34 | 2      | 1,5        | 2          |    | +    | +     |        | +                      |    |
| DI01-DE               | ,02  | ,00  | -,11 | ,07  | ,03  | -,06 | ,03        | ,02        | 0,51 | 1      | 1,5        | 1          |    | +    | +     |        | +                      |    |
| DE02-IN               | ,50  | -,01 | ,11  | -,01 | -,12 | ,01  | ,49        | ,49        | 0,99 | 2      | 4          | 4          | +  | -    | +     |        | -                      | NE |
| DE02-PO               | ,19  | -,07 | -,02 | ,10  | ,01  | ,20  | ,10        | ,29        | 0,01 | 3      | 3          | 2          | +  | +    | +     | +      | +                      |    |
| DE02-DE               | ,03  | ,15  | -,01 | -,09 | ,26  | ,04  | ,02        | ,05        | 0,36 | 4      | 1          | 1          |    | +    | +     |        | -                      |    |
| DE02-DI               | ,24  | ,05  | -,09 | -,12 | ,05  | -,20 | ,36        | ,14        | 0,00 | 1      | 2          | 3          | +  | +    | +     | +      | +                      |    |
| Manjkajoče            | ,04  |      |      |      |      |      |            |            |      |        |            |            |    |      |       |        |                        |    |
| PO03-PO               | ,57  | -,06 | ,09  | ,53  | ,08  | ,33  | ,41        | ,69        | 0,00 | 4      | 4          | 3          | +  | +    | +     | +      | +                      | DA |
| PO03-DE               | ,02  | ,13  | -,11 | -,18 | ,10  | -,28 | ,05        | ,02        | 0,27 | 2      | 1          | 1          |    | +    | +     |        | +                      |    |
| PO03-DI               | ,03  | ,07  | -,09 | -,09 | ,05  | -,17 | ,07        | ,02        | 0,14 | 1      | 2          | 2          |    |      | +     | +      | +                      |    |
| PO03-IN               | ,38  | ,00  | -,02 | -,46 | -,13 | -,19 | ,47        | ,28        | 0,02 | 3      | 3          | 4          | +  | -    | +     | +      | +                      |    |
| DE04-DE               | ,38  | ,11  | ,07  | ,12  | ,61  | ,31  | ,27        | ,57        | 0,00 | 4      | 4          | 3          | +  | +    | +     | +      | +                      | DA |
| DE04-DI               | ,03  | ,04  | -,06 | -,09 | -,10 | -,19 | ,05        | ,02        | 0,27 | 1      | 1          | 1          |    | +    | +     |        | +                      |    |
| DE04-IN               | ,25  | -,02 | -,09 | -,13 | -    | -,23 | ,36        | ,08        | 0,00 | 2      | 2          | 4          | +  | +    | +     | +      | +                      |    |
| DE04-PO               | ,32  | -,08 | ,06  | ,00  | -,29 | ,01  | ,27        | ,34        | 0,42 | 3      | 3          | 2          | +  | +    | +     |        | +                      |    |
| Manjkajoče            | ,02  |      |      |      |      |      |            |            |      |        |            |            |    |      |       |        |                        |    |
| DI05-DI               | ,15  | ,50  | -,06 | -,18 | ,20  | -,07 | ,19        | ,09        | 0,13 | 4      | 3          | 2          | +  | -    | +     |        | -                      | NE |
| DI05-IN               | ,56  | -,10 | ,09  | ,16  | -,12 | ,19  | ,46        | ,72        | 0,00 | 3      | 4          | 4          | +  | +    | +     | +      | +                      |    |
| DI05-PO               | ,27  | -,26 | -,01 | ,00  | -,04 | -,06 | ,31        | ,18        | 0,12 | 2      | 2          | 3          | +  | +    | +     |        | +                      |    |
| DI05-DE               | ,02  | -,09 | -,12 | -,14 | ,03  | -,34 | ,05        | ,00        | 0,07 | 1      | 1          | 1          |    | +    | +     |        | +                      |    |
| IN06-IN               | ,28  | -,07 | ,51  | ,11  | ,05  | ,35  | ,07        | ,45        | 0,00 | 4      | 4          | 1          | +  | +    | +     | +      | +                      | DA |
| IN06-PO               | ,33  | ,01  | -,19 | -,05 | -,04 | ,00  | ,34        | ,29        | 0,58 | 3      | 3          | 3          | +  | +    | +     |        | +                      |    |
| IN06-DE               | ,09  | ,02  | -,20 | -,04 | ,20  | -,27 | ,19        | ,03        | 0,00 | 1      | 1          | 2          | +  | +    | +     | +      | +                      |    |
| IN06-DI               | ,30  | ,06  | -,18 | -,03 | -,13 | -,18 | ,41        | ,23        | 0,04 | 2      | 2          | 4          | +  | +    | +     | +      | +                      |    |
| PO07-PO               | ,38  | -,09 | ,13  | ,58  | -,06 | ,27  | ,19        | ,55        | 0,00 | 4      | 4          | 3          | +  | +    | +     | +      | +                      | DA |
| PO07-DE               | ,12  | ,10  | -,05 | -,10 | ,20  | -,13 | ,17        | ,14        | 0,64 | 2      | 2          | 2          | +  | +    | +     |        | +                      |    |
| PO07-DI               | ,07  | ,10  | -,09 | -,23 | ,14  | -,15 | ,10        | ,03        | 0,11 | 1      | 1          | 1          |    | +    | +     | +      | +                      |    |
| PO07-IN               | ,43  | -,02 | -,06 | -,39 | -,15 | -,10 | ,54        | ,28        | 0,00 | 3      | 3          | 4          | +  | -    | +     | +      | +                      |    |
| DE08-DE               | ,38  | ,02  | ,07  | ,05  | ,61  | ,21  | ,24        | ,52        | 0,00 | 4      | 4          | 3          | +  | +    | +     | +      | +                      | DA |
| DE08-DI               | ,08  | ,12  | -,03 | -,17 | -,06 | -,11 | ,12        | ,03        | 0,06 | 1      | 1          | 2          | +  | +    | +     | +      | +                      |    |
| DE08-IN               | ,45  | -,07 | -,12 | ,12  | -,47 | -,13 | ,53        | ,38        | 0,12 | 2      | 3          | 4          | +  | +    | +     |        | +                      |    |
| DE08-PO               | ,08  | -,04 | ,10  | -,14 | -,17 | -,02 | ,10        | ,06        | 0,42 | 3      | 2          | 1          | +  | -    | +     |        | +                      |    |
| Manjkajoče            | ,01  |      |      |      |      |      |            |            |      |        |            |            |    |      |       |        |                        |    |
| DI09-DI               | ,64  | ,51  | ,09  | -,01 | ,03  | ,22  | ,47        | ,72        | 0,00 | 4      | 4          | 4          | +  | +    | +     | +      | +                      | DA |
| DI09-IN               | ,16  | -,21 | -,04 | -,01 | -,01 | -,09 | ,24        | ,12        | 0,10 | 3      | 3          | 2          | +  | -    | +     |        | +                      |    |
| DI09-PO               | ,19  | -,42 | -,07 | ,02  | -,06 | -,16 | ,27        | ,15        | 0,11 | 2      | 2          | 3          | +  | +    | +     |        | +                      |    |
| DI09-DE               | ,01  | -,05 | -,07 | ,04  | ,14  | -,04 | ,02        | ,00        | 0,30 | 1      | 1          | 1          |    | +    | +     |        | +                      |    |
| Manjkajoče            | ,005 |      |      |      |      |      |            |            |      |        |            |            |    |      |       |        |                        |    |
| IN10-IN               | ,16  | ,13  | ,37  | -,16 | ,12  | ,08  | ,12        | ,22        | 0,15 | 4      | 2          | 2,5        | +  | +    | +     |        | -                      | NE |
| IN10-PO               | ,21  | -,12 | -,06 | ,23  | ,00  | ,14  | ,17        | ,28        | 0,16 | 3      | 1          | 2,5        | +  | +    | +     |        | -                      |    |
| IN10-DE               | ,02  | -,03 | -,11 | -,03 | -,05 | -,29 | ,05        | ,00        | 0,07 | 1      | 3          | 1          |    | +    | +     |        | -                      |    |
| IN10-DI               | ,61  | ,01  | -,19 | -,07 | -,07 | -,10 | ,66        | ,51        | 0,09 | 2      | 4          | 4          | +  | +    | +     |        | -                      |    |
| PO11-PO               | ,09  | ,05  | -,13 | ,16  | ,13  | -,06 | ,10        | ,12        | 0,71 | 4      | 3          | 2          | +  | -    | +     |        | +                      | DA |
| PO11-DE               | ,03  | ,07  | -,04 | -,03 | ,23  | ,05  | ,02        | ,03        | 0,62 | 2      | 1          | 1          |    | -    | +     |        | +                      |    |
| PO11-DI               | ,23  | ,15  | -,03 | -,15 | ,01  | -,22 | ,32        | ,15        | 0,03 | 1      | 2          | 3          | +  | +    | +     | +      | +                      |    |
| PO11-IN               | ,64  | -,17 | ,10  | ,03  | -,19 | ,20  | ,56        | ,68        | 0,18 | 3      | 4          | 4          | +  | +    | +     |        | +                      |    |
| Manjkajoče            | ,01  |      |      |      |      |      |            |            |      |        |            |            |    |      |       |        |                        |    |
| DE12-DE               | ,13  | ,13  | ,03  | -,01 | ,60  | ,16  | ,10        | ,20        | 0,13 | 4      | 3          | 2          | +  | +    | +     |        | +                      | DA |
| DE12-DI               | ,04  | ,09  | -,13 | -,07 | -,01 | -,26 | ,10        | ,02        | 0,04 | 1      | 1          | 1          | +  | +    | +     | +      | +                      |    |
| DE12-IN               | ,26  | ,07  | -,04 | ,01  | -,26 | -,06 | ,24        | ,20        | 0,62 | 2      | 2          | 3          | +  | +    | +     |        | +                      |    |
| DE12-PO               | ,56  | -,22 | ,07  | ,02  | -,18 | ,05  | ,56        | ,58        | 0,78 | 3      | 4          | 4          | +  | +    | +     |        | +                      |    |
| Manjkajoče            | ,01  |      |      |      |      |      |            |            |      |        |            |            |    |      |       |        |                        |    |

|            |     |             |             |             |            |      |     |     |             |   |     |     |   |   |   |   |    |
|------------|-----|-------------|-------------|-------------|------------|------|-----|-----|-------------|---|-----|-----|---|---|---|---|----|
| DI13-DI    | ,31 | <b>,55</b>  | ,14         | -,08        | ,00        | ,10  | ,25 | ,37 | 0,17        | 4 | 3   | 3   | + | + | + | + | DA |
| DI13-IN    | ,48 | -,27        | -,07        | ,05         | -,11       | ,03  | ,49 | ,49 | 0,99        | 3 | 4   | 4   | + | + | + | + |    |
| DI13-PO    | ,20 | <b>-,30</b> | -,07        | ,04         | ,12        | -,14 | ,24 | ,14 | 0,16        | 2 | 2   | 2   | + | + | + | + |    |
| DI13-DE    | ,01 | ,08         | ,00         | -,11        | ,14        | -,06 | ,02 | ,00 | 0,30        | 1 | 1   | 1   | + | + | + | + |    |
| IN14-IN    | ,45 | ,12         | <b>,54</b>  | ,16         | ,06        | ,37  | ,19 | ,63 | <b>0,00</b> | 4 | 4   | 2   | + | + | + | + | DA |
| IN14-PO    | ,31 | -,14        | <b>-,29</b> | -,08        | -,11       | -,06 | ,36 | ,23 | 0,13        | 3 | 3   | 3   | + | - | + | + |    |
| IN14-DE    | ,18 | ,04         | -,19        | -,02        | ,07        | -,23 | ,34 | ,12 | <b>0,00</b> | 1 | 2   | 4   | + | + | + | + |    |
| IN14-DI    | ,06 | -,05        | -,27        | -,14        | -,04       | -,30 | ,12 | ,02 | <b>0,02</b> | 2 | 1   | 1   | + | + | + | + |    |
| PO15-PO    | ,67 | -,13        | ,08         | <b>,53</b>  | -,07       | ,24  | ,49 | ,77 | <b>0,00</b> | 4 | 4   | 4   | + | + | + | + | DA |
| PO15-DE    | ,05 | ,01         | -,01        | -,18        | ,04        | -,09 | ,08 | ,03 | 0,20        | 2 | 1   | 2   | + | + | + | + |    |
| PO15-DI    | ,06 | ,28         | -,07        | -,18        | ,14        | -,25 | ,12 | ,05 | 0,14        | 1 | 2   | 1   | + | + | + | + |    |
| PO15-IN    | ,22 | -,01        | -,05        | <b>-,40</b> | -,02       | -,08 | ,31 | ,15 | <b>0,04</b> | 3 | 3   | 3   | + | - | + | + |    |
| DE16-DE    | ,05 | ,03         | ,06         | -,13        | <b>,41</b> | ,09  | ,07 | ,08 | 0,85        | 4 | 1   | 1   | + | + | + | - | NE |
| DE16-DI    | ,30 | ,05         | ,14         | ,09         | -,06       | -,06 | ,32 | ,28 | 0,59        | 1 | 2   | 2   | + | + | + | + |    |
| DE16-IN    | ,35 | ,11         | -,04        | -,01        | -,11       | ,04  | ,31 | ,37 | 0,46        | 2 | 4   | 3   | + | - | + | - |    |
| DE16-PO    | ,30 | <b>-,18</b> | -,12        | -,01        | -,01       | -,02 | ,31 | ,28 | 0,73        | 3 | 3   | 4   | + | - | + | + |    |
| DI17-DI    | ,06 | <b>,38</b>  | ,01         | -,07        | ,17        | ,08  | ,05 | ,08 | 0,56        | 4 | 2   | 2   | + | + | + | - | NE |
| DI17-IN    | ,75 | -,18        | ,09         | ,13         | -,21       | ,16  | ,64 | ,77 | 0,13        | 3 | 4   | 4   | + | + | + | + |    |
| DI17-PO    | ,19 | -,03        | -,11        | -,09        | ,14        | -,22 | ,31 | ,15 | <b>0,04</b> | 2 | 3   | 3   | + | + | + | + |    |
| DI17-DE    | ,00 | -           | -           | -           | -          | -    | ,00 | ,00 | -           | 1 | 1   | 1   | - | - | + | + |    |
| IN18-IN    | ,36 | -,02        | <b>,48</b>  | ,11         | ,04        | ,26  | ,19 | ,49 | <b>0,00</b> | 4 | 3   | 3   | + | + | + | + | DA |
| IN18-PO    | ,58 | -,05        | <b>-,38</b> | ,00         | -,09       | -,13 | ,66 | ,51 | 0,09        | 3 | 4   | 4   | + | - | + | + |    |
| IN18-DE    | ,02 | ,00         | -,14        | -,25        | ,06        | -,26 | ,07 | ,00 | <b>0,03</b> | 1 | 1,5 | 1,5 | + | + | + | + |    |
| IN18-DI    | ,03 | ,24         | -,10        | -,11        | ,15        | -,09 | ,05 | ,00 | 0,07        | 2 | 1,5 | 1,5 | + | + | + | + |    |
| Manjkajoče | ,01 |             |             |             |            |      |     |     |             |   |     |     |   |   |   |   |    |
| PO19-PO    | ,78 | ,00         | ,07         | <b>,47</b>  | ,01        | ,26  | ,66 | ,92 | <b>0,00</b> | 4 | 4   | 4   | + | + | + | + | DA |
| PO19-DE    | ,04 | ,00         | ,04         | -,13        | ,09        | -,08 | ,05 | ,03 | 0,57        | 2 | 3   | 1,5 | + | + | + | + |    |
| PO19-DI    | ,04 | ,09         | ,04         | -,18        | -,07       | -,10 | ,07 | ,02 | 0,14        | 1 | 1   | 1,5 | + | + | + | + |    |
| PO19-IN    | ,14 | -,05        | -,13        | -           | -,02       | -,21 | ,22 | ,03 | 0,00        | 3 | 2   | 3   | + | - | + | + |    |
|            |     |             |             | <b>,39</b>  |            |      |     |     |             |   |     |     |   |   |   |   |    |
| DE20-DE    | ,09 | ,07         | ,04         | -,05        | <b>,30</b> | ,11  | ,03 | ,11 | 0,12        | 4 | 2   | 1   | + | + | + | - | NE |
| DE20-DI    | ,06 | ,08         | -,03        | -,14        | -,01       | -,17 | ,12 | ,03 | 0,06        | 1 | 1   | 2   | + | + | + | + |    |
| DE20-IN    | ,65 | ,02         | ,13         | ,13         | -,14       | ,04  | ,63 | ,65 | 0,83        | 2 | 4   | 4   | + | - | + | - |    |
| DE20-PO    | ,20 | -,11        | -,17        | -,03        | -,04       | -,03 | ,22 | ,22 | 0,95        | 3 | 3   | 3   | + | - | + | + |    |
| DI21-DI    | ,47 | <b>,47</b>  | ,02         | ,07         | -,07       | ,26  | ,34 | ,63 | 0,00        | 4 | 4   | 3   | + | + | + | + | DA |
| DI21-IN    | ,22 | -,25        | ,09         | -,04        | -,06       | ,01  | ,20 | ,25 | 0,57        | 3 | 3   | 2   | + | + | + | + |    |
| DI21-PO    | ,29 | -           | -,09        | -,03        | ,09        | -,26 | ,42 | ,11 | 0,00        | 2 | 2   | 4   | + | + | + | + |    |
|            |     | <b>,29</b>  |             |             |            |      |     |     |             |   |     |     |   |   |   |   |    |
| DI21-DE    | ,01 | ,02         | ,00         | ,00         | ,20        | ,00  | ,02 | ,02 | 0,95        | 1 | 1   | 1   | + | + | + | + |    |
| Manjkajoče | ,01 |             |             |             |            |      |     |     |             |   |     |     |   |   |   |   |    |
| IN22-IN    | ,79 | ,10         | <b>,52</b>  | ,05         | -,02       | ,27  | ,69 | ,89 | 0,01        | 4 | 4   | 4   | + | + | + | + | NE |
| IN22-PO    | ,16 | -,12        | -           | ,00         | ,02        | -,23 | ,22 | ,08 | 0,02        | 3 | 3   | 3   | + | - | + | + |    |
|            |     |             | <b>,43</b>  |             |            |      |     |     |             |   |     |     |   |   |   |   |    |
| IN22-DE    | ,00 | -           | -           | -           | -          | -    | ,00 | ,00 | -           | 1 | 1   | 1   | - | - | + | + |    |
| IN22-DI    | ,05 | ,01         | -,24        | -,08        | ,01        | -,13 | ,08 | ,03 | 0,20        | 2 | 2   | 2   | + | + | + | + |    |

## THE ESTIMATION OF THE SCHOOL CLIMATE - HOW AND WHY?

Vlaika Domović

Teachers' academy, Zagreb, Croatia

**Abstract.** The school climate is relatively stable quality of school environment that influences the behaviour of its participants. It is based on the principal behaviour and relations in school by its participants (teachers, pupils, principal...). School climate is influenced by formal organisation, informal organisation, personality of the participants and school management. School climate is most often measured by teachers' perceptions. The article describes the most common approaches to the school climate measurement: the concept of open - closed school.

**Keywords:** Vlaika Domović, Teachers' academy, Saska cesta 77, 10 000 Zagreb, Croatia





# ŠOLSKA KLIMA - KAKO IN ZAKAJ JO MERITI?

Vlatka DOMOVIĆ

Učiteljska akademija, Zagreb, Hrvaška

**Povzetek:** Šolska klima je relativno trajna kvaliteta šolskega prostora, ki vpliva na vedenje vseh vpletenih. Temelji na zaznanem dogajanju v šoli s strani neposrednih udeležencev (učiteljev, učencev, vodstva šole...). Nanjo vpliva formalna organizacija, neformalna organizacija, osebnosti udeležencev in vodenje šole. Najpogostejše jo merimo preko zaznav učiteljev. V tem prispevku so opisani najbolj znani pristopi k merjenju šolske klime: koncept odprte - zaprte šolske klime Halpina in Crofta, koncept organizacijskega zdravja izpeljan iz Parsonsove teorije ter Moosov model delovne klime. Predstavljeni so tudi merski inštrumenti izdelani na podlagi zgoraj navedenih konceptov. Izsledki raziskav kažejo, da je šolsko klimo moč spremeniti in s tem kompleksno poseči v celoten šolski prostor, saj je šolska klima povezana z mnogimi vidiki življenja in dela v šoli (zadovoljstvo pri delu, komunikacija, vodenje...) ter je dober prediktor učinkovitosti šole.

**KLJUČNE BESEDE:** šolska klima, organizacijsko zdravje, delovna klima, učinkovitost šole

## THE ESTIMATION OF THE SCHOOL CLIMATE – HOW AND WHY?

Vlatka Domović,  
Teachers' academy, Zagreb, Croatia

**Abstract:** The school climate is relatively stable quality of school environment that influences the behaviour of its participants. It is based on the perceived behaviour and events in school by its participants (teachers, pupils, principal...). School climate is influenced by formal organisation, informal organisation, personality of the participants and school management. School climate is most often measured by teachers' perceptions. The article describes the most common approaches to the school climate measurement: the concept of open - closed school

Naslov: mag. Vlatka Domović, Učiteljska akademija, Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Hrvaška

*climate by Halpin and Croft, the organisational health approach based on the Parsons's theory and Moos's model of work climate. The measurement scales developed on the basis of these approaches are also presented. School climate is connected with many aspects of everyday life and work in school (job satisfaction, communications, leadership...) and is an important predictor of school efficiency. The results of the research work show that school climate can be altered and by that a complex intervention in the school environment can be made.*

**KEYWORDS:** school climate, organisational health, work climate, school efficiency

## UVOD

Raziskovanje šolskega okolja (school environment) ali ambienta šole (school setting) je prisotno v pedagoški literaturi že več kot trideset let. Posebno zanimanje raziskovalcev za to področje pa se je pojavilo konec osemdesetih, ko so zaradi šolskih reform za posodobitev šole in raziskovanja učinkovitih šol začeli poudarjati pomembnost vpliva kontekstualnih faktorjev na kvaliteto poteka in učinke šolskih procesov (Wilson, Corbett in Webb, 1994).

Eden od možnih in danes glavnih uporabljenih pristopov raziskovanja šolskega prostora je koncept psihosocialne klime. Ta koncept ima svoje korenine v socialni in industrijski psihologiji, začel pa se je razvijati v poznih petdesetih in v začetku šestdesetih let, ko so znanstveniki poskušali konceptualizirati razlike v delovnih okoljih, izhajajoč iz predpostavke, da organizacije skozi organizacijske postopke in pravila prenašajo na svoje člane določeno atmosfero ali klimo, ki odraža tisto, kar ima za konkretno organizacijo poseben pomen (Ajduković, 1990). Kljub temu, da se je pojem klime pojavil v okviru proučevanja industrijskih organizacij, se danes uporablja pri vseh tipih organizacij ali ustanov, kar vključuje tudi vzgojno-izobraževalne ustanove.

V pomoč razlagi razlik med izrazoma klima in kultura naj pojasnimo naslednje. Koncepta klime in kulture tvorita dve raziskovalni polji, z različnimi teoretičnimi izhodišči, raziskovalnimi pristopi in uporabo različnih raziskovalnih metod. Oba koncepta se uporabljata v raziskovanju šolskega okolja (Bezić, 1996). Scheerens in Bosker (1997) termina klima in kultura izenačujeta, po drugi strani pa mnogo avtorjev koncepta kulture in klime vidijo kot kompetitivne pri proučevanju šolskega okolja (npr. Hoy, 1990; Page, 1990; Hoy in Miskel, 1991; Wilson, Corbett in Webb, 1994). Za razliko

od koncepta klime, ki ima svoje korenine predvsem v socialni in industrijski psihologiji, koncept šolske kulture išče svoj intelektualni koren predvsem v sociologiji in antropologiji, za identifikacijo temeljnih kulturalnih elementov pa uporablja zlasti kvalitativne in etnografske tehnike.

## ŠOLSKA KLIMA - POJMOVNA OPREDELITEV

Opredelitve psihosocialne klime poudarjajo, da je to na izkušnjah zasnovan, multidimenzionalen, trajen zaznavni fenomen, ki je skupen članom dane organizacijske enote (Koys in DeCotiis, 1991) oziroma, da se klima nanaša na lastnosti celotne organizacije ali njenih glavnih delov (Poole, 1985; cit. po Hoy in Miskel, 1991). To pomeni, da struktura organizacije deloma določa klimo, oziroma da je glede na različne vloge in položaj v organizaciji možno razlikovati klimo znotraj podenot iste organizacije.

Z analizo del o raziskovanju klime v vzgojno-izobraževalnih ustanovah najdemo dve raziskovalni tradiciji, ki se ukvarjata z raziskovanjem klime na različnih organizacijskih ravneh. Z drugimi besedami, raziskovanje šolske klime je možno razdeliti na raziskovanje klime na ravni razreda in na ravni šole (Fraser in Rentoul, 1982; Fraser, Docker in Fisher, 1988; Fisher, Docker in Fraser, 1990; Jurić, 1993; Bošnjak, 1996; Zabukovec, 1997). Kljub njunem simultanjem razvoju in logični povezanosti sta obe raziskovalni tradiciji med seboj neodvisni, se pravi, da oblikujeta dve ločeni raziskovalni polji (Domović, 1997).

Za boljše razumevanje razlike med razredno in šolsko klimo je potrebno povedati, da razredna klima zajema odnose med učiteljem in njegovimi učenci ali samo med učenci v opazovanem razredu, medtem ko šolska klima vključuje odnose med učiteljem in drugimi učitelji, učenci, administrativnim osebjem ter ravnateljem. Razredno klimo navadno merimo preko učenčevih in/ali učiteljevih zaznav. Pri ocenjevanju klime na ravni šole se redko uporabljajo zaznave učencev, ker se smatra, da se učenci pogosto ne zavedajo vseh elementov, ki določajo klimo celotne šole. Šolsko klimo se smatra za bolj globalno od razredne, zato je uveljavljeno (čeprav ne edino možno) zlasti njeno ocenjevanje s pomočjo zaznav učiteljev (Fraser, 1986; Fraser, Docker in Fisher, 1988; Fraser in Rentoul, 1988).

Po Hoyu (1990) ter Hoyu in Miskelu (1991) tvori organizacijsko klimo šole sklop notranjih lastnosti, po katerih se šole razlikujejo med seboj in ki vplivajo na vedenje njenih članov. Torej je šolska klima relativno trajna



kvaliteta šolskega prostora, ki vpliva na vedenje njenih članov in ki temelji na skupni zaznavi vedenja v šoli, nanjo pa vplivajo formalna organizacija, neformalna organizacija, osebnosti udeležencev in vodenje šole.

Poleg izrazov razredne in šolske klime v pedagoški literaturi naletimo na izraz učna klima (ki se v glavnem uporablja kot sinonim za razredno klimo) in termin vzgojno-izobraževalne ali edukacijske klime.

Matijević (1997) uporablja termin vzgojno-izobraževalne klime kot nadredni pojem, ki ga je možno razčleniti na pojem šolske klime in pojem razredno učne klime. Skoraj enako razlikovanje predlaga tudi Vrgoč (1997), ki o vzgojno-izobraževalni klimi govori kot o splošnem pojmu, ki vključuje pojme šolske, razredne in učne klime.

Jurić (1993) poudarja, da gre »pri šolski klimi (šolski atmosferi) za specifičen pečat šolskega življenja, ki ga oblikujejo in doživljajo osebe, ki v njem sodelujejo (ravnatelj, učitelji, učenci in ostalo osebje na šoli)« (str. 63). Šolska klima nastaja na različne načine, odvisno od tega, kako si udeleženci razlagajo in oblikujejo svoje vloge na osnovi njihovega samostojnega razumevanja zakonitosti in pravil ustanove. Kot temeljno lastnost šolske klime Jurić (1993) navaja 'opis interakcijskih oblik v tej šoli'. Zanimanje za šolsko klimo po istem avtorju izhaja iz dejstva, da lahko vsaka oseba vpliva na katerokoli drugo osebo ali skupino ter da se ta vpliv lahko prepozna, kar ustvarja možnost intervencije ali celo spremembe šolske klime. Empirično potrditev razmišljanj o možnosti spremembe šolske klime nudi delo Fraserja, Dockerja in Fisherja (1988; 1990). Avtorji so na podlagi merjenj in ugotavljanja razlik med obstoječo (opaženo) in želeno delovno klimo učiteljev uspešno razvili strategije za spremembo klime, katerih uporaba je pomembno doprinesla k njenemu izboljšanju.

Jurić (1993) navaja, da se v vsaki šoli šolska klima razlikuje od razredne, zato je možno govoriti o makroklimi (šolski) in mikroklimi (razredno učni klimi), v metodološkem smislu pa o makro- in mikroanalizi. Termina razredno učne klime in učne klime uporablja kot sinonima ter predlaga sprejetje Dreesmannove definicije (Dreesmann, 1982), po kateri je učna klima »relativno doživeta kvaliteta okolja pouka, ki zajema odgovarjajoča obeležja okolja s potencialnim vplivom na vedenje učencev, ki to kvaliteto okolja pouka specifično doživljajo« (str. 43). Podobno Bošnjak (1996) govori o učnem vzdušju kot o generaliziranih pomenih in lastnostih, ki jih učenci in njihovi profesorji pripisujejo celotnemu dogajanju pri pouku (in sami sodelujejo pri njihovem nastajanju). Prav tako Bošnjak (1996) poudarja, da razredno vzdušje

za razliko od šolskega, zajema procese v ožjem okolju t.j. oddelčni skupnosti, pri čemer je za njegovo razumevanje pomembno doumeti prepletanje različnih oblik delovanja udeležencev v razredni interakciji.

Na pojmovno razmejitev razrednega in šolskega vzdušja opozarja tudi Zabukovec (1997). Po tej avtorici šolsko vzdušje vključuje spekter odnosov med vodstvom šole, učitelji, učenci in vsemi zaposlenimi na šoli. Konkretnije to pomeni splošen odnos do šole, odnos med osebjem, spodbujanje strokovnega razvoja učiteljev, načine doseganja in izvajanja odločitev, podporo učencem, poklicni interes, svobodo pri odločanju, kreativnost učiteljev in drugo. Šolsko vzdušje je splet dejavnikov, ki določajo poseben način delovanja šole oziroma tisti dejavnik, po katerem se šole razlikujejo med seboj. Razredno vzdušje se torej nanaša na naslednja ugotovljena dogajanja v razredu: podporo učiteljev, zadovoljstvo, povezanost, tekmovanje, težave, raziskovanje itd. Ta pojem temelji na odnosih med učitelji in učenci v zvezi z dogajanjem v razredu.

Poleg omenjenih terminov lahko v literaturi najdemo tudi druge pojme, ki se uporabljajo pri konceptualizaciji in raziskovanju šolskega okolja. Tako se na primer Holmesu (1984) zdi koristno definiranje socialne klime šole kot generičnega termina, ki zajema organizacijsko klimo ter akademsko ali intelektualno klimo šole. Organizacijska klima se nanaša na formalne in neformalne odnose, vrednote in s tem povezano obnašanje šolskega osebja, torej na načine interakcije med zaposlenimi. Intelektualna klima pa se nanaša na vrednote in stališča do izobraževanja, torej stopnje, do katere učenci in učitelji podpirajo akademske vrednote.

S pregledom del, ki se ukvarjajo s problemom šolske klime, lahko rečemo, da je bila šolska klima od šestdesetih let do danes analizirana z različnih teoretičnih perspektiv, kar je privedlo do razvoja velikega števila merskih inštrumentov in raziskovalnih pristopov, od katerih bodo v tem prispevku opisani samo trije.

## **PRISTOPI K MERJENJU ŠOLSKE KLIME**

### **ODPRTA - ZAPRTA KLIMA**

Verjetno je najbolj znan pristop k analizi organizacijske klime delo A. W. Halpina in D. B. Crofta oziroma njuna študija *The Organizational Climate of Schools* iz leta 1962, v kateri avtorja izhajata iz intuitivne opredelitve klime; '... osebnost je za posameznika to, kar je klima za organizacijo' (Halpin in

Croft, 1962). Ta dva avtorja sta razvila enega prvih inštrumentov za merjenje šolske klime - Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ; Vprašalnik za opisovanje organizacijske klime), ki je meril pomembne vidike odnosa učitelj - učitelj in učitelj - ravnatelj.

OCDQ je namenjen opisovanju klime v osnovnih šolah. Končna verzija vprašalnika je sestavljena iz 64 trditev; , od preizkušancev se zahteva, da na štiri stopenjski lestvici ocenijo, v kolikšnem obsegu vsaka trditev označuje njihovo šolo. V raziskavo je bilo vključenih 71 osnovnih šol iz šestih različnih regij ZDA oziroma 1151 preizkušancev. V postopku faktorske analize se je izločilo osem podtestov ali dimenzij šolske klime, od katerih se štiri nanašajo na vedenje učitelja (neangažiranost, oviranost, vzdušje, pristnost), štiri pa opisujejo vedenje ravnatelja (zadržanost, poudarjanje produktivnosti, prodornost, obzirnost).

Na podlagi rezultatov na posameznih dimenzijah klime sta avtorja oblikovala profil klime za vsako šolo, potem pa sta na osnovi dobljenih profilov identificirala šest osnovnih tipov šolske klime, ki sta jih razvrstila na kontinuumu od odprte do zaprte klime. Ti tipi so: odprta (open), avtonomna (autonomous), kontrolirana (controlled), familiarna (familiar), paternalistična (paternal) in zaprta (closed) klima.

Kljub temu, da je bil OCDQ uporabljen v številnih raziskavah (več kot sto samo v obdobju od leta 1963 do leta 1967; Brown in House, 1967; cit. po Anderson, 1982), mnogi avtorji opozarjajo na njegove omejitve. Predvsem poudarjajo neuporabnost kontinuumu šestih različnih klim, še zlasti srednjih kategorij (Andrews, 1965; Brown, 1965; Watkins 1968; Anderson, 1982; vse cit. po Hoy in Miskel, 1991). Nadalje so nekatera empirična preverjanja pokazala, da posamezne postavke ne merijo tega, kar bi morale, da nekateri podtesti niso veljavni (na primer zadržanost) ter da je zanesljivost nekaterih dimenzij nizka. Paula Silver (1983; cit. po Hoy in Miskel, 1991) kritizira konceptualni okvir OCDQ-ja. Tako na primer poudarja, da se oviranost kot podtest vedenja učiteljev, deloma nanaša tudi na administrativne zadeve in ne le na medosebno vedenje učiteljev. Tudi Carver in Sergiovanni (1969) poudarjata, da je OCDQ neustrezen za raziskovanje v velikih, urbanih ali srednjih šolah. Poleg tega Halpin in Croft definirata klimo kot odnos med učiteljem in ravnateljem, kar izključuje odnos do učencev, ki so pomemben element pri ustvarjanju šolske klime.

Upoštevač te očitke so Hoy in Clover (1986) ter Kottenkamp, Mulhern in Hoy (1987) razvili nove in poenostavljene verzije OCDQ-ja (npr. The

Organizational Climate Descriptive Questionnaire for Elementary School; OCDQ-RE in The Organizational Climate Descriptive Questionnaire for Secondary School; OCDQ-RS).

Razvijanje novega inštrumenta OCDQ-RE, namenjenega uporabi v osnovnih šolah, je bilo razdeljeno v več etap: evalvacija originalnega Halpinovega in Croftovega inštrumenta, generiranje novih postavk, pilotske raziskave in testiranje inštrumenta na vzorcu 70 šol s skupno 1071 preizkušanci (učitelji). Enota analize pri konstrukciji tega inštrumenta je bila šola in ne posamezen preizkušanec kot v raziskavah Halpina in Crofta.

Končna verzija OCDQ-RE je sestavljena iz 42 trditev, ki tvorijo šest faktorjev, od katerih se trije nanašajo na vedenje ravnatelja - podpirajoče, direktivno, restriktivno, ostali trije pa na vedenje učiteljev - kolegialno, pristno, neangažirano (Andrews, 1965; tabela 1).

**Tabela 1:** Opis dimenzij klime v osnovnih šolah (OCDQ-RE; povzeto po Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991, str. 156)

---

#### VEDENJE RAVNATELJA

**Vzpodbujajoče vedenje ravnatelja** (supportive behavior) odraža skrb za učitelje. Ravnatelj upošteva predloge učiteljev. Pogosto in iskreno pohvali učitelje, njegove kritike so konstruktivne. Ravnatelj spoštuje profesionalno kompetentnost osebja in kaže osebno in poklicno zanimanje za učitelje.

**Direktivno vedenje ravnatelja** (directive behavior) se manifestira v strogem in neprestanem nadzoru učiteljev. Ravnatelj ves čas spremlja in nadzira vse učne in šolske aktivnosti do najmanjše podrobnosti.

**Restriktivno vedenje ravnatelja** (restrictive behavior) onemogoča učiteljem opravljati svoje delo. Ravnatelj obremenjuje učitelje z 'birokracijo', rutinskimi opravili in drugimi zahtevami, ki so v navzkrižju z učiteljevimi učnimi obveznostmi.

---

#### VEDENJE UČITELJEV

**Kolegialno vedenje učiteljev** (collegial behavior) podpira odprte in profesionalne interakcije med učitelji. Učitelji so ponosni na svojo šolo, uživajo pri delu s svojimi kolegi, polni so entuziazma, sprejemanja in medsebojnega spoštovanja.

**Pristno vedenje učiteljev** (intimate behavior) se nanaša na kohezivno in čvrsto mrežo socialne podpore med učitelji. Učitelji se dobro poznajo med seboj, so tesni prijatelji, redno se družijo in so drug drugemu v močno socialno podporo.

**Neangažirano vedenje učiteljev** (disengaged behavior) označuje pomanjkanje osredotočenosti na profesionalne aktivnosti. Učitelji enostavno 'odpravijo' svoje obveznosti, ne sodelujejo med seboj, nimajo skupnih ciljev. Pogosto obtožujejo drug drugega, kritični pa so tudi do šole.

---

S faktorsko analizo opisanih podtestov OCDQ-RE so izločili dva faktorja. Prvi faktor se nanaša na odprtost in funkcionalnost v medsebojnih odnosih



učitelj in je zato poimenovan 'odprtost učitelj'. Drugi faktor opisuje vedenje ravnatelj, za katerega je značilno dodeljevanje nesmiselnih, rutinskih in utrujajočih obveznosti učiteljem, rigidna in neprestana kontrola učiteljev ter pomanjkanje obzirnosti in odprtosti do učiteljev in njihovih idej, zato je poimenovan 'zaprtost ravnatelj'. Ta dva faktorja sta med seboj neodvisna, kar pomeni, da je možno, da so v neki šoli interakcije med učitelji odprte ob istočasno zaprtem vedenju ravnatelja in obratno. Ta izsledek pomeni, da so teoretično možni štirje različni tipi šolske klime - odprta (open), angažirana (engaged), neangažirana (disengaged) in zaprta (closed) klima.

**Tabela 2:** Tipologija šolske klime (povzeto po Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991, str. 40)

|                      |        | VEDENJE RAVNATELJA |                  |
|----------------------|--------|--------------------|------------------|
|                      |        | Odprto             | Zaprto           |
| VEDENJE<br>UČITELJEV | Odprto | odprta klima       | angažirana klima |
|                      | Zaprto | neangažirana klima | zaprta klima     |

Odprto klimo označuje kooperativnost, spoštovanje in odprtost tako med samimi učitelji kot med učitelji in ravnateljem. Angažirana klima z ene strani pomeni neuspešne napore ravnatelja, da bi vodil šolo, z druge strani pa visoko profesionalno vedenje učiteljev. Z drugimi besedami, kljub direktivnem, restriktivnem in nepodpirajočem vedenju ravnatelja, vlada med učitelji atmosfera kolegalnosti, pristnosti in predanosti delu. Za neangažirano klimo velja ravno obratno. Ravnatelj učitelje podpira, ni direktiven, niti restriktiven, medtem ko učitelji ne kažejo pripravljenosti, da bi prevzeli odgovornost. Ne le, da ignorirajo spodbude ravnatelja ali ravna v nasprotju z njimi, temveč se ne razumejo niti med seboj, ne spoštujejo se in niso predani delu. Zaprta klima je antiteza odprte klime. Ravnatelj učiteljev ne podpira, je nefleksibilen in neprestano nadzira vse aktivnosti v šoli, učitelji pa se ne spoštujejo med seboj, so netolerantni, apatični in neinventivni.

Drugi inštrument, OCDQ-RS, je namenjen opisovanju vedenja učiteljev in ravnateljev v srednjih šolah (Kottkamp, Mulhern in Hoy, 1987). Sestavljanje

tega inštrumenta se je začelo, ker je bil originalen OCDQ namenjen izključno merjenju klime v osnovnih šolah. Z novim inštrumentom so želeli upoštevati določene specifičnosti srednjih šol: le-te so specializirane, zajemajo učence iz različnih osnovnih šol, imajo več pravil, učitelji dajejo večji pomen strokovnemu in manj splošnemu razvoju učencev itd.

Vprašalnik za opisovanje organizacijske klime v srednjih šolah (OCDQ-RS) je sestavljen iz 34 trditev, ki tvorijo pet dimenzij klime. Dve se nanašata na vedenje ravnatelja - podpirajoče in direktivno, preostale tri pa na vedenje učiteljev - angažirano, frustrirano in pristno.

**Tabela 3:** Opis dimenzij klime v srednjih šolah (OCDQ-RS; povzeto po Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991, str. 172)

---

#### VEDENJE RAVNATELJA

*Podpirajoče vedenje ravnatelja* (supportive principal behavior) označuje trud ravnatelja, da bi motiviral učitelje z lastnim vzorom in konstruktivno kritiko. Istočasno je ravnatelj tudi koristen in iskreno zainteresiran za osebno in poklicno blaginjo učiteljev. Podpirajoče vedenje je usmerjeno k zadovoljevanju socialnih potreb učiteljev in k izpolnjevanju nalog.

*Direktivno vedenje ravnatelja* (directive principal behavior) se kaže v krutem in tiranskem nadzoru. Ravnatelj neprestano nadzira vse aktivnosti v šoli do najmanjše podrobnosti.

---

#### VEDENJE UČITELJEV

*Angažirano vedenje učiteljev* (engaged teacher behavior) se kaže v visoki moralnosti. Učitelji so ponosni na svojo šolo, uživajo v skupnem delu in se med seboj podpirajo. So predani in zainteresirani za uspeh svojih učencev. Do učencev so prijateljski, zaupajo jim in so optimistični glede njihovih sposobnosti.

*Frustrirano vedenje učiteljev* (frustrated teacher behavior) je posledica oviranja učiteljev tako s strani administracije kot tudi sodelavcev, kar odvrta njihovo pozornost od njihove temelje aktivnosti - poučevanja. Količina rutinskih obveznosti, administrativnih del kot tudi dodeljenih, nepedagoških obveznosti je pretirana. Še več učitelji izzivajo, ovirajo in se jezijo drug na drugega.

*Pristno vedenje učiteljev* (intimate teacher behavior) odraža čvrsto mrežo socialnih odnosov med učitelji. Učitelji se med seboj dobro poznajo, so tesni prijatelji in se redno družijo.

---

Faktorska analiza teh dimenzij je izločila dva faktorja. Prvi faktor, imenovan 'odprtost', opisuje šolo z energičnim ravnateljem, ki daje učiteljem vzor z lastnim delom, jim omogoča veliko svobode pri sprejemanju odločitev, je koristen in podpira učitelje ter poskuša zadovoljiti tako njihove socialne potrebe kot uresničiti cilje celotne šole. Učitelji predano opravljajo svoje delo in so optimistični tako v odnosu do sodelavcev kot do učencev.

Pristnost je druga dimenzija klime na srednješolskem nivoju. Nanaša se na čvrsto mrežo socialnih odnosov med učitelji. Dimenziji odprtosti in pristnosti

sta ortogonalni, torej sta odprtost in pristnost neodvisna vidika klime v srednjih šolah. To pomeni, da ne glede na to, ali je šola odprta ali zaprta, lahko učitelji kažejo manjšo ali večjo stopnjo medsebojne pristnosti, oziroma da pristnost ni niti zadosten niti nujen pogoj za odprtost.

## ZDRAVA ŠOLA

Organizacijsko zdravje (organizational health) je drugi okvir za raziskovanje šolskega vzdušja (Hoy in Forsyth, 1986; Hoy in Feldman, 1987; Hoy in Miskel, 1991; Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991).

Metaforo zdravja za opisovanje lastnosti šole je prvi uporabil Miles leta 1969 (cit. po Hoy in Feldman, 1987; Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991). Zdravo organizacijo opredeli kot tisto, ki v svojem okolju ne le obstaja, temveč dolgoročno in ustrezno obvladuje težave ter se razvija. Implicitna ideja, v tej opredelitvi je, da se zdrava organizacija uspešno spoprijema z zunanjimi pritiski in hkrati učinkovito uresničuje svoje glavne cilje. Miles je opisal deset pomembnih lastnosti zdrave organizacije, ki se nanašajo na potrebe po izpolnjevanju nalog (task needs), na potrebe po vzdrževanju (maintenance needs) ter na potrebe po rasti in razvoju (growth and development needs). Jasni, sprejemljivi in uresničljivi cilji, adekvatna komunikacija in optimalno uravnotežena distribucija moči so lastnosti, ki se nanašajo na potrebe po izpolnjevanju nalog. Uporaba resursov, predvsem adekvatno izkoriščanje osebja, kohezivnost in moralnost so lastnosti, ki se nanašajo na potrebe po vzdrževanju. Inovativnost, ki se kaže v vpeljevanju novih postopkov in definiranju novih ciljev, avtonomija v odnosu do okolja organizacije, prilagajanje kot možnost korektivnih sprememb, ki zagotavljajo rast in razvoj organizacije in ustreznost reševanja problemov, pa so lastnosti, ki se nanašajo na potrebe po rasti in razvoju. Te lastnosti so vključene v teoretični okvir, ki pojmuje organizacijo kot odprt socialni sistem, in predstavljajo trajne lastnosti organizacije.

Čeprav ima Milesov model veliko hevristično vrednost, poskusi njegove operacionalizacije niso bili uspešni. Kot okvir za konceptualizacijo in merjenje šolskega zdravja sta zato Hoy in Feldman (1987) začela uporabljati teorijo Parsonsa, Balesa in Shilsa ter Etzionia in empirično literaturo o učinkovitosti šol.

Po Parsons (1953; cit. po Hoy in Feldman, 1987) morajo vsi socialni sistemi razrešiti štiri temeljne probleme, če želijo preživeti, rasti in se razvijati. To so

imperativne funkcije prilagajanja, uresničevanja ciljev, integracije in latentnosti. Z drugimi besedami, šole morajo rešiti:

1. problem pridobivanja zadostnega števila resursov in njihovega prilagajanja okolju,
2. problem določanja in implementacije ciljev,
3. problem vzdrževanja solidarnosti znotraj šole in
4. problem ustvarjanja in ohranitve edinstvenega sistema vrednost.

Skratka, zdrave šole (Hoy in Feldman, 1987) učinkovito zadovoljujejo instrumentalne potrebe po prilagajanju in uresničevanju ciljev kot tudi ekspresivne potrebe po socialni in normativni integraciji, kar pomeni, da morajo zdrave šole mobilizirati svoje resurse, da bi uresničile cilje ter s skupnimi vrednotami prežeti delovno skupino. Parsons (1976; cit. po Hoy in Feldman, 1987) poudarja, da imajo formalne organizacije, kot so šole, tri različne ravni kontrole teh potreb: tehnično, vodstveno in institucionalno.

Tehnična raven se nanaša na proces poučevanja in učenja. Primarne funkcija šole je izobraževanje učencev. Zaradi tega je primarna odgovornost učiteljev in ravnatelja reševanje problemov v zvezi z učinkovitim poučevanjem in učenjem.

Vodstvena raven nadzira notranje administrativne funkcije organizacije. Glavni administrativni delavci, ki nadzirajo delo v šoli in dodeljujejo resurse, so ravnatelji. Oni so tisti, ki morajo najti načine za razvijanje lojalnosti, zaupanja in občutka predanosti učiteljev, jih motivirati, pa tudi vplivati na svoje predpostavljene. Administracija nadzoruje in oskrbuje tehnični podsistem na dva načina. Prvič, posreduje med učitelji in učenci ter njihovimi starši in drugič, oskrbuje z nujnimi resursi za učinkovito poučevanje. Institucionalna raven povezuje organizacijo z njenim okoljem. Šole potrebujejo legitimnost in podporo skupnosti, da bi lahko delovale brez pretiranega pritiska posameznikov in skupin izven njih. Ta perspektiva je zagotovila teoretične temelje za definiranje in operacionalizacijo šolskega zdravja. Zdrava šola je tista, v kateri tehnična, vodstvena in institucionalna raven delujejo harmonično oziroma tista, ki zadovoljuje tako instrumentalne kot ekspresivne potrebe ter se uspešno spoprijema z ovirami izven šole in usmerja energijo k svojim ciljem (Hoy in Feldman, 1987).

Na osnovi Parsonsove teorije so bile razvite operativne opredelitve zdravja šole, ki vključujejo odnose učenec - učitelj, učitelj - učitelj, učitelj - ravnatelj in ravnatelj - nadrejeni ter vprašalnike za ocenjevanje organizacijskega zdravja šole (npr. The Organizational Health Inventory for Secondary Schools - OHI;



Hoy in Feldman, 1987; The Organizational Health Inventory for Elementary Schools - OHI-E; Podgurski, 1990; cit. po Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991 in The Organizational Health Inventory - Middle Level - OHI-M; Hoy, Barnes in Sabo, 1995; Sabo, Barnes in Hoy, 1996).

V tem prispevku bo opisan le en inštrument - The Organizational Health Inventory for Secondary Schools (OHI) in sicer zato, ker je to inštrument, na katerem temeljita tudi oba ostala inštrumenta, torej je njihova teoretična podlaga identična. Neznatne razlike med temi inštrumenti izhajajo iz prilagajanja posameznih postavk specifičnim tipom šole, v katerih so jih uporabljali.

OHI je sestavljen iz 44 trditev, ki merijo sedem vidikov šolskega zdravja - institucionalno integriteto, vpliv ravnatelja, obzirnost, premično strukturo, dostopnost resursov, moralnost in poudarjanje akademskega uspeha (tabela 4). Te dimenzije se nanašajo na instrumentalne in ekspresivne potrebe šole kot socialnega sistema, reprezentirajo pa tri stopnje odgovornosti in kontrole znotraj šole. Institucionalna integriteta se uporablja kot indikator zdravja na institucionalni ravni. Vpliv ravnatelja, obzirnost, premična struktura in dostopnost resursov so mere zdravja vodstvenega sistema, moralnost in poudarjanje akademskega uspeha pa so indikatorji zdravja na tehnični ravni.

**Tabela 4:** Dimenzije organizacijskega zdravja za srednje šole (OHI; povzeto po Hoy in Feldman, 1987 in Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991)

---

#### INSTITUCIONALNA RAVEN

**Institucionalna integriteta** (institutional integrity) je sposobnost šole, da se uspešno spopriema s pritiski iz okolja, tako da ohrani integriteto svojih programov. Šola ni podrejena ozkim interesom posameznih skupin, učitelji so zaščiteni pred nerazumnimi zahtevami skupnosti in staršev.

---

#### VODSTVENA RAVEN

**Vpliv ravnatelja** (principal influence) je sposobnost ravnatelja, da vpliva na akcije nadrejenih. Vpliven ravnatelj zna pridobiti nadrejene za svoje ideje, zagotoviti njihovo dodatno pozornost, pri čemer pa kaže neodvisnost v mišljenju in dejanjih.

**Obzirnost** (consideration) se nanaša na prijateljsko, podpirajoče, odprto in kolegialno vedenje ravnatelja. Gre za iskreno skrb ravnatelja za blaginjo učiteljev in odprtost do njihovih predlogov.

**Premična struktura** (initiating structure) se nanaša na vedenje ravnatelja, ki je orientirano k ciljem in dosežkom. Ravnatelj jasno artikulira svoja stališča in pričakovanja ter postavlja natančno opredeljene standarde za izpolnjevanje nalog.

**Dostopnost resursov** (resource support) se nanaša na šolo, v kateri so učilnice adekvatno opremljene, učna sredstva in pripomočki so na razpolago, poleg tega obstaja pripravljenost, da se na zahtevo učitelja pridobijo dodatna sredstva.

---

#### TEHNIČNA RAVEN

**Moralnost** (morale) se nanaša na občutek prijateljstva, odprtosti, entuziazma in zaupanja med osebjem. Učitelji so naklonjeni drug drugemu, svoje delo imajo radi in si med seboj pomagajo, ponosni so na svojo šolo in imajo pri delu občutek uspešnosti.

**Poudarjanje akademskega uspeha** (academic emphasis) se nanaša na pritisk, ki ga šola izvaja v želji po akademskem uspehu. Pred učence so postavljeni visoki, vendar dosegljivi akademski cilji, okolje učenja je urejeno in resno, učitelji verjamejo v sposobnosti učencev, učenci trdo delajo in spoštujejo tiste sošolce, ki dosegajo dobre rezultate.

---

Na osnovi rezultatov na opisanih dimenzijah lahko opišemo prototipa zdrave in bolne šole (Hoy in Feldman, 1987).

Zdrava šola (healthy school) je zaščiten pred nerazumnimi pritiski skupnosti in staršev. Vodstvo se uspešno upira poskusom vplivanja ozkih interesnih skupin na smer njegovega delovanja (visoka institucionalna integriteta). Ravnatelj zdrave šole je dinamičen vodja, orientiran tako k izpolnjevanju nalog kot k ustvarjanju dobrih medosebnih odnosov. Učitelje podpira, vendar pa postavlja visoke standarde pri izpolnjevanju nalog (visoka obzirnost in premična struktura). Še več, ravnatelj ima vpliv na nadrejene, kar se kaže v sposobnosti, da pridobi vse, kar je potrebno za učinkovito delovanje šole (visok vpliv).

Učitelji v zdravi šoli predano opravljajo svoje delo. Učencem postavljajo visoke, vendar dosegljive cilje, vzdržujejo visok standard vedenja in poučevanja ter ustvarjajo urejeno in resno okolje, kjer poteka proces učenja.

Učenci delajo zelo zavzeto, so motivirani, spoštujejo sošolce z visokimi dosežki (visoko poudarjanje akademskega uspeha). Opremljene učilnice, učna sredstva in pripomočki, kot tudi dodatni materiali, so na razpolago (visoka dostopnost resursov). Poleg tega so v zdravih šolah učitelji v dobrih medsebojnih odnosih, verjamejo drug drugemu, zavzeto delajo in se pozitivno identificirajo s šolo, se pravi, da so na svojo šolo ponosni (visoka moralnost).

Bolna šola (unhealthy school) je izpostavljena destruktivnim zunanjim vplivom. Učitelji in ravnatelj so 'bombardirani' z nerazumnimi zahtevami s strani staršev in celotne skupnosti (nizka institucionalna integriteta). Ravnatelj šole ni učinkovit. Ne usmerja in ne strukturira aktivnosti v šoli (nizka premična struktura), slabo podpira in spodbuja učitelje (nizka obzirnost), istočasno pa nima vpliva na nadrejene (nizek vpliv). Učitelji se ne počutijo dobro niti med sodelavci niti pri svojem delu. So zadržani, sumničavi in defenzivni (nizka moralnost). Učna sredstva in pripomočki v glavnem niso na razpolago (nizka dostopnost resursov). Poudarek na akademskem uspehu je majhen. Niti učitelji niti učenci ne jemljejo šole resno; nasprotno, učenci se norčujejo iz odličnih sošolcev, učitelji pa slednje doživljajo kot grožnjo.

## **DELOVNA KLIMA (UPORABA MODELA R. MOOSA PRI MERJENJU ŠOLSKE KLIME)**

Eden od možnih pristopov k analizi šolskega vzdušja je tudi uporaba modela Rudolpha Moosa (1974), ki se že nekaj desetletij ukvarja z raziskovanjem socialne klime v različnih psihosocialnih ambientih, t.j. različnih tipih organizacij in šol.

Moos (1974; 1979; 1986a; 1987a) je v svojem raziskovanju izhajal iz predpostavke, da je organizacijsko življenje in vedenje njenih članov skupna funkcija faktorjev osebnosti posameznikov in njihove interakcije z okoljem. Kvaliteta institucionalnega življenja je determinirana z lastnostmi ljudi, lastnostmi okolja ter interakcijo med ljudmi in okoljem. V zvezi s tem poudarja, da so se znanstveniki precej več ukvarjali z raziskovanjem faktorjev osebnosti in njihovega vpliva na vedenje, pri tem pa so bila empirična raziskovanja faktorjev okolja in njihovega vpliva na vedenje zanemarjena. Zadnje čase se znanstveniki vse bolj obračajo h konceptualizaciji in merjenju dimenzij okolja in njihovega vpliva na vedenje.

Moos tako kot mnogi drugi avtorji opredeli socialno klimo kot 'osebnost okolja'. Kaže na to, da so tako kot ljudje, nekatera okolja 'bolj prijateljska' od

drugih. Tako kot ljudje, se različna okolja razlikujejo po stopnji orientacije k ciljem oziroma k dosežkom in tekmovanju, stopnji kontrole in krutosti (Moos, 1987b). Posamezniki uporabljajo proces deskriptivnega presojanja za oblikovanje splošnih predstav o okolju na podlagi zaznav njenih specifičnih vidikov. Z drugimi besedami, ljudje so naravnani, da okolju pripisujejo človeške lastnosti, zato je socialna klima naravna posledica generaliziranih atributov, ki izhajajo iz presojanja posameznih dogodkov ali lastnosti okolja. Zaznava socialne klime je torej rezultat procesa oblikovanja predstav, ki nastajajo v medsebojnem prepletanju resničnih dogodkov in lastnosti organizacije, kot tudi vrednot in prepričanj posameznika (Moos, 1986a).

Moos (1979; 1986b) je skupaj s svojimi sodelavci raziskal različna socialna okolja - psihiatrične bolnišnice, šolske razrede, študentske domove, prevzgojne ustanove za odrasle in mladoletne delinkvente, družine, delovna okolja, vojaške ustanove, psihoterapevtske skupine in domove za ostarele. Na podlagi podatkov, zbranih v teh okoljih, je bilo razvitih skupno deset lestvic za merjenje socialne klime (Moos, 1987a). Ugotovili so, da obstajajo tri splošne kategorije dimenzij socialne klime, oziroma da lahko vsa ta različna okolja opišemo s skupnim ali pa podobnim nizom dimenzij. To so dimenzije odnosa (relationship dimensions), dimenzije osebnostnega razvoja ali orientacije k cilju (personal growth or goal orientation dimensions) in dimenzije vzdrževanja ali spreminjanja sistema (system maintenance and change dimensions). Posamezne poddimenzije znotraj vsake od teh splošnih dimenzij se razlikujejo glede na specifičnosti posameznega socialnega prostora.

**Dimenzije odnosa** opisujejo kvaliteto in intenziteto odnosov med ljudmi v nekem okolju. Z njimi se ocenjuje obseg vključenosti ljudi v okolje, medsebojno podpiranje in pomoč ter svoboda in odprtost izražanja svojih občutkov.

**Dimenzije osebnostnega razvoja ali orientacije k cilju** se nanašajo na osnovne cilje posameznega socialnega prostora oziroma na načine, na katere okolje spodbuja ali onemogoča razvoj posameznika.

**Dimenzije vzdrževanja ali spreminjanja sistema** merijo obseg organiziranosti okolja, reda v socialnem prostoru, jasnost pričakovanj do posameznika, stopnjo nadzora ter pripravljenost na spremembe.

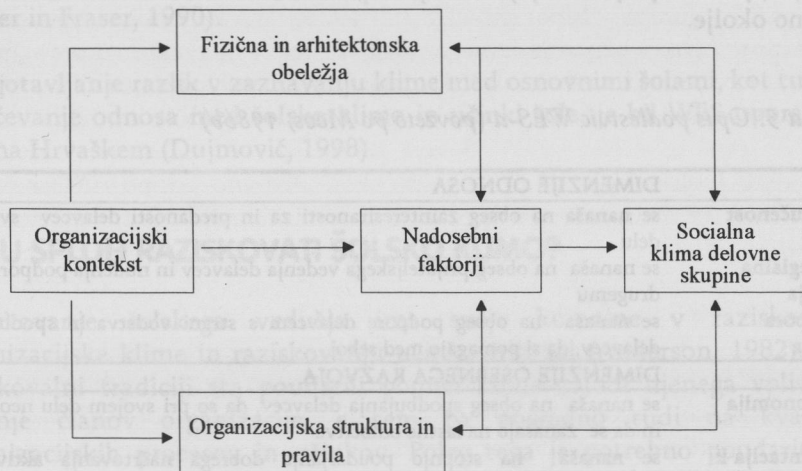
Dve od desetih lestvic za ocenjevanje socialnega vzdušja sta bili razviti ta uporabo v izobraževalnem okolju. To sta Classroom Environment Scale (CES



- Lestvica razrednega vzdušja; Moos in Trickett, 1974) in University Residence Environment Scale (URES - Lestvica za ocenjevanje okolja študentskih domov; Moos in Gerst, 1974). Poleg široke uporabe za ocenjevanje zaznav učno razrednega okolja učiteljev in učencev v svetu, je bila Lestvica razrednega vzdušja (CES) uporabljena v Sloveniji, kjer jo je za uporabo v šolah prevedla in prilagodila Zabukovčeva (1998).

Ker lahko šolsko klimo opredelimo kot delovno klimo učiteljev, so znanstveniki v zadnjem času kot okvir za raziskovanje klime na ravni šole začeli uporabljati Moosov model delovne klime, t.j. Lestvico delovnega okolja (Work Environment Scale – WES; Moos in Insel, 1981) kot inštrument za oceno učiteljevih zaznav šolske klime.

Moos (1986a; 1987a) je razvil model determinant delovne klime, ki ga je možno uporabiti kot konceptualni okvir za raziskovanje kateregakoli delovnega okolja, različnih organizacij in ustanov (slika 1). Delovno okolje je konceptualizirano kot dinamični sistem, ki je sestavljen iz štirih domen: fizična in arhitektonska obeležja, organizacijska struktura, nadosebni faktorji (demografske in druge lastnosti osebnosti zaposlenih) in socialna klima. Razen medsebojnih odnosov med temi štirimi področji model prikazuje tudi njihovo determiniranost s širšim organizacijskim kontekstom, kot je na primer tip organizacije - šole, profitna proti neprofitni organizaciji in podobno. V osnovi model predpostavlja, da vpliv arhitektonskih, organizacijskih in nadosebnih faktorjev deloma izhaja iz socialne klime in jo hkrati sooblikuje. Socialna klima lahko deloma spremeni vpliv ostalih treh domen na delovno moralo in kvaliteto dela.



**Slika 1:** Model odnosa med domenami delovnega konteksta (povzeto po Moos, 1986a, str. 19)

Na podlagi raziskovanja v različnih delovnih okoljih sta Moos in Insel (1981; cit. po Moos, 1986a) razvila Lestvico delovnega okolja (Work Environment Scale - WES). Izdelane so tri različne oblike inštrumenta: oblika R (Real Form), ki meri zaznavo obstoječega, realnega delovnega okolja; oblika I (Ideal Form), s katero ocenimo zaznavo želenega, idealnega delovnega okolja; oblika E (Expectations Form), ki meri pričakovano klimo (kot je na primer klima, ki jo zaposleni pričakuje v novem delovnem okolju).

WES je sestavljen iz 90 postavk z odgovorno lestvico TAKO JE/NI TAKO. Postavke tvorijo deset podlestvic, tri merijo dimenzije odnosa, tri dimenzije osebnega razvoja in štiri dimenzije vzdrževanja in spreminjana sistema (tabela 5).

Kot pove že ime, je bila Lestvica delovnega okolja konstruirana za uporabo v katerem koli delovnem okolju in ne za specifično uporabo v šolah. Kljub temu

jo raziskovalci priporočajo za merjenje zaznav šolskega vzdušja s strani učiteljev, pri tem pa poudarjajo kot njeno prednost osredotočenost na šolo kot delovno okolje.

*Tabela 5. Opis podlestvic WES-a (povzeto po Moos, 1986b)*

| DIMENZIJE ODNOSA                              |                                                                                                                |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Vključenost                                | se nanaša na obseg zainteresiranosti za in predanosti delavcev svojemu delu                                    |
| 2. Kolegialna kohezija                        | se nanaša na obseg prijateljskega vedenja delavcev in nudenja podpore drug drugemu                             |
| 3. Podpora vodstva                            | se nanaša na obseg podpore delavcem s strani vodstva in spodbujanja delavcev, da si pomagajo med seboj         |
| DIMENZIJE OSEBNEGA RAZVOJA                    |                                                                                                                |
| 4. Avtonomija                                 | se nanaša na obseg spodbujanja delavcev, da so pri svojem delu neodvisni in da se zanašajo na lastne odločitve |
| 5. Orientacija k cilju                        | se nanaša na stopnjo poudarjanja dobrega načrtovanja aktivnosti, delavnosti in izvrševanju delovnih obveznosti |
| 6. Pritisk pri delu                           | se nanaša na stopnjo dominiranja delovnih in časovnih pritiskov v delovnem okolju                              |
| DIMENZIJE VZDRŽEVANJA IN SPREMINJANJA SISTEMA |                                                                                                                |
| 7. Jasnost                                    | se nanaša na obseg jasnosti pričakovanj, pravil in predpisov pri vsakodnevnem delu                             |
| 8. Kontrola                                   | se nanaša na obseg uporabljanja pravil in pritiskov s strani vodstva za nadzor nad delavci                     |
| 9. Inovativnost                               | se nanaša na stopnjo poudarjanja raznolikosti, sprememb in novih pristopov pri delu                            |
| 10. Fizično udobje                            | se nanaša na obseg doprinosa fizičnega okolja k ugodnem delovnem vzdušju                                       |

Eno od prvih raziskav, kjer so uporabili WES kot inštrument za merjenje zaznav delovnega okolja šole s strani učiteljev, sta izvedla Fisher in Fraser leta 1983 v Avstraliji (Fraser, 1986a; Fraser, Docker in Fisher, 1988). Neznatno modificirana verzija WES-a, prilagojena uporabi v šoli, je bila uporabljena na vzorcu 114 učiteljev naravoslovnih predmetov iz 35 srednjih šol na Tasmaniji. Dobljeni rezultati so pokazali, da imajo lestvice zadovoljivo notranjo konsistentnost in merijo različne vidike šolskega okolja z minimalnim prekrivanjem.

Obsežnejšo raziskavo na vzorcu 34 državnih in privatnih šol t.j. 599 učiteljev so izvedli leta 1984 (Fraser, Docker in Fisher, 1988). V vzorec so bile vključene osnovne in srednje šole ter univerzitetni kolegiji. Preizkušanci so izpolnili dve obliki WES-a, o obstoječem (kakšno je okolje) in želenem stanju (kakšno

okolje bi si učitelji želeli). Podatki, zbrani v tej raziskavi, so bili uporabljeni kot podlaga za razvoj strategije za izboljšanje delovnega vzdušja šole (Fisher, Docker in Fraser, 1990).

Za ugotavljanje razlik v zaznavanju klime med osnovnimi šolami, kot tudi za proučevanje odnosa med šolsko klimo in učinki šole, je bil WES uporabljen tudi na Hrvaškem (Dujmović, 1998).

## ČEMU SPLOH RAZISKOVATI ŠOLSKO KLIMO?

Raziskovanje šolskega vzdušja ima svoje korenine v raziskovanju organizacijske klime in raziskovanju učinkovitih šol (Anderson, 1982). Obe raziskovalni tradiciji sta poudarili pomen klime zaradi njenega vpliva na vedenje članov organizacije, s tem pa posredno tudi na kvaliteto organizacijskih procesov in učinkov. Poleg tega je potrebno poudariti, da teoretiki edukacijske administracije (npr. Hoy in Miskel, 1991) menijo, da je šolsko vzdušje ena od posledic organizacijskih dejavnikov. To pomeni, da je ugodna šolska klima hkrati posledica in dejavnik.

Obstajajo številne raziskave, ki kažejo na povezanost med vzdušjem in drugimi lastnostmi in učinki šole.

Že Halpin in Croft (1966) sta sugerirala, da je lahko odprta klima boljši napovedovalec učinkovitosti šole kot mnogo drugih dejavnikov, ki se uporabljajo v izobraževanju. Raziskave, v katerih je bil uporabljen koncept odprte - zaprte šolske klime, so pokazale, da je odprta šolska klima povezana z zaupanjem (Tarter in Hoy, 1988), se pravi zaradi odprte klime učitelji bolj zaupajo ravnatelju in sodelavcem. Nadalje so Tarter, Hoy in Kottkamp (1990) pokazali, da ravnatelji v odprtih šolah ustvarjajo močnejši občutek privrženosti šoli oziroma identifikacije s šolo, pa tudi vključenost v življenje šole je večja kot pri zaprti šoli. Poleg tega je dokazana tudi povezanost med šolsko klimo in zaznano učinkovitostjo šole (Tarter, Sabo in Hoy, 1995).

Raziskave, v katerih je bil uporabljen koncept organizacijskega zdravja so pokazale, da bolj kot je zdrava organizacijska dinamika šole, višja je stopnja zaupanja učiteljev v ravnatelja, sodelavce in samo organizacijo (Tarter in Hoy, 1988). Poleg tega je bila ugotovljena pozitivna korelacija med odprtostjo in zdravjem šole (Hoy in Tarter, 1990). Zdravje je povezano tudi z občutkom predanosti učiteljev šoli (organizational commitment of teachers) (Tarter, Hoy in Bliss, 1989; Tarter, Hoy in Kottkamp, 1990). Sabo, Barnes in Hoy



(1996) so proučevali odnos med zdravjem šole in participacijo učiteljev pri odločanju, pri čemer so ugotovili, da so v zdravih šolah učitelji bolj vključeni v proces sprejemanja odločitev. Nekatere raziskave kažejo tudi na pozitivno povezanost zdravlja organizacije in dosežkov učencev na testih znanja (Hoy in Tarter, 1990), medtem ko druge opozarjajo da uspeh učencev ni povezan z vsemi, temveč le eno dimenzijo zdravlja - poudarjanje akademskega uspeha (Hoy, Tarter in Bliss, 1990). Šolska klima je tudi pomemben prediktor zadovoljstva pri delu in učiteljevih občutkov učinkovitosti (Taylor in Tashakkori, 1995), povezana pa je z delovno motivacijo učiteljev (Kottkamp in Mulhern, 1987).

Na pomen koncepta šolske klime so opozorile tudi raziskave učinkovitih šol, ki so se razvile v sedemdesetih in osemdesetih letih. Temeljna naloga raziskav učinkovitih šol je bila ugotoviti, katere lastnosti vodijo do učinkovitosti šole oziroma po čem se učinkovite šole razlikujejo od neučinkovitih. Ugotovitve skoraj vseh raziskav kažejo, da je šolska klima ena od ključnih determinant učinkovitosti. Brookover, Beady, Flood, Schweitzer in Wisenbaker (1979) so ugotovili, da na dosežke učencev močno vpliva šolski socialni sistem, ki je sestavljen iz treh medsebojno povezanih spremenljivk - socialni vnos, socialna struktura in socialna klima. Podobno so Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston in Smith (1979) z analizo učinkov v dvanajstih londonskih srednjih šolah, zaključili, da so razlike v učinkovitosti povezane z lastnostmi šole kot so 'socialni sistem', t.j. s šolskim 'etosom', ki vpliva na učence kot skupino. Scheerens in Bosker (1997) poudarjata, da so v preteklosti raziskave učinkovitosti šol najbolj poudarjale tri vidike klime - atmosfero reda, orientacijo k dosežku in izkušnjo splošne 'dobrote' v vseh vrstah medosebnih odnosov ter zadovoljstvo, ki ga le-ti nudijo učiteljem in učencem.

Purkey in Smith (1983) sta na podlagi analize različnih raziskav učinkovitih šol zaključila, da na možnosti učencev za uspeh pri učenju kognitivnih spretnosti pomembno vpliva šolska klima. Zaradi tega menita, da se mora katera koli strategija spremembe, ki ima za cilj izboljšanje šole, pričeti s spremembo šolske klime, se pravi 'spreminjanje šole zahteva spremembo vedenja in stališč ljudi'.

Ta kratek pregled raziskovanja kaže, da kljub obstoju različnih teoretičnih pristopov, definicij in merskih inštrumentov, predstavlja šolska klima pomembno raziskovalno področje. Razlogi za raziskovanje klime se nahajajo v dejstvu, da se klima lahko smatra kot pomemben produkt šole, kot tudi v dokazih o obstoju povezanosti med klimo in drugimi spremenljivkami, kot so zadovoljstvo pri delu, vodenje, komunikacija, učinkovitost... Poleg tega

predpostavka, da se na klimo lahko vpliva pomeni, da bi uspešna uporaba strategij za njeno izboljšanje doprinesla ne samo k njenem izboljšanju, temveč bi hkrati vodila tudi do sprememb v drugih vidikih šolskega življenja in dela.

## LITERATURA

- Ajduković, D. (1990). Psihosocijalna klima u penalnim ustanovama [Psychosocial climate in the penalty institutions]. Izvještaj znanstveno - istraživačkog projekta ŠThe research reportĆ. Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Anderson, C.S. (1982). The Search For School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Bezić, T. (1996). Šolska klima, šolska kultura in kakovost šole [School climate, school culture and school quality]. *Vzgoja in izobraževanje*, 27 (6), 34-36.
- Bošnjak, B. (1996). Odnos nastavne klime, školske uspješnosti i trajanja školovanja [The relationship between school climate, school effectiveness and duration of schooling]. Doktorska disertacija [Disertation]. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. in Wisenbaker, J. (1979). School social systems and student achievement - School can make a difference. New York: Praeger.
- Carver, F. in Sergiovanni, T. (1969). Notes on the OCDQ. *Journal of Educational Administration*, 7, 71-81.
- Domović, V. (1997). Školsko ozračje kao posebno istraživačko polje [School climate as a special research area]. V H. Vrgoč (ur.), *Školsko i razredno - nastavno ozračje - put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi* [School and class climate - the way to quality of the Croatian school and education] (str. 56-64). Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.
- Domović, V. (1999). Odnos između školskog ozračja i učinkovitosti škole [The relationship between school climate and school effectiveness]. Doktorska disertacija [Disertation]. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Fisher, D.L., Docker, J.G. in Fraser, B.J. (1990). Use of school climate assessments in improving school level environment. *The Study of Learning Environments*, 8, 48-57.
- Fisher, D.L. in Fraser, B.J. (1983). Use of the WES to assess science teachers' perceptions of school environment. *European Journal of Science Education*, 5, 221-233.
- Fraser, B.J. (1986 a). *Classroom Environment*. Worcester: Billing and Sons.

- Fraser, B.J. (1986 b). Two decades of research on perceptions of classroom environment. *The Study of Learning Environments*, 1, 1-31.
- Fraser, B.J., Docker, J.G. in Fisher, D.L. (1988). Assessing and improving school climate. *Evaluation and Research in Education*, 2 (3), 109-122.
- Fraser, B.J. in Rentoul, A.J. (1982). Relationships between school - level and classroom - level environment. *The Alberta Journal of Educational Research*, 28 (3), 221-225.
- Halpin, A.W. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: The Macmillan Company.
- Halpin, A.W. in Croft, D.B. (1962). The organizational climate of schools. (Contract No. SAE 543 - 8639). Washington, DC: U. S. Office of Education.
- Halpin, A.W. in Croft, D.B. (1963). The organizational climate of schools. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Holmes, M. (1984). Organizational Climate in Schools. V T. Husen (ur.), *The International Encyclopedia of Education* (str. 3707-3710). Oxford: Pergamon.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2), 149-168.
- Hoy, W.K. in Clover, S.I.R. (1986). Elementary School Climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.
- Hoy, W.K. in Feldman, J.A. (1987). Organizational Health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20 (4), 30-38.
- Hoy, W.K. in Forsyth, P.B. (1986). *Supervision of instruction: Theory into practice*. New York: Random House.
- Hoy, W.K. in Miskel, C.G. (1991). *Educational administration: Theory research and practice*. New York : Random House.
- Hoy, W.K., Sabo, D. in Barnes, K. (1996). Organizational Health and Faculty Trust: A View from the Middle Level. *Research in Middle Level Education Quarterly*, Spring, 21-39.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. in Bliss, J.R. (1990). Organizational Climate, School Health and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 260-279.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. in Kottkamp, R.B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jurič, V. (1993). Školska i razredno - nastavna klima [School and class climate]. *Priručnik za ravnatelje odgojno obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen.
- Kottkamp, R.B. in Mulhern, J.A. (1987). Teacher Expectancy Motivation, Open to Closed Climate and Pupil Control Ideology in High Schools. *Journal of Research and Development in Education*, 20 (2), 9-18.

- Kottkamp, R.B., Mulhern, J.A. in Hoy, W.K. (1987). Secondary School Climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23, 31-48.
- Koys, D.J. in DeCotiis T.A. (1991). Inductive Measures of Psychological Climate. *Human Relations*, 44 (3), 265-285.
- Matijević, M. (1997). Didaktički čimbenici odgojno - obrazovnog ozračja [Didactical factors of educational climate]. V H. Vrboč (ur.), *Školsko i razredno - nastavno ozračje - put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi* [School and class climate – the way to quality of the Croatian school and education] (str. 33-44). Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.
- Moos, R.H. (1974). *Evaluating Treatment Environments: A Social Ecological Approach*. New York: Wiley.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures methods findings and policy implications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moos, R.H. (1986 a). Work as a human context. V M.S. Pallak, in R.O. Perloff (ur.), *Psychology and Work: Productivity, Change, and Employment* (str. 9-52). Washington, DC: American Psychological Association.
- Moos, R.H. (1986b). *Work Environment Scale manual* (2 izd.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R.H. (1987a). Learning environments in context: Links between school, work, and family settings. *The Study of Learning Environments*, 2, 1-17.
- Moos, R.H. (1987b). *The Social Climate Scales: A user's guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos R.H. in Trickett E.J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Purkey, S.C. in Smith M.S. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 426-452.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. in Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sabo, D.J., Barnes, K. in Hoy, W.K. (1996). Organizational Health and Decision Participation: An Empirical Analysis of Healthy Interpersonal Dynamics and Teacher Participation. *Journal of School Leadership*, 6, 576-599.
- Scheerens, J. in Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Tarter, C.J. in Hoy, W.K. (1988) The context of trust: Teachers and the principal. *The High School Journal*, 72, 17-24.
- Tarter, C.J., Hoy, W.K. in Bliss, J.R. (1989). *Principal Leadership and Organizational Commitment: The Principal Must Deliver. Planning and Changing*.



- Tarter, C.J., Hoy, W.K. i Kottkamp, R.B. (1990). School Health and Organizational Commitment. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (4), 236-242.
- Tarter, C.J., Sabo, D. in Hoy, W.K. (1995). Middle School Climate, Faculty Trust, and Effectiveness: A Path Analysis. *Journal of Research and Development in Education*, 29 (1), 41-49.
- Taylor, D.L. in Tashakkori, A. (1995). Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers' Sense of Efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63 (3), 217-230.
- Vrgoč, H. (ur.) (1997). Školsko i razredno - nastavno ozračje - put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi [School and class climate – the way to quality of the Croatian school and education]. Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.
- Vrgoč, H. (1997). Školsko i razredno - nastavno ozračje u funkciji unapređivanja odgoja i obrazovanja [School and class climate as a function of educational improvement]. V H. Vrgoč (ur.), Školsko i razredno - nastavno ozračje - put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi [School and class climate – the way to quality of the Croatian school and education] (str. 9-16). Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.
- Wilson, B.L., Corbett, H.D. in Webb, J. (1994). School Climate and Culture. V T. Husen (ur.), *The International Encyclopedia of Education* (str. 5206-5211). Oxford: Pergamon.
- Zabukovec, V. (1997). Istraživanje razrednog ozračja - slovensko iskustvo [Investigating the class climate – the Slovenian experience]. V H. Vrgoč (ur.) (1997). Školsko i razredno - nastavno ozračje - put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi [School and class climate – the way to quality of the Croatian school and education] (str. 24-32). Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.
- Zabukovec, V. (1998). Merjenje razredne klime - priročnik za učitelje [Measuring the class climate: Teachers' manual]. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.

# INTER-ETHNICITY AND IRRATIONALITY

---

Robert ORAVECZ

---

*Psihiatrična bolnišnica Ormož*

**Abstract:** *The collapse of the nazi regime at the end of the II. World war was also the end of the most terrible "rebellion against civilization", the totalitarian ideology of fascism. In an attempt, to conceptualise the developmental process of extreme irrationality, many psychological theories were developed since 40's until 70's. But the rising of inter-ethnic conflicts all around the world contributed to the development of inter-ethnic theories, pushing back the relevance of the above mentioned psychological concepts. The Balkan conflict re-actualised the scientific and main stream (media) application of the term of fascism. The author presents the sociopsychological theories on fascism, developed by Horkheimer, Adorno and Theweleit, but the relevant theoretical concepts of inter-ethnicity also. A critical insight would be made on relevance of those theoretical concepts, regarding to the development of contemporary social systems, based on "rebellion against civilisation".*

**KEYWORDS:** fascism, inter-ethnicity, reality, conflict, Balkan

## INTERETNIČNOST IN IRACIONALNOST

Oravec Robert

*Psychiatric hospital Ormož, Slovenia*

**Povzeteke:** *Kolaps nacističnega režima ob koncu Druge svetovne vojne je predstavljal tudi konec "upora proti civilizaciji", torej totalitarne ideologije fašizma. Od 40. do 70. let našega stoletja se je pojavilo kar nekaj psiholoških teorij, z namenom tolmačenja procesa razvoja ekstremne iracionalnosti. Vendar, prebujanje interetničnih konfliktov po vsem svetu je vsekakor prispevalo k razvoju interetničnih teorij, ki so močno zmanjšali vpliv konceptov, ki so razlagali nastanek fašizma. Šele vojna na Balkanu je reaktualizirala znanstveno in vsakdanjo uporabo besede "fašizem". V članku se predstavljene social-psihološke teorije*

*fašizma, ki so jih razvili Horkheimer, Adorno in Theweleit, kot tudi znanstveni koncepti interetničnosti. Autor članka poskuša pokazati tudi na pomanjkljivosti omenjenih konceptov iz aspekta razvoja sodobnih družbenih sistemov, ki temeljijo na "uporu proti civilizaciji".*

**KLJUČNE BESEDE:** fašizem, interetničnost, stvarnost, konflikt, Balkan

In the former decades, theoretical achievements of psychological science in the field of inter-ethnicity contributed to the understanding of the relations between different groups, communities and societies. Many of scientific concepts, intending to interpret the inter-ethnic relations and conflicts were developed (Sheriff, 1966; Billig, 1976; Vamik, 1988; 1992). Almost all of those theoretical concepts were developed in the shadow of group theory fulfilling a clear pragmatic need for the understanding of persisting inter-ethnic conflicts (Sheriff, 1966; Billig, 1976; Tajfel, 1981).

The theoretical concepts, based on socio - psychological paradigm, reflects the same conclusions:

- Conflict is a natural and very typical phenomenon in every type of human relationships, at every level.
- Conflicts at every level have very significant common characteristics and dynamics.
- People get involved in conflicts because their interests or their values are challenged, or because their needs are not met.
- The conflicts will be resolved in many different ways, but sometimes the conflict still persists, without resolution.

It seems, that the above mentioned concepts were sufficient to interpret the surface of the phenomenon, but only the psychoanalytically based theory of Vamik Volkan met the need for a "deeper" understanding of the inter-ethnic relations, especially the problem of irrationality of social acting (Vamik, 1988; 1992). Through the past decades relevance of inter - ethnic theories became even more and more respectable, substituting the political and philosophical concepts, which existed before (actually, the theoretical concepts of fascism; Oravecz, 1999). But the picture in the last few years rapidly changed. Media professionals and humanitarian mission members, working in Bosnia, Croatia and in Kosovo, collected and transferred a tremendous amount of information about the nature of the so-called ethnic war. They pointed out the absurd suffering of civil population and the

irrationality of political decision making in the war torn former Yugoslav countries.

The media – presented globality and irrationality of the inter-ethnic violence was even more and more overwhelming for the average Western – Europe and USA citizen. The information, presented in the media, contributed to the confirmation of the individual suffering and the facts of ethnic cleansing. And at last, all this facts, observed and collected by the field workers, contributed to the perceivability of the irrelevance of the conclusions of inter-ethnic concepts, described above. In the face of this facts, it became even more clear, that the understanding of inter –ethnic relations and mechanisms, contributing to the actual Balkan war, is not possible just by the application of the existing concepts of inter-ethnicity.

Few weeks before the NATO bombing campaign, the term of "fascism" almost imperceptibly appeared in the vocabulary of the global news channels, like CNN and the western politicians also. Referring to the fact, that the media is reflecting the global social discourse, the change of vocabulary could be interpreted like a sign of paradigm shift in an attempt to modify the social representation on the Balkan conflict. Indubitably, the term of fascism has a trivial, politically exploitable meaning. But from the other hand, the phenomenon of fascism was after the II. World War in the focus of very important scientific activity and very consistent psychological theories on fascism were developed (Horkheimer, 1947; Horkheimer in Adorno, 1969; Adorno, 1981; Dolar, 1982).

It is well known, that the representatives of the Frankfurt Institute of Sociology (Horkheimer, Adorno, Marcuse) were deeply involved into the scientific efforts to discover the psychological aspects of fascistic ideology (Horkheimer, 1947; Horkheimer and Adorno, 1969; Adorno, 1981). Adorno (1981) defined the fascism, like a "rebellion against the civilisation". He declared that the re-appearance of archaic contents in the fascistic societies is less relevant, than the reproduction of these elements in the contemporary civilization. Referring to Horkheimer (1947), the hostility against the civilisation cannot be understand through the irrational projections of disturbed individuals, but only through the understanding of the joy-reducing potentials of the bourgeois society.

The theoretical concepts of Horkheimer and Adorno clearly reflect the tradition of classic Freudian psychoanalysis. Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson and Newitt Sanford (1950) pointed out the role of Ego in



supervising the reality. One of the most important Ego – functions is to take and maintain control over the relations between the Self and the world and Self and deeper psychic structures, and they stated, that this synthesis is in the case of authoritarian personality unsuccessful. Referring to the concepts of Horkheimer and Adorno (1969), the authoritarian person is unable to develop a consistent system of values, and that is perhaps the reason, he / she becomes engaged into a searching for some kind of organising – co-ordinating power.

Klaus Theweleit (cf. Dolar, 1982) developed his psychological concepts independently from the Frankfurt Institute of Sociology. He discovered the psychological presumptions of the fascism. He identified in the paramilitary organisations (Freikorps) voluntarily organised after the I. World war the core of the early development of German fascism. The theory of Theweleit pointed out the negative attitude of the "Freikorps " activists regarding to the sexuality and human body. In the centre of the negatively perceived image of joy is the fear of sexually liberated women. Their fear of castration was deeply connected with the fear of communism. Theweleit understood the psychological phenomenon of fascism like a preoedipal phenomenon, which had nothing to do with the psychological role of the father. Theweleit described also the way of fascistic reality building, which tends to the absolute unification of two components:

- the synthesis and
- the exclusion (excluding anything, what couldn't be integrated).

The logic of fascistic ideology seems very similar to the logic of paranoid psychosis (Dolar, 1982). It could be identified as a cognitive and behavioural trait of excluding everything, opposing to the fragile, irrationally built reality. Exclusion in this case automatically means elimination or extermination. And elimination (extermination) does not depend on any civilisational rules, but the elimination is "per definitionem" totalitarian and irrational. Theweleit's theory was very useful to interpret the German fascist's phobia of femine and of communism, but he was less successful in understanding the phenomenon of German anti-Semitism. Namely, he didn't recognise the important, intellectual function of European Jewish culture which originated in their "insider – outsider" position.

Dolar (1982) stated, that the paranoid attitude expressed against Jewish people was not motivated only by the well known economical reasons, but also by the irrational fear of "those, who possesses the knowledge". This

"knowledge" was connected to the unconscious fear of fascists of impotency and castration and they recognised it like a hidden power of Jews. Behind the irrationality, expressed in paranoia stands the secret. The secret of vulnerability and impotency (Dolar, 1982). However, the phenomenon of the fascism seems to be connected to the feelings of shame (Heller, 1985). The mechanism of exclusion and extermination of the "observer", (the "insider-outsider") could serve an unusual (but definitely successful) way of liberation from the feelings of shame. Referring to the above mentioned, the theoretical concepts of inter-ethnicity and the fascism are not exclusive, but complementary, because they approached two different, but often confluent phenomenon in different way.

Undoubtly, the phenomenon of German fascism was a great challenge for the belief-system of the western world. The totalitarian authority was recognised like a new, unique product of the 20. century (Adorno, 1950). The belief about the certainty of the rational mind was broken by the experience of global, totalitarian and irrational ideology and praxis of fascism.

Today, from the distance of two (three) generations, we assumed, that the experience of the II. World war, the Holocaust, the tremendous individual and collective pain and suffering caused a great impact on the matrix of European cultures (Virág, 1997). The global starvation and losses caused a modification of collective belief systems. The culture – modificative power of suffering depends on dysfunctional meaning – producing mechanisms, like denial and ignorance. The insufficient narrative integration causes a tabuisation of some non-integrated social contents (Oravec, 1999). Tabuisation and ignorance of the individual suffering (especially of the Jews) influenced the mystification of the meaning of "fascism" and the traumatogenic events (Virág, 1997).

In face of contextually based presuppositions of inter-ethnicity, the difference between "victims" and "perpetrators" disappeared. The "scale model" of interethnic relation introduces the thesis, "Nobody is innocent" (Fitzgerald, 1998). Inter-ethnic conflicts and inter-ethnic violence is recognised in the sense of usual consequences, determined by ordinary social rules (Sherif, 1966; Billig, 1976; Tajfel, 1981). The way, how the concepts of inter-ethnicity treats the problem of inter – ethnic violence contributes to the acceptance of the violence through the integration of the phenomenon into the global social discourse.

The research of inter-ethnicity focuses the "group" level. The "mass" becomes a peripheral term for the majority of researchers and the term of "trouble-maker" substitutes the idea of the "leader". The inter-ethnic concepts prefer the "group -" and "ethnicity -" based identity dimensions of individuals. Behavioural patterns of the "ethnically determined" persons are not explicated like unique and unusual, inspite the cruelty of inter-ethnic violence. Namely, this kind of behavior has a great predictability in inter-ethnic conflicts of our time (Billig, 1976; Tajfel, 1981). And it seems that the predictability is an important element of the rational logic and the so - called normality. So, this is the way, the violence becomes the part of social reality. From the other hand, the psychological concepts of fascism pointed out the crucial role of interaction between individually based meanings and the (leader oriented) mass. The psychological theories of fascism interpret the melting of the individual identity into the collective ideology, the problems of guilt, shame and the punishment (Dolar, 1982; Oravec, 1999).

Few decades ago, at the time of Horkheimer and Adorno, it seemed that the phenomenon of fascism is unique, determined by more or less clear socio-economical and cultural factors. But today, it becomes even more clear, that the totalitarian, irrational ideologies are like "dragons in the cave of humanity" which could appear (under certain conditions) everywhere, at any time. By some personal experiences, the irrational and totalitarian ideology, as an overwhelming social principle is very often observable not even at the level of global society, but in clinical and educational settings of large group also. Gál and Zalka (1994) stated that the large group is a specific discourse of the culture. The members of the large group are in specific "border-line" situation, showing at the same time processes and interactions specific to the level of family and small groups, but many characteristics of the cultural processes also. The dynamic of the large group, determined by a specific contextual system, is producing specific new meanings. This meaning-producing process depends on the same discursive rules, like the meanings, observed on the level of global society. But, the coherent meaning - production presupposed the presence of a stable sociocultural structure, which could be interpreted in the sense of institutionalised social reality. Culture, through the meaning - production mechanisms constitutes the place of integration of the past, present and future, but the individual narratives and the tradition also (Barresi, 1998).

Reality is structured in a discursive way (Bogdan, 1986). The mechanism of habituation contributes to the transparency of the coherent reality. Namely, the social reality is non-perceptible for all of individuals, impregnated by the

social discourse until it makes possible the non-problematic communication of the community members (Oravec, 1999).

So, the socio culturally constituted reality is coherent as long, as the virtual transparency is preserved. Only the madness, the transcultural identity and the critical philosophical reflection could contribute to the distortion of the above mentioned transparency, from the position of the "insider – outsider" (Gál and Zalka, 1994). Otherwise, the language and discursive reality undoubtedly impregnate the individual consciousness. The person is from this reason unable to reject the influence of social or ethnic environment, because the personal identity is strongly engaged with the social (ethnic) discourse. In certain circumstances, the individual identity is often overridden by the discursive logic of ethnicity and irrationality. If the socioculturally determined reality is subordinated to certain discursive rules, the tendencies of "rebellion against civilisation" are "coded" in similar way. The "circle of perception", described by Neisser (1984) could contribute to the understanding of the nature of mental representations. Namely, the still present mental representations influence in a selective way the interpretation of an actual event and the anticipations of future also ... The main criteria for successful representations is the historical continuity. So, in a situation of developing reality incoherence the relevance of mental representations is decreasing. That could contribute to the feelings of meaning - uncertainty and meaning unpredictability, which may cause the activation of some (less effective) cognitive traits. The product of a discourse, organised and presupposed in above-mentioned way is the phenomenon of irrationality, expressed in a paranoid way of thinking (Gál and Zalka, 1994; Oravec, 1999). The lack of stable way of meaning creation generates a strong need for the creation of a new, alternative reality, which eliminate the frustration, based on meaning incoherence. But, this kind of artificial reality creation is possible only under totalitarian circumstances. The paranoid discourse is cognitively disconnected from the rational (fact and logic based) reality, but practically from the civilisation also, because it is not able to accept the principles of common sense, based upon the facts. It seems that the reason of "rebellion against civilisation" is based on tendencies to eliminate the presence and availability of all possible alternative realities from the social space.

The large group discourse often manifests the fragmentation of reality by reducing the discourse perception to some kind of "keywords", which ignite the alternative way of cognition (Gál and Zalka, 1994). This phenomenon could be interpreted as a sign of a so-called meta-reality development, which reflect the state of discourse incoherence. The term of fascism is semantically



connected to a tradition, reflecting in the specific historic context of German nazi ideology and the Holocaust. That is the reason to look for a new term, for ideologies and authority systems, which shows the signs of

- totalitarianism,
- irrationality
- leader orientedness,
- paranoid cognition
- hostility against representatives of different realities (minorities, intellectuals, marginalized populations)

It seems that the term of **totalitarian irrationality** should substitute the term of fascism in denoting the above-mentioned social phenomenon. Namely, for today it is even clearer that such kind of phenomenon is connected to the process of social transition – transformation. It appears after the symbolic "loss of the father", connected to the perspective of threatening individualisation (Illyés, 1994). The symbolically interpreted "loss of authority" could be interpreted like a loss of meaning – coherence, and a consequent damage of discursive reality.

- The phenomenon, described above, differs from the phenomenon of interethnic conflicts.
- The phenomenon is definitely connected to the western – shaped civilisation of the 20. century.
- Referring to the historical facts, it is even clearer that the irrational, violent totalitarianism is a possible perspective for every human community. The inherent feedback and warning systems are almost always inefficient to change the direction of political movements.

The phenomenology of totalitarian irrationality in the contemporary societies under transition shows that previous positive social experiences of violent problem-solving could contribute to the development of irrational, violent totalitarianism (and the experience of negative sanctions could effect aversively). Namely, the elimination of the reality-disturbing elements (individuals, groups, ethnicities) is allways more simple than the continuous reality building, which always reflects the values of democracy and civil society.

## REFERENCES

- Adorno, T.W. (1981). Freudian theory and the pattern of fascist propaganda. Psihoanaliza in kultura (transl.). Ljubljana: DZS
- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, J., Levinson, D.J. & Newitt Sanford, R. (1950). The authoritarian personality. New York: Plenum.
- Barresi, J. (1998). On becoming a person (manuscript).
- Billig, M. (1976). Social psychology and intergroup relations. London: Academic Press.
- Blommaert, J. & Verschueren, J. (1988). The pragmatics of minority politics in Belgium: Language in society. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogdan, R. (1986). Belief. Oxford: Clarendon Press.
- Dolar, M. (1982). Struktura fašističnega gospostva [The structure of the fascist domination]. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Fitzgerald, T. (1998). Inter-ethnic conflict in multi-ethnic societies (manuscript).
- Freud, S. (1974). Massenpsychologie und Ich-analyse. In S. Freud, Studienausgabe, Band ix. Frankfurt.
- Gál, B. & Zalka, Z.S. (1994). A nagycsoportszöveg -- a mikrokozmosz egy megértési modellje [Discourse of the Large group -A modell of understanding the Microcosmos]. Szeged, 46. Nyelvészeti Füzetek 2 [Linguistic Books2].
- Heller, Á. (1985). The Power of Shame. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Horkheimer, M. (1947). Eclipse of reason. Oxford: Oxford University Press.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1969). Dijalektika prosvjetiteljstva [The dialectics of enlightenment]. Sarajevo: Svjetlost.
- Illyés, S. (1994). A deviáns másság. Devianciák magyarországon [The Deviant Difference: Deviancies inHungary]. Közélet Kiadó Bp.
- Neisser, U. (1984). Megismerés és valóság [Cognition and Reality]. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Oravecz, R. (1999). Interetnicitás és fasizmus az ezredvégen [Inter- ethnicity and Fascism at the end of the Millenium]. Addictologia Hungarica, 6, 223-227.
- Sherif, M. (1966). In common predicament: social psychology of intergroup conflict and cooperation. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Tajfel, H. (1978). The social psychology of minorities (Report no. 38). London: Minority Rights Group.
- Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories: Studies in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vamik, V. (1988). The need to have enemies and allies: From clinical practice to international relationships. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Vamik, V. (1992). Ethnonationalistic rituals: An introduction. *Mind and Human Interaction*, 4, 3-19.
- Vamik, V. & Itzkowitz, N. (1994). Turks and greeks: Neighbours in conflict. Huntington: Eothen Press.
- Virág, T. (1997). A vészorszak hatása. Elhúzódó társadalmi traumá [The Impact of Holocaust to the. Prolonged Social Traumas]. Animula Bp.

# SAMOPODOBA OSNOVNOŠOLSKIH OTROK

---

Irena ADLEŠIČ

---

Osnovna šola Grm

**Povzetek:** V članku prikazujem raziskavo o samopodobi otrok osnovne šole. Ugotavljam, da je samopodoba učencev visoko vrednotena, kar je ugoden dejavnik za razvoj otrok. Med učenci četrtega in sedmega razreda obstajajo razlike v samopodobi. Učenci četrtega razreda imajo višjo samopodobo kot učenci sedmega razreda predvsem na področju akademske samopodobe. Obstajajo tudi razlike med spoloma. Samopodoba zunanjega videza je pomembno višja pri fantih kot dekletih. Za ugoden razvoj otrok je potrebna njihova pozitivna samopodoba. Zato moramo v šoli in v domači družini nuditi ugodne dejavnike za njen razvoj.

**KLJUČNE BESEDE:** samopodoba, osnovna šola, razred, družina

## THE SELF CONCEPT FOR THE PUPILS OF PRIMARY SCHOOL

Irena Adlešič

Primary school Grm, Metlika, Slovenia

**Abstract:** In this article a research about the self-concept children of primary school has been explained. Taking into account the results of my research one can ascertain that the pupils have assessed their self-concept high, which seems to be an advantageous component for the development of children's psychological growth. There exist some major differences between the pupils of the fourth grade and the pupils attending the seventh grade in view of their self concept. It has been proved that the fourth-graders have higher self-concept than the seventh-graders, particularly when speaking of academic self concept. There are considerable contrasts between the sexes. The self-concept of the outward appearance is substantially higher among



*the boys than among the girls. For satisfactory progress child's life needs his positive self-concept. Therefore we should give good conditions for his growth in school and at home (family).*

**KEYWORDS:** self-concept, primary school, classroom, family

## UVOD

Problematika samopodobe postaja ena od pomembnih in svežih interpretacij humane osebnosti. To je tematika, ki je vezana na človekov osebni odnos do okolja, in tako povezana z vrednotami družbe.

O samopodobi so razmišljali že v stari antiki. To je vprašanje, ki zanima mnoge sodobne teoretike in praktike, vendar ostaja na tem področju še veliko stvari nedorečenih. Z odkrivanjem in raziskovanjem samega sebe je človek iskal odgovore na temeljna vprašanja svojega obstoja, bivanja.

Samopodoba je sestavljen vidik človekove intrapersonalne komunikacije, njegovega notranjega življenja in globine. Predstavlja enega od pomembnih faktorjev v integraciji osebnosti, kajti vsebuje tudi perspektivo prihodnosti – tisto, k čemur človek teži in usmerja svoje življenje. To, kar zanj pomeni vrednoto, dosega v procesu samoaktualizacije v smislu humanistične psihologije oziroma osebnostne rasti, kot je to izrazil Allport.

## RAZVOJ SAMOPODOBE

Samopodoba je pridobljena, posameznik si jo razvije s samoopazovanjem in izkušnjami, spoznanji iz okolja. Ta razvoj je kontinuiran in značilen za vsako razvojno obdobje. Osnovni pogoj za razvoj samopodobe je, da otrok lahko spozna sebe kot razločevalni objekt in razume sebe kot sočasnost objekta, hkrati pa razlikuje sebe od drugih objektov.

Broughton (1975; cit. po Burns, 1979) se je naslanjal na Piagetovo teorijo razvoja. Pri njem se samopodoba oblikuje v sedmih stopnjah:

1. do četrtega leta: otrok začne razlikovati med "zunaj" in "znotraj";
2. peto in šesto leto: "jaz sam" se istoveti s telesom in njegov razvoj se povezuje z gibanjem;

3. od sedmega do dvanajstega leta: "jaz sam" vključuje ideje o predmetih in reakcije na te predmete, telo in dušo;
4. od enajstega do sedemnajstega leta: razvija se reflektivno samozavedanje;
5. pozna adolescence: razvije se dobro razlikovanje med vedenjem in izkušnjo;
6. zgodnja odraslost: "jaz sam" kot opazovalec se loči od "notranjega jaza" kot subjekta;
7. odraslost: razvije se kontroliran in integriran "jaz sam", ki uspešno združuje vse elemente samega sebe.

Neubauer (1976; cit. po Burns, 1979) razlaga razvoj samopodobe s stabilizacijskimi procesi zorenja ter procesi učenja v interpersonalnih interakcijah. Učenje povzroči preoblikovanje spoznavnih in nespoznavnih shem. Podatki se na osnovi obstoječih shem najprej identificirajo in razvrstijo (kar Neubauer enači s Piagetovo asimilacijo), v določenih primerih in pod določenimi pogoji pa se sheme spremenijo (kar je po Piagetu akomodacija).

Neubauer govori o zaznavnem stabiliziranju v zvezi z razvojem predmetnih spoznavnih shem. Najprej je referenčna točka, glede na katero otrok ocenjuje in vrednoti vsebine, lastna oseba (egocentrični odnosni sistem). Istočasno se razvija heterocentrični odnosni sistem, kjer je referenčna točka izven lastne osebe ter je pomembna za oblikovanje socialnega jaza. Oba referenčna sistema in različne sheme se postopoma integrirajo v vedno bolj uravnovišen, notranje povezan, vendar razčlenjen referenčni sistem.

Ameriški neopsihoanalitik Erikson (1968; cit. po Burns, 1979) pa je v svoji teoriji psihosocialnega razvoja osebnosti pojasnil razvoj in ohranjanje identitete v vseh življenjskih obdobjih hkrati. Erikson izhaja iz psihoanalitične predpostavke o kritičnih trenutkih - razvojnih preobratih, ki zaznamujejo posameznikov nadaljnji razvoj. Predpostavlja, da se posameznik v življenju sooči z osnovnimi temeljnimi psihosocialnimi krizami. Za vsako stopnjo, ki jo opredeljuje posamezna kriza, je značilna samopodoba, ki se oblikuje pod vplivom posameznikovih osebnih in medosebnih izkušenj. Med najpomembnejšimi krizami pa je t.i. kriza identitete.

To je razvojni proces, ki se oblikuje v obdobju adolescence. V njem se mladostnik ponovno sooča z nerazrešenimi konflikti iz otroštva in se z njimi spopada na drugačen, zrelejši način. Če jih uspe odstraniti, vstopi v odraslost kot integrirana osebnost z zrelo in pozitivno samopodobo.

Nasprotno pa lahko razvije izkrivljeno in namišljeno samopodobo, kar vodi v t.i. identitetno zmedo. Temeljni pogoj polnega osebnostnega razvoja je vzpostavljanje osebne identitete in zavestna opredelitev lastne življenjske vloge ter vsebin "samega sebe". Odnos do samega sebe (samopodoba) je tesno povezan z razvojem jaza in njegovih funkcij.

Na podlagi Eriksonove hipoteze o oblikovanju identitete v mladostništvu se zdi, da posameznik oblikuje svojo identiteto na dva načina. Prvi je retrospektiven: mladostnik ponovno razrešuje in podoživlja nerazrešene temeljne konflikte iz otroštva. Drugi način oblikovanja identitete, ki poteka istočasno s prvim, pa je prospektivnega značaja. To pomeni, da posameznik oblikuje svojo identiteto tudi tako, da nezavedno anticipira vse prihodnje temeljne krize, v katere bo zapadel kot odrasla oseba. Zdi se, da že sedaj (nezavedno seveda) razrešuje temeljne konflikte iz odraslosti.

Od sodobnih teorij samopodobe bi omenila Shavelsonov model (Shavelson in Bolus, 1982). Je eden izmed najnovejših. Samopodobo je opredelil kot individualno zaznavo samega sebe, ki se oblikuje v interakciji z okoljem oziroma s "pomembnimi drugimi" (npr. starši, vrstniki...). Shavelson je samopodobo opredelil v sedmih točkah:

1. je organizirana in strukturirana (s pomočjo samopodobe kategoriziramo različna spoznanja in informacije o sebi);
2. je večplastna - posamezni faktorji izražajo kategorije sistema, ki so pridobljene v skupinah ali preko "pomembnih drugih";
3. je hierarhično urejena, vsebuje zaznave vedenja, na osnovi katerih pride najprej do sklepov o "samem sebi" na podpodročjih, nato na področju akademsko - neakademsko, končno pa tudi do "splošne samopodobe", splošnejši vidiki samopodobe so hierarhično nadrejeni tistim, ki se nanašajo na samopodobo v specifičnih situacijah;
4. je stabilna; če pa se hierarhija poruši, postaja vedno bolj specifična za posamezne situacije, posledica pa je manjša stabilnost "splošne samopodobe"; stabilnejše so dimenzije, ki so bližje splošnejšemu nivoju kot pa tiste, ki se nahajajo na nižjem nivoju hierarhije;
5. oblikuje se postopoma v človekovem razvoju - predvsem na prehodu iz otroštva v odraslost; s starostjo postaja vse bogatejša s plastmi;
6. vsebuje deskriptivno - opisno (posameznik lahko opiše sebe, npr. sem len) in evaluativno - vrednostno komponento (posameznik ovrednoti sebe in svoja dejanja, npr. v šoli sem uspešen...);
7. samopodobo lahko razlikujemo od drugih konstruktov (npr. od akademskih dosežkov).

## SOCIALNI VIDIKI SAMOPODOBE

Socialne vidike samopodobe je poudaril že James s svojim socialnim jaz samim kot enim od komponent samega sebe, ki se razvija v stiku z drugimi osebami iz okolice.

Cooley (1902; cit. po Burns, 1979) govori o posamezniku in družbi kot o dvojčku. Ločen in neodvisen jaz pa je le iluzija. Posameznikove akcije in socialni pritiski se medsebojno vplivajo in spreminjajo. Cooley je bil prvi, ki je poudaril pomembnost subjektivno interpretiranih povratnih informacij za posameznika. Oblikoval je teorijo o "zrcalnem samem sebi", katere osnova je misel, da je v samopodobi opazen pomemben vpliv individualnih prepričanj o tem, kaj drugi mislijo o njem. Reakcije drugih so ogledalo za razumevanje samega sebe. Zrcalni jaz sam nastaja v simbolični interakciji med posamezniki in različnimi primarnimi skupinami, ki jih označuje neposredna interakcija, relativna trajnost, intimnost pri majhnem številu članstva, posledica česar je integriranost posameznika in skupine. Samopodoba je posameznikova konstrukcija sodb, ki jih pomembni ostali naredijo glede na njegovo vedenje in lastnosti.

Mead (1934; cit. po Burns, 1979) je izpopolnil Colleyevo teorijo. Prav tako govori o oblikovanju osebnosti in samopodobe z asimilacijo socialnih odnosov preko pomenov v socialnih in simboličnih interakcijah. Družba pomeni posamezniku zrcalo, s pomočjo katerega oblikuje lastno podobo, ki je razčlenjena in dinamična. Meadu pomeni povezava med posameznikom in družbo jezik oziroma simboli, ki omogočajo komunikacijo med dvema osebama in posameznika s samim seboj (njegov notranji dialog).

Na razvoj samopodobe vplivajo različni socialnopsihološki procesi, kot so sprejemanje informacij od pomembnih drugih, socialno primerjanje z drugimi osebami, prevzemanje vlog, vrednot in stališč socialnega okolja, v katerem posameznik živi, in identifikacija z modelom.

V socialni interakciji poteka medsebojna izmenjava sporočil med ljudmi, na osnovi tega se razvija intrapersonalna komunikacija, notranji dialog posameznika. Na ta proces vplivajo socialni partnerji in posameznik sam. Socialni jaz sam je rezultat več socialnih interakcijskih silnic, kajti v interpersonalni interakciji ima posameznik več partnerjev, lastnih mnenj, vrednotenj in stališč.



Najpomembnejša gibalna v razvoju samopodobe so besedne in nebesedne reakcije pomembnih drugih. Eksperimentalno je prikazana pomembnost povratnih informacij, ki jih dajejo pomembne osebe v življenju. Informacije o posamezniku so dajali neposredno, kar je v življenju redko v interakcijah odraslih, pogostejše pa v interakciji otrok - odrasli, kjer je socialno močnejši tisti, ki neposredno vrednoti (Argyle, 1972; cit. po Skalar, 1988). Za pozitivno samovrednotenje je nujno, da je oseba sprejeta, potrjena in ljubljena takšna, kakršna je, in da se tega zaveda. Če se ji drugi - starši, prijatelji, učitelji posmehujejo, jo odbijajo, kritizirajo, se njeno samovrednotenje zniža. Če osebo obsojajo drugi, se tudi sama obsoja. To kaže, da imajo negativne informacije in izkušnje močan vpliv, vendar v neugodni smeri.

Rezultati različnih raziskav kažejo, da pozitivne povratne informacije povečujejo samovrednotenje in pripeljejo do večjega uspeha. Vendar pa vsi ljudje ne reagirajo enako na povratne informacije.

Gergen (1971; cit. po Skalar, 1988) opozarja na pogoje učinkovitega informiranja, ki prispevajo k pozitivnemu samovrednotenju. Potrebne so stalne in pogoste povratne informacije o pomembnih vsebinah posameznika, ki naj jih daje cenjena, spoštovana oseba v osebni komunikaciji. Preveliko neskladje med samovrednotenjem in vrednotenjem drugih ni zaželeno, ker lahko pride do konformnega vedenja ali pa razvrednotenja informacij. Prav tako je enotnost informacij pomemben pogoj pri zviševanju samovrednotenja.

Osebe, s katerimi mladi ustvarjajo različne tipe interakcij in so za njih pomembni drugi, so: starši, učitelji, sorodniki, prijatelji, vrstniki (Galbo, 1984; cit. po Lacković Grgin, 1994). Pomembni drugi so osebe, ki imajo naslednje značilnosti: so tople in pozorne, kažejo interes za otroke, ga hrabrijajo in spodbujajo in razumno kontrolirajo. Z nekaterimi od teh mladi ustvarjajo asimetrično, z nekaterimi simetrično interakcijo. Obe vrsti interakcij sta relevantni za razvoj vrednostnih vidikov samopodobe otrok in adolescentov in za splošno samopodobo.

Preko interakcije s pomembnimi drugimi, posebno s starši, številne sociokulturne specifičnosti odražajo različno samopodobo mladostnikov iz različnih kultur. To kaže na visoko stopnjo podobnosti samopodobe mladostnikov zahodne kulture in hkrati na velike razlike v samopodobi med zahodnimi in vzhodnimi kulturami.

Narava interakcij mladostnikov s pomembnimi drugimi variira tudi znotraj istih ali podobnih kultur, glede na demografske in socialnoekonomske značilnosti oseb v interakciji (vas - mesto, različen socialnoekonomski status).

Burns (1979) navaja Scottovo raziskavo, v kateri je bilo ugotovljeno, da so adolescenti, ki so imeli ljubeč in zaupljiv odnos do staršev, bolj prilagojeni, bolj neodvisni in imajo višjo samopodobo kot posamezniki, ki so jih v družini odklanjali.

Tudi učitelj je "pomembni drugi" za otroka v šoli. Njegova "pomembnost" je določena že s samo vlogo, ki mu institucionalno pripada. Najverjetneje je, da bo za učenca "pomembnejši" učitelj, ki ga ima ta učenec rad, čigar strokovno kompetenco učenec priznava.

Če naj bi učitelj uspešno vplival na oblikovanje realne samopodobe pri učencu, je potrebno, da ima tudi sam realno samopodobo, realen odnos do svojih sposobnosti, do svojih napak in pozitivnih lastnosti. Potrebno in zaželeno je, da je učitelj osebnost, ki realno pozna, ocenjuje in sprejema samega sebe.

S starostjo se poveča čas, ki ga otroci preživijo v interakciji z vrstniki. Interakcije se odvijajo v formalnih in neformalnih skupinah, kjer otroci zavzemajo določen socialni položaj. Ta pa je odvisen od mnogih dejavnikov: šolskega uspeha, nivoja socialne kognicije, prijateljskega in sodelovalnega obnašanja ter zunanjega telesnega izgleda. Dosežen položaj v skupini (popularnost, priljubljenost, izoliranost) je posebno pomemben v osnovnošolski dobi, ki jo označuje težnja po druženju in sprejetosti v skupini. Zadovoljitev teh teženj prinaša otrokom prijetna občutja vrednosti, samozaupanja in aдекватnosti, kar so vse komponente samospoštovanja.

Glede na to, da je sociometrični status relativno stabilen v času, negativni statusi pa kažejo večjo stabilnost, lahko nezadovoljene težnje otrok po sprejetosti in pozitivnem socialnem statusu privedejo do trajnih občutij nekompetentosti, manjše vrednosti in neadekvatnosti oziroma do nizkega samospoštovanja.

Raziskovanja Lacković-Grginove (1994) podpirajo teoretično postavljeno predpostavko, da imajo otroci s pozitivnim statusom v skupini višjo samopodobo, tisti z negativnim pa nižjo. Poskušala je tudi ugotoviti relacije samopodobe deklet in fantov v povezavi z njihovim položajem v skupini vrstnikov. Rezultati so pokazali, da imajo tako v vzorcu dečkov kot deklic

najvišjo samopodobo tisti, ki zavzemajo status popularnega otroka. Pomembno nižjo samopodobo zavrženih pojasnjuje z nesposobnostjo vzpostavljanja tesnih stikov s člani skupine, v kateri preživlja svoj vsakdan. To otežuje zadovoljitev potrebe po pripadnosti in ljubezni, ki po Maslowu otežuje, včasih tudi onemogoča zadovoljitev potrebe višjega reda - potrebe po samospoštovanju.

## **NAMEN RAZISKAVE**

V okviru širše raziskave sem želela ugotoviti tudi, kakšna je samopodoba osnovnošolskih otrok, kakšne so razlike v samopodobi med četrtim in sedmim razredom in kakšne so razlike v samopodobi med spoloma.

## **METODA**

V vzorec sem zajela 151 učencev osnovne šole, in sicer: 71 učencev četrtega in 80 učencev sedmega razreda oziroma 69 deklet in 82 fantov.

Za ugotavljanje samopodobe sem uporabila vprašalnik samopodobe SDQ (Self Description Questionnaire) Marsha, Parkerja in Smitha iz leta 1983, ki temelji na Shavelsonovem hierarhičnem modelu samopodobe. Namenjen je proučevanju samopodobe otrok pred adolescenco. Prevedla in prilagodila ga je našim razmeram Juriševičeva (1991; cit. po Kobal Palčič, 1997).

Vprašalnik meri naslednja področja:

- TELESNE SPOSOBNOSTI/ŠPORT,
- ZUNANJI VIDEZ,
- ODNOS DO VRSTNIKOV,
- ODNOS DO STARŠEV,
- BRANJE,
- MATEMATIKO,
- ŠOLSKE PREDMETE.

NEAKADEMSKA SAMOPODOBA meri štiri področja: telesne sposobnosti, zunanji videz, starše in vrstnike. AKADEMSKA SAMOPODOBA meri tri področja: branje, matematiko in šolske predmete.

Postopek statistične obdelave: razlike med proučevanimi skupinami učencev (četrty in sedmi razred; fantje in dekleta) sem proučevala s t testom.

## REZULTATI IN RAZPRAVA

### Samopodoba učencev

*Tabela 1: Samopodoba učencev celotnega vzorca*

| spremenljivka       | M SKUPNO | SD SKUPNO | Centil |
|---------------------|----------|-----------|--------|
| TELESNE SPOSOBNOSTI | 24.17    | 5.02      | 75.    |
| ZUNANJI VIDEZ       | 26.16    | 6.14      | 72.    |
| STARŠI              | 28.34    | 3.94      | 77.    |
| VRSTNIKI            | 23.12    | 3.38      | 72.    |
| BRANJE              | 14.89    | 4.10      | 75.    |
| MATEMATIKA          | 21.80    | 7.02      | 65.    |
| ŠOLSKI PREDMETI     | 21.42    | 6.23      | 65.    |
| NEAKADEMSKA SAMOP.  | 114.54   | 14.83     | 75.    |
| AKADEMSKA SAMOP.    | 61.54    | 15.07     | 69.    |

V raziskavi ugotavljam, da so vse povprečne vrednosti **samopodobe** nad povprečjem glede na maksimalen rezultat na vprašalniku, torej je neakademska in akademska samopodoba učencev po tem kriteriju pozitivna, tako tudi posamezne sestavine obeh, kar vsekakor ugodno vpliva na nadaljnji osebnostni razvoj otrok. Višje je vrednotenje neakademske kot akademske samopodobe (povprečje akademske samopodobe je na 69. centilu, povprečje neakademske pa na 75. centilu), kar pomeni višje doživljanje svojih telesnih sposobnosti, zunanjega videza, odnosov s starši in vrstniki. Otroci verjetno doživljajo več uspehov na teh, pretežno zunajšolskih aktivnostih kot pa na tistih šolskih, ki so povezane z neakademsko samopodobo. Samopodoba za branje, matematiko in šolske predmete je tesno povezana z učiteljevim vrednotenjem učenčevega dela ter tudi s samim podajanjem učne snovi. Verjetno to kaže na visoke storilnostne cilje naše šole, kajti če otroci ne morejo dosegati uspehov, če za svoje delo niso pohvaljeni, potem se na teh področjih tudi nižje vrednotijo, kar pa se kaže v njihovi akademski samopodobi. Na najvišje mesto je postavljen "odnos s starši" (77. centil), kar pomeni relativno dobro doživljanje odnosa v družini, ki je primarna pri



vplivanju na oblikovanje otrokove osebnosti in mu nudi oporo takrat, ko je v težavah.

Primerno razvita in stabilna samopodoba pa pomeni ugoden dejavnik za razvoj otrok. Podobne rezultate pri ocenjevanju samopodobe je dobila tudi Kobal Palčičeva (1997).

## Razlike med učenci četrtega in sedmega razreda

**Tabela 2:** Pomembnost razlik v samopodobi med učenci četrtega ( $N = 71$ ) in sedmega razreda ( $N = 80$ )

| spremenljivka       | M 4.razred | M 7.razred | pomembnost t testa |
|---------------------|------------|------------|--------------------|
| TELESNE SPOSOBNOSTI | 25.08      | 23.35      | *                  |
| ZUNANJI VIDEZ       | 26.77      | 25.61      |                    |
| STARŠI              | 29.31      | 27.49      | ***                |
| VRSTNIKI            | 23.21      | 23.04      |                    |
| BRANJE              | 15.55      | 14.31      |                    |
| MATEMATIKA          | 25.70      | 18.34      | ****               |
| ŠOLSKI PREDMETI     | 24.63      | 18.58      | ****               |
| NEAKADEMSKA SAMOP.  | 117.30     | 112.09     | *                  |
| AKADEMSKA SAMOP.    | 69.45      | 54.53      | ****               |

Legenda:

$p = 0.05$  \*

$p = 0.02$  \*\*

$p = 0.01$  \*\*\*

$p = 0.001$  \*\*\*\*

Med učenci četrtega in sedmega razreda najdemo razlike v ocenjevanju samopodobe, saj imajo učenci četrtega razreda pri vseh sestavinah višjo samopodobo kot sedmošolci. Večina razlik je statistično pomembnih. Največje so razlike pri akademski samopodobi in sestavinama akademske samopodobe za šolske predmete in matematiko, torej na šolskem področju (kjer so razlike statistično pomembne). Verjetno gre za to, da starejši učenci pridobijo precej izkušenj v šoli, verjetno kar nekaj neprijetnih pri pridobivanju znanja in njegovem ocenjevanju s strani učiteljev, kar znižuje njihovo akademsko samopodobo. Pomembne razlike se pojavljajo tudi pri neakademski samopodobi ter sestavinama neakademske samopodobe, odnosih s starši in telesnih sposobnostih. Tudi pri ostalih sestavinah se pojavljajo trendi k višjim vrednostim na področju samopodobe pri četrtošolcih. Otroci odraščajo v

mladostnike, pri tem se pojavljajo nekatere mladostniške težave, ki se odražajo v odnosih s starši in ki znižujejo njihovo neakademsko samopodobo (ali kot pravi Erikson (1968; cit. po Burns, 1979), gre za identitetno krizo in za razreševanje njenih konfliktov). Poudariti moram, da so rezultati raziskav o spremenljivosti samopodobe v adolescenci neenotni. Nekateri avtorji (npr. Marsh ali Rosenberg; cit. po Burns, 1979) navajajo dokaze o tem, da je samopodoba v adolescenci nižja in da je nestabilna zaradi intrapsihičnih konfliktov in zahtev socialnega okolja.

Izkušnje, ki jih učenci pridobivajo v šoli pri pridobivanju znanja in pri ocenjevanju, vplivajo na samopodobo otrok. Številne raziskave govorijo o tem, da na samopodobo otrok vpliva tudi njihova učna uspešnost (Brookoveer, Thomas in Paterson, 1964; Wylie, 1979; cit. po Burns, 1979; Skalar, 1988), ki pa je boljša pri učencih četrtega razreda. Pomembne so tudi razlike v neakademski samopodobi in nekaterih njenih sestavinah (samopodobi odnosov s starši in telesnih sposobnosti). Sedmošolci so že v obdobju adolescence, ko veliko razmišljajo o sebi in svojih značilnostih, bolj kritični so tudi do sebe in do svojih značilnosti na akademskem in neakademskem področju. Tudi drugi raziskovalci (Marsh in Rosenberg, 1979; cit. po Burns, 1979) govorijo o nestabilni in nižji samopodobi v adolescenci zaradi intrapsihičnih konfliktov in zahtev okolja. Tako Shavelson in Bolus (1982) v svojem modelu samopodobe govorita o tem, da se samopodoba oblikuje postopoma v človekovem razvoju in da je pomemben prehod iz otroštva v odraslost. Enajstletniki in štirinajstletniki, vključeni v to raziskavo, pa spadajo prav v to kritično obdobje, ko se samopodoba razvija in postaja vse bolj večplastna.

## Razlike med spoloma

**Tabela 3:** Pomembnost razlik v samopodobi glede na spol učencev ( $N$  fantov = 82,  $N$  deklet = 69)

| spremenljivka       | M fantje | M dekleta | pomembnost t testa |
|---------------------|----------|-----------|--------------------|
| TELESNE SPOSOBNOSTI | 24.52    | 23.74     |                    |
| ZUNANJI VIDEZ       | 27.21    | 24.91     | *                  |
| STARŠI              | 28.06    | 28.68     |                    |
| VRSTNIKI            | 23.28    | 22.93     |                    |
| BRANJE              | 14.34    | 15.55     |                    |
| MATEMATIKA          | 21.67    | 21.96     |                    |
| ŠOLSKI PREDMETI     | 20.87    | 22.09     |                    |
| NEAKADEMSKA SAMOP.  | 115.61   | 113.26    |                    |
| AKADEMSKA SAMOP.    | 60.26    | 63.07     |                    |

Legenda:

$p = 0.05$  \*

$p = 0.02$  \*\*

$p = 0.01$  \*\*\*

$p = 0.001$  \*\*\*\*

V samopodobi celotnega vzorca se pojavlja pomembna razlika med spoloma na področju zunanjega videza. Fantje svoj zunanji videz ocenjujejo bistveno višje kot dekleta. To bi razložila s tem, da so fantje verjetno manj kritični do svojega zunanjega videza kot dekleta, manj o njem razmišljajo in zanj tudi manj skrbijo. Na ostalih področjih prav tako opažam določene trende med spoloma, ki sicer niso statistično pomembni, so pa zanimivi. Fantje imajo višjo neakademsko, dekleta pa višjo akademsko samopodobo. Prav tako imajo dekleta višjo samopodobo pri vseh sestavinah akademske samopodobe, torej na področju branja, matematike in vseh šolskih predmetov. Pri večini sestavin neakademske samopodobe pa so fantje tisti, ki imajo višjo samopodobo – na področju telesnih sposobnosti, zunanjem videzu (kjer so razlike tudi statistično pomembne) in pri odnosih z vrstniki. Le pri odnosih s starši kažejo dekleta nekaj višjo samopodobo. Čeprav v pričujoči raziskavi nisem zajela učnega uspeha učencev, bi rezultate poskusila razložiti prav z njim. Dekleta so tista, ki so v osnovni šoli večinoma uspešnejša oziroma višje ocenjena (ker imajo tudi bolj razvite delovne navade, so tudi bolj socialno prilagojena). Njihovo vedenje bolj ustreza zahtevam šole in zato menim, da se s tem povečuje tudi njihova akademska samopodoba. Fantje pa so tisti, ki so bolj usmerjeni v razvijanje telesnih sposobnosti in dejavni na športnem področju ter pri različnih fizičnih aktivnostih in se več družijo s prijatelji, se tam

potrjujejo ter tako gradijo svojo pozitivnejšo samopodobo na neakademskem področju. Podobne ugotovitve navaja tudi Lacković Grgin (1994).

V preteklih raziskavah ni enotnosti o tem, ali je spol povezan s samopodobo ali ne. Različni raziskovalci navajajo nasprotujoče si rezultate. Večje število avtorjev navaja, da je samopodoba deklet nižja od samopodobe fantov. Wylyjeva (1979; cit. po Burns, 1979) navaja, da pri starejših instrumentih, ki so bili idiosinkratični, ni razlik zato, ker ni razlik med fanti in dekleti v splošni samopodobi. Sodobnejši raziskovalci, ki upoštevajo večdimenzionalnost samopodobe, pa v svojih raziskavah govorijo o razlikah med spoloma pri posameznih dimenzijah samopodobe.

Rezultati te raziskave se skladajo z raziskavo Kobal Palčičeve (1997), ki ugotavlja, da imajo francoski srednješolci (fantje) višjo samopodobo na področju zunanega videza.

**Tabela 4:** Pomembnost razlik v samopodobi v četrtem razredu glede na spol učencev ( $N$  fantov = 41,  $N$  deklet = 30)

| spremenljivka       | M fantje 4.r. | M dekleta 4.r. | pomembnost t testa |
|---------------------|---------------|----------------|--------------------|
| TELESNE SPOSOBNOSTI | 25.71         | 24.23          |                    |
| ZUNANJI VIDEZ       | 27.85         | 25.30          |                    |
| STARŠI              | 29.17         | 29.50          |                    |
| VRSTNIKI            | 23.73         | 22.50          |                    |
| BRANJE              | 14.41         | 17.10          | ***                |
| MATEMATIKA          | 25.29         | 26.27          |                    |
| ŠOLSKI PREDMETI     | 23.46         | 26.23          |                    |
| NEAKADEMSKA SAMOP.  | 119.29        | 114.57         |                    |
| AKADEMSKA SAMOP.    | 66.68         | 73.23          |                    |

Legenda:

$p = 0.05$  \*

$p = 0.02$  \*\*

$p = 0.01$  \*\*\*

$p = 0.001$  \*\*\*\*

V četrtem razredu se pojavljajo statistično pomembne razlike med spoloma v samopodobi na področju branja. Četrtošolke imajo bistveno višjo samopodobo za sestavino branja kot pa fantje. Svoje spretnosti in interes do branja ocenjujejo precej višje kot fantje. Verjetno to lahko razložim s pridnostjo, prizadevnostjo in zagnanostjo deklet za šolsko delo ter v okviru tega tudi za branje, ki je na razredni stopnji šolanja ena od bistvenih šolskih



dejavnosti. V prvem triletnem osnovne šole je izobraževalni proces vezan v prvi vrsti na proces opismenjevanja, t.j. usvajanja spretnosti in sposobnosti branja in pisanja oziroma razvijanja sporazumevalnih sposobnosti v celoti. Zaradi višje samopodobe deklet na področju branja predvidevam, da je pouk opismenjevanja bolj prilagojen dekletom kot fantom. Za uspešno oblikovanje pouka opismenjevanja je nujen celostni pouk in upoštevanje osnovnih načel: povezanost z aktivnostmi iz otrokovega resničnega življenja, da ta spozna branje in pisanje v funkciji, ter celostna obravnava glede na druge jezikovne dejavnosti, kot so poslušanje, govorjenje, pisanje in branje (Pečjak, 1997).

Vzorec četrtega razreda je sicer majhen, vendar pa so nakazane podobne tendence razlik med spoloma kot pri celotni populaciji: zopet imajo dekleta višjo akademsko samopodobo kot fantje in tudi vse sestavine samopodobe (branje, matematika, šolski predmeti), fantje pa višjo neakademsko samopodobo in sestavine neakademske samopodobe: telesne sposobnosti, zunanji videz in odnose z vrstniki. Le pri odnosih s starši so deklice zopet nekoliko višje ocenile svojo samopodobo (starši jih dobro razumejo, rade imajo svoje starše, starši imajo radi njih, svoje otroke bi vzgajali podobno kot njihovi starši, s starši preživijo veliko časa in veliko lepih trenutkov, njihovi starši so prijetni za pogovor).

**Tabela 5:** Pomembnost razlik v samopodobi v sedmem razredu glede na spol učencev ( $N$  fantov = 41,  $N$  deklet = 39)

| spremenljivka       | M fantje 7.r. | M dekleta 7.r. | pomembnost t testa |
|---------------------|---------------|----------------|--------------------|
| TELESNE SPOSOBNOSTI | 23.34         | 23.36          |                    |
| ZUNANJI VIDEZ       | 26.56         | 24.62          |                    |
| STARŠI              | 26.95         | 28.05          |                    |
| VRSTNIKI            | 22.83         | 23.26          |                    |
| BRANJE              | 14.27         | 14.36          |                    |
| MATEMATIKA          | 18.05         | 18.64          |                    |
| ŠOLSKI PREDMETI     | 18.27         | 18.90          |                    |
| NEAKADEMSKA SAMOP.  | 111.93        | 112.26         |                    |
| AKADEMSKA SAMOP.    | 53.83         | 55.26          |                    |

Legenda:

$p = 0.05$  \*

$p = 0.02$  \*\*

$p = 0.01$  \*\*\*

$p = 0.001$  \*\*\*\*

V sedmem razredu v samopodobi ni statistično pomembnih razlik med spoloma pri nobeni dimenziji. Nakazane so tendence k nekoliko višji samopodobi deklet pri akademski in neakademski samopodobi ter pri samopodobi odnosov s starši, odnosov z vrstniki in pri samopodobi šolskih predmetov, fantje pa imajo nekaj višjo samopodobo pri telesnih sposobnostih in branju. Za bolj zanesljive in verodostojne zaključke bi bilo potrebno povečati velikost vzorca učencev. Sicer pa lahko sklepam, da so fantje in dekleta pri trinajstih letih dokaj enotni pri vrednotenju svoje samopodobe.

## SKLEP

Želimo si, da bi otroci, ki se razvijajo v dejavne in odgovorne odrasle ljudi, imeli pozitivno in realno samopodobo. Zato jim v šoli lahko nudimo pogoje in situacije predvsem za razvijanje svoje akademske samopodobe, v skupini vrstnikov in v lastni družini pa lahko otrok dobiva spodbude za razvoj svoje neakadske samopodobe. Ker je šolski razred prav tako skupina vrstnikov, lahko pri delu z razredom tako na storilnostnem kot tudi na socialnem področju razvijamo akademsko in tudi neakademsko samopodobo šolskih otrok.

## LITERATURA

- Burns, R.B. (1979). *The self concept in theory, measurement and behavior*. London: Longman.
- Kobal Palčič, D. (1997). Primerjalna analiza individualne in socialne identitete srednješolcev [Comparative analysis of the individual and social identity of high-school students]. *Sodobna pedagogika*, 1 – 2, 52 – 63.
- Lacković Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih* [Self-comprehension of youth]. Jastrebarsko: Slap.
- Pečjak, S. (1997). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev* [A play as a developer of the students' communication skills]. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Shavelson, R.J. in Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 1, 3 – 17.
- Skalar, M. (1988). *Učna uspešnost in lastne medosebne komunikacije učencev v šoli* [Success in learning and interindividual communication of pupils in school]. Doktorska disertacija [Disertation]. Ljubljana: Filozofska fakulteta.



# PRIMERJALNA ANALIZA RAZLIČNIH PRISTOPOV K OCENJEVANJU OSEBNOSTI (PSIHOLOŠKEGA, GrafoLOŠKEGA IN ASTROLOŠKEGA)\*

Nataša STROJNIK

Ljubljana

**Povzetek:** Namen prispevka je bil preveriti zanesljivost in veljavnost psihološkega, grafološkega in astrološkega pristopa k proučevanju osebnosti, potem ko smo pri vseh treh uporabili isto ocenjevalno lestvico. To je prva tovrstna raziskava. Rezultati so pokazali, da je grafološki pristop najmanj zanesljiv od vseh (če zanesljivost razumemo kot skladnost med ocenjevalci). Kot najmanj veljaven se je po pričakovanjih izkazal astrološki pristop. Presenetljivo pa je, da sta oba »neznanstvena« pristopa statistično pomembno korelirala z zunanjim kriterijem veljavnosti.

**KLJUČNE BESEDE:** osebnost, ocenjevanje, psihologija, grafologija, astrologija

\* Delo predstavlja povzetek avtoričinega diplomskega dela (Strojnik, 1998).

Naslov: Nataša Strojnik, dipl. psih., Maroltova 3, 1000 Ljubljana



## COMPARATIVE ANALYSIS OF DIFFERENT APPROACHES TO PERSONALITY ASSESSMENT (PSYCHOLOGICAL, GRAPHOLOGICAL AND ASTROLOGICAL)

Nataša Strojnik  
Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** The aim of the present paper was to check the reliability and validity of psychological, graphological and astrological approaches to personality on the same assessment scale. The research was introduced for the first time. The results showed that graphological approach was the least reliable of all (reliability as consistency among assessors), and the least valid was, as expected, the astrological approach. Surprisingly, both of the »non-scientific« approaches correlated significantly with external criterion of validity.

**KEYWORDS:** personality, assessment, psychology, graphology, astrology

### UVOD

V svojem delu sem si zastavila vprašanje, kako zanesljivo in veljavno bi bilo ocenjevanje treh povsem različnih pristopov k ocenjevanju osebnosti - psihološkega (vprašalniškega), grafološkega in astrološkega na enotni ocenjevalni lestvici. Pogojno bi lahko rekli znanstvenega, »na pol znanstvenega« in neznanstvenega pristopa. Raziskava je bila uvodne, pilotske narave; na omenjeni način se je, po meni znanih podatkih, doslej ni lotil nihče v Sloveniji.

### DOSEDANJE RAZISKAVE

Predhodnih raziskav podobnega tipa ni na voljo, so pa bile opravljene številne raziskave, v katerih so različni avtorji ugotavljali korelacijo med posameznimi osebnostnimi lastnostmi in določenim znakom v svojem materialu; astrologi z določenim položajem planetov, grafologi pa s posameznim enostavnim pisalnim znakom. Oglejmo si najprej astrologijo: Verjetno najbolj znane in v akademskem svetu najbolj odmevne so bile tiste, ki sta jih opravila, vsak zase pa tudi skupaj, angleški psiholog prof. Hans Jürgen Eysenck (1975) in francoski psiholog Michel Gauquelin (1967; 1982), eden prvih sistematičnih znanstvenih raziskovalcev astrologije. Tako naj bi Gauquelin na vzorcu z

numerusom večjim od 10000 dokazal, da je med športniki nadpovprečno število ljudi, ki imajo v vzponu Mars (planet, ki ga astrologija povezuje s fizično energijo), znanstveniki so imeli v vzponu nadpovprečno pogosto planet Saturn (planet učenjakov, modrecev), pri časnikařjih in politikih se je nadpovprečno pogosto pojavljal v vzponu Jupiter (planet, povezan s širjenjem horizonta), pri pisateljih pa občutljivi Mesec. Nekateri so mu očitali pristranost vzorca. Sam Eysenck pa je po temeljitem pregledu Gauquelinovih zajetnih datotek dejal, da v njih ni našel metodoloških napak in da je vsakršna prevara popolnoma izključena. Leta 1977 je Eysenck skupaj s kolegom Jeffom Mayom v raziskavi, v kateri je uporabil svoj znameniti vprašalnik EPQ, ugotovil, da se osebe, rojene v po vrstnem redu neparnih znamenjih (oven, dvojčka, lev, tehtnica, strelec, vodnar) pomembno bolj ekstravertne kot osebe, ki so rojene v preostalih znamenjih, kar je skladno z osnovno astrološko predpostavko. Pri vsem tem pa je treba poudariti tudi dejstvo, da številne druge raziskave s podobno ali drugačno zasnovo niso dale statistično pomembnih rezultatov ali pa so bile vrednosti korelacij precej nižje. V zvezi z grafologijo pa lahko rečemo sledeče: številni avtorji so skušali validirati posamezne znake preko korelacij s kriterijem, katerega so predstavljali različni osebnostni testi, ki merijo posamezne lastnosti. Rezultati večinoma niso potrdili pričakovanj, poleg tega so bile take raziskave pogosto kritizirane zaradi neupoštevanja celostnega pogleda na proučevanje pisave. Nadalje so avtorji preverjali tudi zanesljivost grafološkega ocenjevanja v smislu ujemanja grafoloških ocen. Hofsommer (1965; cit. po Benedik, 1994) je dobil visoko stopnjo ujemanja ( $r=0,74$ ), vendar Benedik (1994) meni, da so bili pogoji merjenja slabo kontrolirani, pa tudi merjene lastnosti niso bile dovolj jasno opredeljene. Povzamemo lahko, da je za izsledke s področja astrologije in grafologije značilna izredna raznolikost. Zaradi omejenosti prostora se na tem mestu ne bom spuščala v podrobnosti ostalih raziskav, čeprav so nedvomno zanimive.

## HIPOTEZE

Direktivne hipoteze sem oblikovala na osnovi nekaterih logično utemeljenih dejstev in teoretičnih spoznanj, ki jih navajam skupaj s hipotezami:

Hipoteza 1: *Skladnost ocenjevanja bo večja znotraj posamezne skupine ocenjevalcev kot med skupinami ocenjevalcev.* (Sleheri od pristopov uporablja samo zanj specifične metode dela, poleg tega pa zaradi različnega vira informacij o osebnosti lahko različno natančno oceni posamezne dele osebnosti- npr. zavestni/nezavedni del osebnosti.)

Hipoteza 2: (a) *Največjo skladnost ocenjevanja znotraj skupine ocenjevalcev bodo dosegli psihologi.* (Gre za najbolj elaboriran pristop, ki dopušča najmanjši manevrski prostor za različne interpretacije in špekulacije.); (b) *Najmanjšo skladnost ocenjevanja znotraj skupine bodo dosegli astrologi.* (Gre za pristop, ki operira s simboli, kar dopušča veliko različnih načinov tolmačenja in možnosti za različna subjektivna izkrivljanja s strani ocenjevalca.)

Hipoteza 3: *Samopodoba ocenjevancev bo najvišje korelirala z ocenami, ki jih bodo zanje podali psihologi.* (Samopodoba je konstrukt, do katerega pridemo preko ocenjevančevih samoocen, pa tudi psiholog pride do ocen za ocenjevance na osnovi njihovih izpolnjenih osebnotnih vprašalnikov; vir je torej v obeh primerih enak.)

## METODA

### Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 22 ljudi, od tega:

- 10 ocenjevancev, od katerih jih je bilo 5 moškega, 5 pa ženskega spola.
- 12 ocenjevalcev: po 4 ocenjevalci vsakega pristopa (4 psihologi, 4 grafologi in 4 astrologi).

Ocenjevanci so bili nekakšen priložnostni vzorec, vendar sem pri njegovem sestavljanju pazila na to, da so po demografskih spremenljivkah (starost, izobrazba) čim bolj raznoliki, sicer pa za našo raziskavo niso bile relevantne neke specifične osebnotne lastnosti ocenjevancev, pogoj je bil le, da so odrasle, normalne osebe brez kliničnih diagnoz.

Pri izboru ocenjevalcev sem postavila naslednje pogoje:

1. Vsak ocenjevalec-psiholog mora imeti vsaj naziv diplomirani psiholog in mora imeti izkušnje z uporabo Cattellovega vprašalnika osebnosti 16 PF.
2. Vsak ocenjevalec-grafolog se mora ukvarjati z grafologijo bodisi poklicno bodisi kot z aktivnim konjičkom in sicer vsaj 6 let in je doslej analiziral vsaj 100 rokopisov, obenem pa mora imeti vsaj visokošolsko izobrazbo s področja humanistike.
3. Vsak ocenjevalec-astrolog mora imeti dokončano višjo šolo za astrološke študije, osnovano na Jungovski globinski psihoanalizi, bodisi v Ljubljani ali v tujini, in je doslej analiziral vsaj 100 natalnih kart, poleg tega pa mora imeti vsaj visokošolsko formalno izobrazbo.

Z omenjenimi zahtevami sem dosegla, da so bili ocenjevalci res kompetentne osebe na svojih področjih (to velja zlasti za pristopa, ki nista znanstvena) in ne šarlatani in špekulanti.

## Pripomočki

- Cattellov 16 PF vprašalnik, oblika C
- rokopisi ocenjevancev, napisani na brezčrtnem A4 formatu v obliki pisma, s podpisom in na kuverti izpisanim naslovom poljubne vsebine, ti. standardni osebni zapisi
- seznam ocenjevancev z natančni podatki o datumu, letu, uri in kraju njihovega rojstva

## Postopek

Po štirje predstavniki vsakega pristopa so ocenjevali osebnost desetih, njim povsem neznanih ljudi, s katerimi se niso srečali osebno pred, med ali po raziskavi, na posebej prirejeni 7-stopenjski ocenjevalni lestvici, ki vsebuje 30 bipolarnih atributov (npr. zanesljiv 1 2 3 4 5 6 7 nezanesljiv). Šlo je torej za neke vrste »slepi eksperiment«. Vsi ocenjevalci so imeli podatke o spolu in starosti ocenjevancev; ocenjevanje je torej potekalo v povsem izenačenih pogojih. Bipolarni atributi so bili izbrani tako, da jih je vsaka od skupin lahko ustrezno ocenila na podlagi svojega materiala - grafolog na osnovi rokopisa, astrolog na osnovi natančnih podatkov o času in kraju rojstva ocenjevancev in psiholog na osnovi vprašalnika, ki so jih izpolnili ocenjevalci. Pri formiranju lestvice sem se izogibala strokovnim terminom in jih nadomestila z bolj znanimi (npr. ekstravertnost/introvertnost z odprt/zaprt), saj je na ta isti lestvici potekalo tudi samoocenjevanje. Prav tako sem se skušala izogniti ocenjevalčevim napakam »stereotipije« in sem poskrbela za to, da so bile nikalne oblike pridevnikov ali pridevniki, ki so pretežno nasičeni s pozitivno valenco ali socialno zaželenostjo, različno razmeščeni na levi in desni strani lestvice. Majhnost vzorca zaradi čisto fizičnih vzrokov (zlasti premalo kvalificiranih astrologov in grafologov) je bila omejitveni dejavnik, vendar je bila celotna raziskava, kot že rečeno, pilotske narave. Tudi majhnost vzorca ocenjevancev naj ne bi bila relevantna, saj naj bi se osnovne razlike med

<sup>1</sup> Da bi lahko kontrolirali vpliv vsebine pisma, kot metagrafološkega znaka, smo grafologom rekli, da je vsebina irelevantna oz. lahko celo namerno zavajajoča.



posameznimi pristopi že kar dobro pokazale pri ocenah za 10 ocenjevalcev na 30 bipolarnih atributih.

Kot merilo veljavnosti sem vzela samopodobo oziroma samooceno ocenjevalcev na taisti lestvici, pod predpostavko, da ima pri nekliničnem vzorcu ljudi samopodoba jasno podlago v stvarnosti. Zanesljivost pa sem ugotavljala kot skladnost oz. konsistentnost med ocenjevalci.

## REZULTATI

Preverjanje 1. hipoteze:

**Tabela 1:** Interkorelacijska matrika medsebojne skladnosti vseh ocenjevalcev (Označene korelacije so pomembne na nivoju tveganja  $p < 0.05$ )

|    |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| A1 | 0.14* |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| A2 | 0.09  | 0.32* |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| A3 | 0.00  | 0.33* | 0.37* |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| A4 | 0.16* | 0.45* | 0.38* | 0.32* |       |       |       |       |       |       |       |       |
| G1 | 0.25* | 0.13* | 0.04  | -0.09 | 0.19* |       |       |       |       |       |       |       |
| G2 | 0.12* | 0.12* | 0.15* | 0.15* | 0.13* | 0.16* |       |       |       |       |       |       |
| G3 | 0.19* | 0.07  | 0.04  | 0.04  | 0.17* | 0.16* | 0.37* |       |       |       |       |       |
| G4 | 0.15* | 0.09  | 0.07  | -0.00 | 0.10  | 0.37* | 0.21* | 0.28* |       |       |       |       |
| P1 | 0.54* | 0.06  | 0.10  | 0.01  | 0.05  | 0.09  | 0.09  | 0.05  | 0.01  |       |       |       |
| P2 | 0.52* | 0.07  | 0.02  | -0.10 | 0.03  | 0.05  | 0.01  | 0.07  | -0.00 | 0.52* |       |       |
| P3 | 0.09  | 0.01  | 0.00  | 0.07  | -0.08 | -0.08 | 0.03  | -0.05 | -0.05 | 0.44* | 0.29* |       |
| P4 | 0.17* | -0.01 | 0.01  | 0.06  | -0.07 | 0.11* | 0.00  | -0.05 | -0.05 | 0.43* | 0.32* | 0.37* |
| SO | A1    | A2    | A3    | A4    | G1    | G2    | G3    | G4    | P1    | P2    | P3    |       |

Opomba: SO - samoocena oz. samopodoba, A - astrologi, G - grafologi, in P - psihologi

Iz tabele 1 je razvidno, da je skoraj polovica medsebojnih korelacij med ocenjevalci statistično pomembnih. Zaradi velikosti vzorca so že relativno nizke vrednosti korelacije statistično pomembne (večje ali enake od 0.11). Nadalje lahko vidimo, da s samopodobo pomembno korelirajo vsi štirje grafologi, eden od astrologov ter trije od psihologov. Nasplošno dajejo najvišje korelacije s samopodobo ocene psihologov. Obenem je iz tabele razvidno, da se predstavniki skupine psihologov najbolj razlikujejo med seboj v stopnji skladnosti ocenjevanja z ostalimi ocenjevalci, enako velja za njihove korelacije s samopodobo (s P1 npr. korelira 0.54, s P3 pa samo 0.09). Pojavlja se celo

nekaj negativnih korelacij, ki pa so večinoma blizu nič in statistično nepomembne.

**Tabela 2:** Skladnost ocenjevanja znotraj posamezne skupine ocenjevalcev in med skupinami ocenjevalcev, izražena s koeficientom korelacije

| skupina   | povprečna korelacija<br>(znotraj skupine) | skupna korelacija<br>(med vsemi skupinami) |
|-----------|-------------------------------------------|--------------------------------------------|
| astrologi | 0.362                                     | 0.030                                      |
| grafologi | 0.232                                     |                                            |
| psihologi | 0.395                                     |                                            |

Za vse dobljene korelacije skladnosti ocenjevanja znotraj posamezne skupine lahko rečemo, da so zmerne. Kot lahko vidimo, so največjo skladnost ocenjevanja dosegli psihologi, najmanjšo pa grafologi. Skladnost ocenjevanja znotraj skupine pomeni neke vrste zanesljivost te metode oz. pristopa. Skupna korelacija, to je korelacija med vsemi skupinami, pa je nizka.

**Tabela 3:** Skladnost ocenjevanja vsake skupine z ostalima dvema skupinama

| medsebojna skladnost ocenjevanja izražena v obliki korelacije |                        |                        |
|---------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------|
| astrologi in grafologi                                        | astrologi in psihologi | grafologi in psihologi |
| 0.086                                                         | 0.014                  | 0.007                  |

Iz tabele 3 je razvidno, da so skladnosti ocenjevanja med posameznimi skupinami zelo nizke. Še najmanj sta oddaljena med seboj grafološki in astrološki pristop, najmanj pa sta v povprečju skladni ocenjevanji psihologov in grafologov.

**Tabela 4:** Statistična pomembnost razlik v skladnosti ocenjevanja znotraj skupin ocenjevalcev in med skupinami ocenjevalcev

| variable        | M     | SD.   | N   | razlika | SDrazlike | t       | df  | p      |
|-----------------|-------|-------|-----|---------|-----------|---------|-----|--------|
| znotraj skupine | 0.770 | 0.386 | 300 | -0.403  | 0.689     | -10.128 | 299 | 0.000* |
| med skupinami   | 1.173 | 0.581 |     |         |           |         |     |        |

(T-test za odvisne vzorce; označene razlike so pomembne na nivoju tveganja  $p < 0.05$ )

Prva hipoteza je torej potrjena. Obstaja statistično pomembna razlika med skladnostjo ocenjevanja znotraj skupin ocenjevalcev in skladnostjo ocenjevanja med skupinami ocenjevalcev; do večje skladnosti je, v skladu s hipotezo, prišlo znotraj posamezne skupine ocenjevalcev.

**Tabela 5:** Povprečni odklon pri ocenjevanju posamezne skupine ocenjevalcev glede na ocenjevanca

|          | astrologi | grafologi | psihologi |
|----------|-----------|-----------|-----------|
| šifra 1  | 1.602     | 1.773     | 1.378     |
| šifra 2  | 1.620     | 2.112     | 1.163     |
| šifra 3  | 1.577     | 1.467     | 1.260     |
| šifra 4  | 1.600     | 1.383     | 1.340     |
| šifra 5  | 1.457     | 1.660     | 0.938     |
| šifra 6  | 1.367     | 2.027     | 1.442     |
| šifra 7  | 1.683     | 1.460     | 1.510     |
| šifra 8  | 1.712     | 1.668     | 1.437     |
| šifra 9  | 1.733     | 1.772     | 1.312     |
| šifra 10 | 1.833     | 2.030     | 1.533     |
| SD       | 0.134     | 0.257     | 0.178     |

Iz tabele 5 lahko razberemo, da pri grafološkem pristopu skladnost ocenjevanja najbolj variira glede na ocenjevanca. Z drugimi besedami to pomeni, da je skladnost grafološkega ocenjevanja najbolj odvisna od ocenjevanca (oz. njegove pisave). Tabela služi zgolj kot orientacija; statistične pomembnosti variabilnosti v skladnosti ocenjevanja posameznega pristopa glede na ocenjevanca nismo preverjali.

**Tabela 6.** Distribucija ocen od 1 do 7, kot so jih dajali ocenjevalci in ocenjevanci pri samooceni (kot orientacija glede različnih tendenc pri ocenjevanju)

| posamezne ocene na sedemstopenjski ocenjevalni lestvici |       |       |       |       |       |       |       |
|---------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                                                         | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     |
| A1                                                      | 0     | 3     | 90    | 135   | 71    | 1     | 0     |
| A2                                                      | 13    | 56    | 68    | 43    | 69    | 42    | 9     |
| A3                                                      | 47    | 63    | 34    | 17    | 27    | 74    | 38    |
| A4                                                      | 12    | 48    | 64    | 78    | 59    | 31    | 8     |
| povprečje                                               | 18.00 | 42.50 | 64.00 | 68.25 | 56.50 | 37.00 | 13.75 |
| G1                                                      | 19    | 82    | 61    | 11    | 59    | 59    | 9     |
| G2                                                      | 17    | 71    | 52    | 21    | 68    | 68    | 3     |
| G3                                                      | 10    | 50    | 83    | 29    | 69    | 55    | 4     |
| G4                                                      | 17    | 77    | 43    | 41    | 36    | 73    | 13    |
| povprečje                                               | 15.75 | 70    | 69.75 | 25.50 | 58.00 | 63.75 | 7.25  |
| P1                                                      | 5     | 20    | 81    | 103   | 73    | 14    | 4     |
| P2                                                      | 5     | 68    | 77    | 35    | 45    | 62    | 8     |
| P3                                                      | 12    | 34    | 62    | 99    | 48    | 33    | 12    |
| P4                                                      | 4     | 29    | 74    | 91    | 64    | 32    | 6     |
| povprečje                                               | 6.50  | 37.75 | 98.00 | 82.00 | 57.50 | 35.25 | 7.50  |
| skupno                                                  | 13.42 | 50.09 | 79.92 | 58.58 | 57.30 | 45.33 | 9.50  |
| povprečje                                               |       |       |       |       |       |       |       |
| povpr.                                                  | 4.8   | 4.9   | 4.2   | 5.0   | 4.3   | 4.0   | 2.8   |
| samoocen                                                |       |       |       |       |       |       |       |

Kot lahko vidimo iz tabele 6, je do napake centralne tendence (izrazito pogoste ocene 4) prihajalo zlasti pri skupini psihologov. Nasprotno pa so pri ocenjevanju najbolj tvegali grafologi, ki imajo v primerjavi z ostalima skupinama najmanjši delež srednjih ocen. To velja tako za grafologe kot skupino, torej v povprečju, kot tudi za vsakega posameznega grafologa. Obenem pa pri njih ne pride do nasprotne napake ocenjevanja, to je ekstremnega, črno belega ocenjevanja, saj imajo med izmed vseh ocen najvišji delež zmernih ocen, to je 2 in 3. Nekoliko pomislekov vzbuja ocenjevanje astrologa A1, ki praktično uporablja le srednji del lestvice, zlasti ocene 4 ter delom 3 in 5. Ocena 4, ki se pojavi kar 135 od skupno 300 ocen, kot jih je podal vsak ocenjevalec (10 ocenjevancev na 30 atributih), predstavlja kar 45 % vseh ocen. Tu je napaka centralne tendence več kot očitna. Za vse ocenjevalce kot skupino pa lahko rečemo, da niso bili izrazito nagnjeni k dajanju srednje ocene, prav tako pa niti ne moremo govoriti o napaki črno belega ocenjevanja, saj so se nasplošno ocenjevalci bolj redko posluževali ekstremnih ocen. Glede na distribucijo ocen pri samoocenjevanju lahko sklepamo, da ocenjevanci v povprečju niso bili ekstremno profilirani, kar zmanjšuje izrazitost napake



centralne tendence ocenjevalce, saj povečuje verjetnost, da so srednje ocene bolj odraz "realnega" stanja kot pa kriterija ocenjevalcev.

## Preverjanje druge hipoteze

**Tabela 7:** Povzetek enosmerne analize variance glede pomembnosti razlik v notranji skladnosti med skupinami

| skupina   | sredine $F(2.598)=31.19; p<0.000^*$ |
|-----------|-------------------------------------|
| astrologi | 1.435                               |
| grafologi | 1.552                               |
| psihologi | 1.148                               |

*Opomba:* Sredine predstavljajo povprečni odklon oz. razliko v ocenah

**Tabela 8:** Statistična pomembnost razlik v skladnosti ocenjevanja znotraj vsake skupine ocenjevalcev

| Variable | M     | SD    | N   | razlika | SD razlike | t      | df  | p      |
|----------|-------|-------|-----|---------|------------|--------|-----|--------|
| A-G      | 1.435 | 0.618 | 300 | -0.117  | 0.954      | -2.117 | 299 | 0.035* |
|          | 1.552 | 0.753 |     |         |            |        |     |        |
| A-P      | 1.435 | 0.618 | 300 | 0.288   | 0.813      | 6.117  | 299 | 0.000* |
|          | 1.148 | 0.555 |     |         |            |        |     |        |
| G-P      | 1.552 | 0.753 | 300 | 0.404   | 0.960      | 7.289  | 299 | 0.000* |
|          | 1.148 | 0.555 |     |         |            |        |     |        |

*Opomba:* t-test za odvisne vzorce; označene razlike so pomembne na nivoju tveganja  $p<0.05$ ; korekcija  $\alpha$ -napake ni bila izvedena, a zaradi velikega števila df bi bil njen vpliv zanemarljiv; A - astrologi, G - grafologi, in P - psihologi.

Kot vidimo iz tabel 7 in 8, obstajajo torej statistično pomembne razlike v skladnosti ocenjevanja znotraj posamezne skupine in sicer tako med psihologi in grafologi kot tudi med astrologi in grafologi, pa tudi med psihologi in astrologi. Najvišjo skladnost so dosegli psihologi in le-ta je pomembno višja tako od skladnosti med grafologi kot od skladnosti med astrologi. Prav tako je skladnost astrologov pomembno višja od skladnosti grafologov, ki je najnižja med vsemi tremi skupinami.

Hipoteza 2a, da bodo največjo skladnost ocenjevanja dosegli psihologi, se je torej potrdila. Ni pa potrjena hipoteza 2b, namreč da bodo najmanjšo skladnost dosegli astrologi; v resnici so jo dosegli grafologi.

### Preverjanje tretje hipoteze

**Tabela 9:** Povzetek multiple regresije, kjer je odvisna spremenljivka samoocena, neodvisna pa ocena astrologov oz. grafologov oz. psihologov

| ASTROLOGI                                                            |        |            |      |        |            |                         |
|----------------------------------------------------------------------|--------|------------|------|--------|------------|-------------------------|
| R=0.199*, delež pojasnjene variance: 0.026                           |        |            |      |        |            |                         |
| F (4.295) = 3.034, $p < 0.018$ , standardna napaka izračuna: 1.897   |        |            |      |        |            |                         |
| N=300                                                                | BETA   | st. napaka | BETA | B      | st. napaka | t (295) nivo tveganja-p |
|                                                                      |        |            |      |        | B          |                         |
| A1                                                                   | 0.097  | 0.066      |      | 0.244  | 0.265      | 1.473 0.142             |
| A2                                                                   | 0.047  | 0.065      |      | 0.058  | 0.080      | 0.728 0.473             |
| A3                                                                   | -0.091 | 0.064      |      | -0.082 | 0.057      | -1.430 0.154            |
| A4                                                                   | 0.132  | 0.067      |      | 0.177  | 0.090      | 1.963 0.051             |
| GRAFOLOGI                                                            |        |            |      |        |            |                         |
| R=0.294*, delež pojasnjene variance: 0.074                           |        |            |      |        |            |                         |
| F (4.295) = 6.969, $p < 0.0002$ , standardna napaka izračuna: 1.850  |        |            |      |        |            |                         |
| N=300                                                                | BETA   | st. napaka | BETA | B      | st. napaka | t (295) nivo tveganja-p |
|                                                                      |        |            |      |        | B          |                         |
| G1                                                                   | 0.216  | 0.060      |      | 0.237  | 0.066      | 3.587 0.000             |
| G2                                                                   | 0.030  | 0.061      |      | 0.034  | 0.069      | 0.500 0.618             |
| G3                                                                   | 0.132  | 0.062      |      | 0.167  | 0.077      | 2.149 0.032             |
| G4                                                                   | 0.026  | 0.062      |      | 0.028  | 0.067      | 0.423 0.673             |
| PSIHOLOGI                                                            |        |            |      |        |            |                         |
| R=0.639*, delež pojasnjene variance: 0.401                           |        |            |      |        |            |                         |
| F (4.295) = 51.052, $p < 0.0000$ , standardna napaka izračuna: 1.488 |        |            |      |        |            |                         |
| N=300                                                                | BETA   | st. napaka | BETA | B      | st. napaka | t (295) nivo tveganja-p |
|                                                                      |        |            |      |        | B          |                         |
| P1                                                                   | 0.478  | 0.058      |      | 0.826  | 0.100      | 8.248 0.000             |
| P2                                                                   | 0.349  | 0.053      |      | 0.422  | 0.064      | 6.597 0.000             |
| P3                                                                   | -0.197 | 0.051      |      | -0.268 | 0.070      | 3.832 0.000             |
| P4                                                                   | -0.075 | 0.051      |      | -0.115 | 0.078      | 1.470 0.146             |

Iz tabele 9 lahko vidimo, da vse skupine pomembno korelirajo s samopodobo, najbolj seveda psihologi, s čimer smo potrdili hipotezo 3. Če smo torej vzeli samopodobo kot kriterij veljavnosti ocen, lahko rečemo, da ima ocenjevanje vsake od skupin podlago v stvarnosti oz. da so ocene ocenjevalcev vseh treh

skupin bolj skladajo s samopodobo kot bi se po naključju dane ocene. Vsak od treh psistopov torej nosi v sebi določeno uporabno vrednost. Kolikšna je ta vrednost, nam pove delež pojasnjene variance, ki znaša za psihološki pristop 40.1 %, za grafološki pristop približno 7.4 %, za astrološki pa le 2.6 %.

## RAZPRAVA

Kako si lahko razložimo dobljene rezultate? Oglejmo si posebej vsak posamezni pristop.

### Grafologi

Da smo dobili tako nizko stopnjo skladnosti ocenjevanja v skupini grafologov, si lahko pojasnimo z naslednjimi vzroki:

1. Vnos subjektivnosti v interpretacijo rokopisa. Grafologi imajo veliko možnosti različnih subjektivnih interpretacij oz. povezav pomena posameznih znakov v celostni opis osebnosti. Problem je seveda tesno povezan z nekvantitativno usmerjenostjo stroke. V osnovi gre za problem, ki se ga tudi grafologi relativno dobro zavedajo, in to je problem večumnosti znakov, ki se kaže kot različno vrednotenje posameznih znakov glede na višino formalnega nivoja. Posamezni znak se lahko vrednoti "pozitivno" ali "negativno". Formalni nivo pisave pa je parameter, ki ni povsem objektivno določljiv oz. merljiv - tu so torej možna precejšnja razhajanja med ocenjevalci. Vendar pa od ugotovljenega formalnega nivoja zavisi praktično celotna grafološka analiza. Seveda tudi objektivno določljivi grafološki znaki niso neproblematični, saj še ni za vse znake empirično, to je statistično potrjeno, kateri znak je povezan s posamezno osebnostno potezo in v kolikšni meri. Poseben problem predstavljajo osebnostne lastnosti, katerih grafološki korelat je v kompleksni kombinaciji posameznih znakov. Poleg tega ima vsak posamezni znak v različnem kontekstu različen pomen; šele upošteva celoto lahko grafolog oceni pomen posameznega znaka. Nadalje grafologi ne upoštevajo enotnega števila faktorjev, to je grafoloških značilnosti, ki jih je treba ob analizi upoštevati oziroma so ti faktorji vsebinsko različni. Skratka, grafologija se še vedno nahaja v eksploratorni fazi svojega razvoja, ko še raziskuje in preverja temelje svojega delovanja. Pod dejavnik subjektivnosti lahko prištejemo še dodatno problematiko neenotnosti posameznih tokov znotraj grafologije, vpliv različnih šol,

nazorov in seveda osebnosti ocenjevalca. Z vidika vpliva različnih šol je zadeva v Sloveniji verjetno še potencirana, saj ni nobene uradne institucije, ki bi izobraževala bodoče grafologe, z njo se lahko seznanijo le v okviru nekaterih izbirnih predmetov v okviru študija psihologije. Tako so seveda v veliki meri prepuščeni samoizobraževanju in vplivu različne literature, za katero že tako velja, da je zelo heterogena.

2. Verjetno lahko omenjeni rezultat povežemo tudi s problematiko neizrazitosti nekaterih pisav oz. odsotnosti dominant. Idealno za grafološko analizo je, če je dominant več in vse kažejo v isto smer- tu so zaključki grafologi najbolj zanesljivi. In če je natančnost ocene grafologa tako močno odvisna od osebnosti oz. izrazitosti rokopisa, je seveda lažje razumeti relativno nizko strinjanje med grafologi. Dejansko grafologi torej iščejo izrazitosti in se nanje naslanjajo, ko v mislih gradijo strukturo osebnosti danega ocenjevanca; tam, kjer teh ni, so njihove ocene le približne. Potrdilo za to, kako pomemben je pri grafološki analizi dejavnik prisotnost dominant, bi lahko našli tudi v tem, da skladnost grafologov izmed vseh treh skupin najbolj variira glede na ocenjevanke (tabela 5).
3. Naslednji vzrok relativne neenotnosti grafologov bi lahko bilo dejstvo, da grafolog lahko odkriva le potenciale. Trstenjak (1986) je mnenja, da je iz pisave moč razbrati to, kar je v človeku skritega, najsí se v življenju uresniči ali ne. Gre pravzaprav za vprašanje razločevanja latentnih/manifestnih lastnosti. Grafologija je močna predvsem v ugotavljanju latentnih lastnosti, ne toliko manifestnih lastnosti. Problem pa je seveda ta, da se pri nekaterih ljudeh nekatere latentne lastnosti tudi manifestirajo, druge pa ne. Katere lastnosti se bodo pri posameznem človeku tudi manifestirale in v kolikšni meri, pa je seveda strašansko težko, če ne že nemogoče napovedati.
4. Poleg tega pa je, kot že omenjeno v uvodu, grafologija osredotočena predvsem na kvalitativni, ne toliko na kvantitativni opis osebnostnih lastnosti oz. razlik med posamezniki (diferencialna psihologija), poleg tega pa je izrazito psihodinamična; bolj kot to, kakšen je nek človek, jo zanimajo duševni procesi, ki v njem potekajo, nasprotje med težnjami, konflikti, skratka "tok psihične energije", medtem ko psihologi (vsaj z vprašalniškim pristopom) pristopajo k osebnosti pretežno strukturalno. Grafologi, ki so sodelovali pri raziskavi, so se pritoževali, da se jim zdi grozno "nasilje" oceniti nekoga na linearni lestvici od 1 do 7, ko pa je osebnost nekaj tako dinamičnega in so v človeku včasih prisotne tako nasprotujoče si tendence v vedenju in doživljanju. Tako naj bi pri nekom,



ki ima neko lastnost izraženo v ekstremih, npr. nežen-grob, je torej ali izrazilo grob ali pa izrazilo nežen in bi potemtakem na naši 7-stopenjski lestvici moral dobiti ekstremni oceni 1 in 7 hkrati, s povprečenjem na oceno 4 izgubili bistveno informacijo oz. celo naredili najhujšo logično napako, kar je je mogoče storiti, saj ocena 4 najslabše odslikava pravo stanje, ker se pač ta oseba najmanj časa nahaja na stanju 4. Na kratko, kvantifikacija psihičnih pojavov, ki ni prvotni cilj grafologije, grafološka spoznanja pogosto vsebinsko osiromaši, včasih pa celo popači. Gre pač za to, da se nezavedno, ki je prvenstveno predmet zanimanja grafologije, močno izmika kvantifikaciji.

5. Vendar moramo pri rezultatu relativno nizke skladnosti grafologov imeti pred seboj dejstvo, da so grafologi izmed vseh skupin najbolj tvegali pri ocenjevanju in se najbolj izogibali medlih srednjih vrednosti. Ta rezultat lahko povežemo z dejstvom, da so grafologi pravzaprav osredotočeni na ekstreme oz. neke izrazite osebnostne poteze in lastnosti. Poleg tega pa imajo ocene grafologov kar precej podlage v stvarnosti, če vzamemo za merilo te podlage njihovo korelacijo s samopodobo, ki je statistično pomembna. To je seveda povsem v nasprotju s splošnim prepričanjem, da je grafologija zmožna dati le neke okvirne oznake človekovega značaja oz. osebnosti. Vendar ostaja dejstvo, da z grafološkim pristopom lahko pojasnimo le cca 7.4 % variance samopodobe, kar je relativno malo. No, relativno nizka notranja skladnost grafologov pomeni, da bo morala grafologija še veliko narediti na področju poenotenosti kriterijev, števila faktorjev ipd., skratka dozoreti v znanstvenem smislu, nedvomno pa njena korelacija s samopodobo ( $r = 0.294$ ) dokazuje, da se v njej skriva tolikšen potencial, da bo mogoče sčasoma postala vsesplošno uporaben in tudi znanstveno priznan psihodiagnostični postopek.

## Astrologi

Korelacija v skupini astrologov znaša  $r = 0.362$ . Rečemo lahko, da v astrologiji očitno obstajajo do določene mere izdelani kriteriji ocenjevanja osebnosti (pustimo za zdaj ob strani, koliko imajo njihove ocene podlage v realnosti, torej ali in v kolikšni meri so tudi veljavni.) Tudi variiranje v skladnosti ocenjevanja glede na ocenjevalce ni veliko-mnogo manjše kot pri grafologih, a večje kot pri psihologih. Poglejmo, kateri dejavniki so vplivali na dobljeni rezultat:

1. Problem subjektivnosti; gre za neenako upoštevanje različnih znakov, vpliv različnih šol, osebnosti ocenjevalcev. Prav tako kot pri grafologiji lahko tudi astrolog v svoje tolmačenje vnaša svoje subjektivne elemente. Enotnost znotraj astrologije je zelo velik problem in se kaže med drugim že v popolnoma neskladni terminologiji (Gerkman, 1991). Astrologija toliko časa ne bo napredovala, dokler ne bodo eksperimentalno, korelacijsko potrjeni posamezni znaki - problem nastopi že, ker se Sonce v Vodnarju interpretira zelo podobno kot npr. Sonce v konjunkciji z Uranom (vladarjem Vodnarja). Ta problematika niti astrologom samim ni čisto jasna. Poleg tega v astrologiji nastopi velik problem točkovanja oz. obteževanja posameznih astroloških znakov oz. obstajajo zelo neenotna mnenja glede tega, kaj je pomembno pri osebnostni analizi. Nekateri avtorji, npr. Gerkman, močno poudarjajo aspekte, spet drugi menijo, da gre za znake sekundarnega ali celo terciarnega pomena, zlasti v primerjavi s hišami, Soncem, Mesecem in Ascendentom. Tudi mnenje, kolikšna odstopanja so pri posameznih aspektih še dovoljena, so močno deljena. Vseeno pa se nam predsodek, da je astrologija zmožna dajati le neke splošne, okvirne osebnostne oznake, utegne zamajati, če vemo, da povprečna ocena astrologov (na 30 osebnostnih atributih) pomembno korelira s samopodobo, torej kriterijem veljavnosti ocen. Astrologi torej precej bolje ocenijo neko konkretno osebo, kot če bi ocenjevanje potekalo čisto po naključju (npr. blefiranje). Več kot očitno je, da je vsa nevedena problematika v tesni zvezi s pomanjkanjem resne astrološke edukacije v našem prostoru. Težava je že v sami definiciji astrologije in astrologa, ki zajema na eni strani popolne prevarante in ljudi brez kakršnekoli izobrazbe do formalno izobraženih ljudi, ki se v ti. psihološko astrologijo temeljito poglobljajo. Na Zahodu, zlasti v ZDA in Angliji so vodilni astrologi renomirani psihologi, navadno doktorji znanosti. (npr. Liz Greene).
2. Problem izrazitosti kart; podobno, kot je bilo govora že pri grafologiji, resda pa ta dejavnik pri astrologiji ni tako zelo močan kot pri grafologiji.
3. Tudi astrologija se, podobno kot grafologija, ukvarja bolj z osebnostno dinamiko kot strukturo, najbolj jo zanima motivacija. Motivacija je tudi temelj jungovske globinske psihologije, na katero se v največji meri naslanja ti. psihološka astrologija.
4. Nekateri posamezniki zaradi neprimerne vzgoje ali drugih negativnih vplivih socializacije ne "živijo v skladu s svojo astrološko karto" in ne kažejo značilnosti svojega Sončevega znamenja- Gerkman (1991) govori o

zavrtih tipih. Pri njih gre namreč za to, da je njihova osnovna motivacija blokirana, se ne realizira, težnje se potlačujejo (to nekoliko spominja na klinično definicijo nevroze). Tak posameznik je seveda povsem oddaljen od samega sebe, svojega bistva (ki naj bi bilo med drugim nakazano v karti) in tako živi povsem neavtentično življenje. Glede na to, da se potlačevanju neredko pridruži še obrambni mehanizem kompenzacije in obračanja v nasprotje (reakcijska formacija), se tako dogaja, da tak posameznik živi in se obnaša diametralno nasprotno od svojega "bistva" oz. tega, kar vidi astrolog v njegovi karti.

5. Astrologija ugotavlja večinoma le potenciale, ne more pa zanesljivo povedati, kaj od tega se bo tudi realiziralo, pa tudi kdaj se bo nekaj realiziralo skozi čas. V zvezi s problemom ugotavljanja, kaj se bo realiziralo, lahko navedemo tri znane dejavnike, ki vplivajo na razvoj osebnostnih lastnosti: dednost, okolje in samodejavnost. Astrologi naj bi razmeroma zlahka ugotavljali lastnosti, ki so pretežno pod vplivom dednosti in okolja, zelo težko pa kaj povedo o lastnostih, ki so v pretežni meri pogojene s samodejavnostjo. V zvezi s tem, kdaj se bo nekaj realiziralo, pa lahko rečemo, da astrolog zelo težko napove, "kateri del horoskopa trenutno živi človek" oz. je aktiven. Znano je, da naj bi Mesec predstavljal prirojene instinktivne reakcije in naj bi označeval prevladujočo motivacijo in z njim povezano vedenje otroka do 5. leta starosti, torej dokler ego še ni formiran, potem pa naj bi v ospredje stopil ego, ki ga v astrološki karti predstavlja Sonce.
6. Pri astrologiji obstajajo tudi nekatere tehnične omejitve, npr. različno izrisane astrološke karte zaradi različnih računalniških programov ali pa različne uporabe sistema hiš (sistem enakih ali neenakih hiš), kar se lahko pokaže pri nizki skladnosti ocenjevanja večih astrologov. Veljavnost astroloških ocen, v našem primeru izražena kot korelacija s samopodobo, pa je omejena z natančnostjo zapisa časa rojstva, za katerega vedno lahko le upamo, da je točen. Štiri minute napake v podatkih lahko pomeni drugačen ascendent in spremenjeno astrološko karto.

## Psihologi

Notranja skladnost psihologov ( $r=0.395$ ) je sicer najvišja od vseh treh pristopov, vendar smo pričakovali še večjo skladnost glede na to, da gre za izrazito elaboriran in normativen pristop. Le-teh astrologi in grafologi nimajo, zato je njihova orientacija težja. V bistvu smo od psihologov zahtevali le

reorganizacijo podatkov; četudi le-ta ni bila tako enostavna, kajti "umetne", kompleksne Cattellove dimenzije je bilo potrebno pretvoriti v običajne izraze. Enotnost znotraj psihologov se je verjetno izgubljala predvsem na točki, ko je bilo treba poiskati korelate med enimi in drugimi, so pa točno vedeli, kolikšna je izraženost nekega kompleksnega znaka (Cattelovih dimenzij), razpolagali so torej s povsem eksaktno informacijo o kvantiteti, zaradi česar je bilo možnega manj subjektivnega vnosa. Glede na ocenjevanca je psihološki pristop daleč najbolj stabilen, najmanj variabilen, kar pomeni, da psiholog ni preveč vezan na ekstremne osebnostne poteze. Veljavnost psihološkega pristopa, to je korelacija ocen psihologov s samopodobo, je sicer najvišja od vseh skupin, a to smo tudi pričakovali (hipoteza 3) glede na to, da je vir v obeh primerih isti - spraševanje ocenjevanca. Poskusimo ugotoviti, kje so se še izkrivljale informacije oziroma s čim se je zmanjševala veljavnost ocen psihologov:

1. Vprašalniške situacije so le groba aproksimacija dejanskih stanj in vedenj, so le majhen in okleščen vzorec, zajet iz celotnega univerzuma stanj, poleg tega ne sprašujemo nasplošno, ampak po konkretnih situacijah; med testnim vedenjem in resničnim vedenjem v življenjski situaciji pa ni popolne povezave.
2. Ker so vprašalniki uniformni, strukturirani, zaprti, izgubimo določene informacije zaradi želje po objektivnosti.
3. Prisotnost bolj ali manj (ne)zavednih obramb in "filtriranja" resničnosti s strani preizkušancev.
4. Postavke pogosto merijo stališča, le-ta pa niso vedno najbolj skladna z vedenjem, kakor kažejo raziskave (Rus, 1994), npr. pri Cattellovem 16PF vprašalniku: 24.vprašanje: "Občutek imam, da morajo biti vsa dela, če se jih že opravlja, narejena temeljito"; gre za tipično stališče; seveda ima lahko nekdo zelo jasne in stroge nazore in stališča, kako naj bi se nekaj delalo, drugo vprašanje pa je, koliko se jih sam drži v praksi.
5. Različno (ne)razumevanje postavk. Ponekod nastopajo postavke, ki niso najbolj razumljive, npr. "Mislim, da večina prvič pove resnico, četudi je ta za njih neprijetna." Verjetno gre za neposrečen prevod, pa vendarle.
6. Uporaba dvojnih izrazov pri določenih postavkah je prav tako dvomljive veljavnosti, npr. "Mislim, da sem manj napet in razdražljiv kot večina ljudi", saj po pravilu ne bi smela biti oba termina skupaj uporabljena (Rus,



1994), sploh ker izraz "napet" ni identičen izrazu "razdražljiv". "Napet" se nanaša na notranje stanje, počutje in se manifestira v psihofizični blokiranosti, "razdražljiv" pa se nanaša na občasne, nekontrolirane izbruhe nezadovoljstva, jeze ali preprosto le tenzije. Problem bo pri tipičnem introvertu, ki je npr. ves čas napet, a svoje frustracije nikakor ne sprošča ven - ni razdražljiv.

## Problem kriterijev

Vendar pa moramo biti pri interpretaciji veljavnosti posameznega pristopa zelo pazljivi. Postavlja se namreč vprašanje upravičenosti uporabe samopodobe kot zunanjega kriterija veljavnosti ocen, v našem primeru "stanja samega po sebi". Pomisleki izvirajo iz naslednjih spoznanj:

- Včasih samopodoba meri željeni (idealni) jaz, še pogosteje pa kombinacijo dejanskega in željenega jaza; ko ocenjevalci ocenjujejo sami sebe, navadno v svojo samooceno zavestno ali manj zavestno vpletajo elemente idealnega jaza in to v večji ali manjši meri, sploh pri atributih, ki so nasičeni s socialno zaželenostjo ali se nanašajo na (samo)prestiž. Verjetno je bilo bolj ali manj zavestnega "filtriranja resničnosti" oz. obrambe še več na lestvici, kjer so bili eksplicitno navedene posamezne lastnosti kot bi bilo npr. pri vprašalniku, kjer šele preko postavk, to je posredno, ugotavljamo posameznikovo samopodobo.
- Samopodoba je sestavljena iz informacij o privatnem jazu (za katere vemo mi, drugi pa ne, v glavnem gre za naš notranji svet), javnem jazu (informacije, za katere vemo tako mi kot drugi - v glavnem gre za zavestni del informacij o našem vedenju), deloma nam "informacijo o slepi pegi" (kar drugi vedo, mi pa ne) drugi "prezrcalijo", to je sporočijo z našim odnosom do nas. Gre torej za to, da sta astrološki in grafološki pristop pretežno naravnana na nezavedno, samopodoba pa že po definiciji ne more vsebovati kaj dosti nezavednega, kar torej pomeni, da samopodoba na eni strani ter grafologija in astrologija na drugi strani ne pokrivata istega področja osebnosti. Nizko korelacijo astrološkega in grafološkega pristopa s samopodobo oziroma samooceno je treba tako jemati pazljivo prvič zaradi majhnega vzorca, drugič pa zaradi tega, ker samopodoba ne more biti povsem ustrezno merilo pravilnosti ocen.

Problema sem se zavedala že na začetku raziskave, vendar sem se kljub temu odločila za vključitev samopodobe kot kriterija, da smo dobili vsaj približno orientacijo, koliko imajo ocene podlage v stvarnosti, kajti nek pristop bi se teoretično lahko izkazal za precej notranje skladnega, a bi obenem povsem zgrešil pravo strukturo osebnosti; samopodobo sem torej obravnavala kot nekakšen pogojni kriterij ustreznosti ocen, nikakor pa ne gre absolutizirati korelacij ocenjevalcev s samooceno. V psihologiji je nasploh problematično poiskati ustrezen kriterij, saj v znanosti, ki preučuje duševnost in duševne pojave, ki so, kot meni Trstenjak (1986), sami po sebi (neposredno) nemerljivi, le pogojno lahko govorimo o povsem objektivnih kriterijih.

In za konec še sistematična kvalitativna primerjava posameznih parov pristopov.

*Tabela 10: Skupne značilnosti posameznih dvojic pristopov (povzetek)*

---

#### ASTROLOGIJA in GRAFOLOGIJA

- Odkrivata nezavedno
  - obe sta povezani z obliko simbolizma; astrologija kot mantični sistem temelji na simbolih, pri grafologiji pa srečamo npr. prostorsko simboliko
  - pri svojem delu uporabljata intuicijo
  - osredotočeni sta bolj na dinamični kot na strukturalni vidik osebnosti
  - obe gradita osebnostno analizo na izrazitih znakih v svojem materialu
  - sposobni sta odkrivati le potencial, latentno, ne pa tudi manifestno
  - obe sta še v fazi eksploracije lastnih temeljev; nimata še izdelanih enotnih faktorjev, ni še izdelana ustrezna empirična validacija posameznih znakov,
  - posledica tega pa so nizke metrijske karakteristike
  - sta holistično, celostno in pretežno nekvantitativno usmerjeni
  - pri obeh obstaja problem vpliva različnih šol, nazorov, osebnosti ocenjevalca in njegovega vnašanja subjektivnih elementov pri interpretaciji
  - obe nudita bogato in izčrpno informacijsko sliko o posameznikovi osebnosti
  - vir informacij ni ocenjevanec, vsaj ne neposreden, zato ni možnosti bolj ali manj zavedne obrambe in filtriranja realnosti
- 

#### GRAFOLOGIJA in PSIHOLOGIJA

- obe izhajata iz novoveške znanstvene misli; za obema stoji bolj ali manj znanstveno, logično utemeljeno teoretično ozadje
  - obe gradita na konkretnem, otipljivem, materialu, torej "izdelku", ki ima dejansko zvezo z ocenjevancem; grafolog ima njegov rokopis, psiholog pa njegov rešen vprašalnik
  - most med njima so projekcijske tehnike, zlasti izrazne
-

### ASTROLOGIJA in PSIHOLOGIJA

- skupne značilnosti med njima obstajajo v uporabi določenih "staroveških" pojmov, npr. temperament, ekstrasvertnost; glede teoretičnega ozadja je most med njima Jung s svojo globinsko psihologijo in teorijo kolektivnega nezavednega (arhetipi), metodološki podobnosti med njima pa ni

## ZAKLJUČEK

Pričujoča raziskava je bila pilotske narave. Kot taka je bolj odpirala vprašanja kot odgovarjala nanje. Skušala je odpreti pogled v večrazsežnost problematike ocenjevanja osebnosti, izpostavila problem kvantifikacije celostnih psihodinamskih diagnostičnih tehnik, problem samoocen, filtriranih skozi egovo obrambo, nadalje problem merjenja večinskega - nezavednega dela osebnosti, iskanja ustreznih zunanjih kriterijev v psihologiji ipd. Raziskave podobnega tipa bi lahko razširili in izboljšali na več naslednjih načinov.

- Vsekakor bi bila glavna vidna izboljšava *razširitev vzorca*, tako ocenjevalcev, zlasti pa ocenjevalcev.
- Da bi kontrolirani vpliv vsebine rokopisa in t.i. "metagrafoloških" znakov pri grafološki analizi (izbor papirja, dolžina stavkov, besednjak, slovnice in tudi vsebine), bi morali dati ocenjevalcem prepisati nek standardni tekst, prepis iz knjige, torej ne poljubno pismo, ki je sicer v grafologiji najpogostejše služi v te namene in ga strokovno imenujemo standardni osebni zapis (Regvar, 1988). Obenem bi dali grafologu na voljo še en rokopis ocenjevanca iz obdobja največ eno leto nazaj za večjo zanesljivost ocenjevanja in eliminacijo vplivo razpoloženja, utrujenosti.
- Vsi astrologi bi morali uporabiti isti računalniški program in isti sistem astroloških hiš. Najbolje bi bilo, da bi bile astrološke karte že natiskane.
- Lahko bi primerjali še kakšen pristop, npr. katerega od projekcijskih preizkusov.
- Razširili bi lestvico atributov in jih morebiti opredelili, vendar ne z opisi situacij, ampak na splošnem nivoju.
- Veljavnost astrologije oziroma obstoj stabilnih arhetipskih struktur bi lahko neposredno preverjali s faktorsko analizo - npr. ali so ljudje, ki so bolj miroljubni, bolj nedločni, hkrati tudi večji esteti ("faktor Tehnice").
- Kot kriterij veljavnosti bi vzeli rezultate nekega niza psihodiagnostičnih testov.
- Poleg kvantitativne bi upoštevali še kvalitativno analizo, npr. dodatne pripombe ocenjevalcev, opis postopka ocenjevanja ipd., kar bi nam nudilo

dodatne informacije v procesu razumevanja različnih pristopov k ocenjevanju osebnosti.

- Lahko bi preučevali vpliv interakcije spola ocenjevalcev in ocenjevancev.
- Nedvomno je tematika ne samo zanimiva, ampak tudi aktualna. V Zahodnem svetu se je namreč v zadnjem času močno razširilo t.i. nekonvencionalno kadrovanje. Tako se npr. v Franciji pri izbiri kadrov delodajalci pogosto obrnejo na grafologe (kar 80 % selekcije kadrov naj bi potekalo na ta način), v ZDA pa se prenekatero podjetje pri izbiri kandidatov posvetuje z astrologi. Menim, da predsodki in apriorno zavračanje t.i. "neznanstvenih pristopov" ni najboljša rešitev, bolj na mestu je njihovo nadaljnje raziskovanje. V pravem znanstvenem duhu - z odprtostjo, ki je podprta s kritičnostjo.

## LITERATURA

- Benedik, E. (1994). Osebnostni vidiki pisave - odnos med osebnostnimi potezami in objektivno določljivimi značilnostmi pisave [Writing style and personality: The relationship between personality characteristics and objectively assessed properties of writing style]. Magistrska naloga [MA diploma]. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Eysenck, H. J. (1975). Planets, stars and personality. London: University of London.
- Gauquelin, M. (1967). A possible hereditary effect on time and birth in relation to the diurnal movement of the Moon and the nearest planets, its relationship with geomagnetic activity. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Gauquelin, M. (1982). The cosmic clocks. San Diego: Astro Computing Services.
- Gerkman, V. (1991). Astrologija, veda o značaju in usodi [Astrology: Science of the character and fate]. Ljubljana: Aura.
- Regvar, B. (1988). Spoznajmo grafologijo [Let's learn about graphology]. Ljubljana: samozaložba.
- Rus, S.V. (1994). Socialna psihologija: teorija, empirija, eksperiment, uporaba [Social psychology: Theory, emiricism, experimet, application]. Ljubljana: Davean.
- Strojnik, N. (1998). Primerjalna analiza različnih pristopov k ocenjevanju osebnosti (psihološkega, grafološkega in astrološkega) [Comparative analysis of different approaches to personality assessment (psychological, graphological and astrological)]. Diplomaska naloga [BA diploma]. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Trstenjak, A. (1986). Človek in njegova pisava [Man and his writing]. Ljubljana: Založba centralnega zavoda za napredek gospodinjstva.





# NAVODILO AVTORJEM PRISPEVKOV

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

Objavljeni so prispevki, napisani v slovenskem ali angleškem jeziku (izjemoma, po presoji uredniškega odbora, še v kakšnem drugem svetovnem jeziku).

Znanstveni in strokovni prispevki morajo biti pisani v jedrnatem, razumljivem, jasnem in logičnem ter jezikovno ustreznem slogu. *Empirični članek* avtor napiše kot poročilo o izvorni raziskavi. Vsebovati mora vse značilne dele, ki odlikujejo korake raziskovalnega procesa: *uvod*, *metoda* (s podpoglavji *udeleženci*, *prilagoditve* oziroma *inštrumenti* ter *postopek*), *rezultati*, *razprava* in *literatura*. Za *teoretski članek* se predvideva, da v podrobnostih prouči ter kritično analizira določene modele ali teorije. Empirični podatki so predstavljeni le, če so v neposredni zvezi s teorijo. *Pregledni članek* kritično ovrednoti na različnih mestih že objavljene prispevke. Značilni deli preglednega članka so opredelitev in razlaga problema, povzetek predhodnih raziskav, pojasnitev medsebojnih odnosov, protislovij, pomanjkljivosti in na koncu predloge za nadaljno raziskovanje. *Metaanalitična študija* predstavlja posebno vrsto članka, v katerem avtor s pomočjo posebne raziskovalne metodologije, ki je značilna za metaanalitične študije, pregledno predstavi rezultate številnih empiričnih študij na temo nekega raziskovalnega problema. Poleg tega naj npr. za empirični prispevek velja:

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

## TEHNIČNA NAVODILA ZA PREDLOŽITEV PRISPEVKOV

Oblika poslanih rokopisov naj sledi standardom in priporočilom, opisanim v priročniku za pisanje praziskovalnih poročil, ki ga je izdalo ameriško združenje psihologov (APA Publication Manual, četrta izdaja, 1994) in je že pred leti postal tudi mednarodni standard. Vsak rokopis, ki bo prispel v objavo v revijo Psihološka obzorja, ki bo ustrezal tehničnim (oblikovnim) zahtevam in ki bo sodil v okvir »namena in ciljev revije«, bo po postopku dvojne slepe recenzije poslan v oceno dvema recenzentoma.

### Prva verzija besedila:

Tipkopis naj bo na papirju napisan na eni strani z dvojnimi razmikom ali vsaj z 1.5 vrstičnim razmikom in v **treh** izvodih. Natisnjen naj bo z računalniškim tiskalnikom, z razločnimi naslovi, podnaslovi in zgolj oštevilčenimi stranmi. Napisan naj bo z eno osnovnih oblik pisave (Courier 12 ali Times Roman 12 ali Arial 12), besedilo naj bo levo poravnano. Začetki odstavkov naj ne bo umaknjeni navznoter, pač pa naj bo pred vsakim novim odstavkom, naslovom, podnaslovom, predvidenim mestom za sliko ali tabelo vrinjena prazna vrstica). Prispevek naj praviloma ne bo daljši kot ena avtorska pola (16 strani po 32 vrstic z okoli 60 znaki v vrstici oziroma okoli 30.000 znakov, vključno z razmiki). Tipkopis in slike bodo mesec dni po objavi uničeni, če avtor ne bo posebej pisno zahteval vrnitve originalnih gradiv. Prvi verziji tipkopisa ne prilagajte diskete z datoteko, vendar poskrbite, da ohranite svojo (računalniško in papirno) kopijo vašega besedila.

Na posebni strani mora biti prispevku dodana informacija, ki vsebuje ime in priimek avtorjev, ime inštitucije, v kateri so zaposleni ter naslov prispevka, poleg tega pa natančen naslov tistega avtorja, s katerim bo uredništvo revije komuniciralo (če je možno, vključujoč telefonsko in telefaks številko ter elektronski naslov).

Prva stran prispevka mora vsebovati v **slovenskem in angleškem jeziku** napisane: *naslov* prispevka, *ključne besede*, ki najbolje opredeljujejo vsebino (okrog pet) in *povzetek* prispevka, ki vsebuje bistvene informacije o prispevku. Povzetek naj obsega od 100 do 200 besed (če je članek po dogovoru napisan v katerem od drugih svetovnih jezikov, morajo biti navedene informacije v tem, a tudi v slovenskem in angleškem jeziku). Na tej strani ne sme biti imena in/ali naslova avtorjev. Vsak raziskovalni prispevek mora imeti pravilno strukturo, kot jo ima poročilo o raziskavi. Za vsako tabelo in sliko mora biti v prispevku nakazano približno mesto, kjer je predvidena tabela ali slika (npr. 'vstaviti sliko 1' ali 'vstaviti tabelo 1'). Tabel in slik ne vstavljajte v besedilo. Zaporedna številka slike in besedilo, ki sliko opisuje, naj bo v besedilo vstavljeno takoj za mestom, kjer smo označili predviden položaj slike (npr. najprej v svoji vrstici podamo informacijo: 'vstaviti sliko 1', pod njo pa ime in opis: 'Slika 1. Odnos med ...'). Vsaka tabela mora biti na koncu prispevka priložena na posebnem listu papirja. Natipkana naj bo z enojnim razmikom. Nad tabelo naj bo poleg zaporedne številke tabele njen opis (npr. 'Tabela 1. Korelacijska matrika ...'). Tabela mora biti informativna brez

posebnega sklicevanja na besedilo, torej opremljena s potrebnimi informacijami (in po potrebi z legendo). Prav tako naj bo vsaka slika dodana na posebnem listu papirja na koncu besedila (na hrbtni strani naj bo s svinčnikom zapisano zaporedna številka slike in priimek avtorja). Slike morajo biti izdelane in natisnjene brezhibno (z laserskim tiskalnikom – ali narisane s tušem) in z dovolj velikimi črkami, številkami in ostalimi znaki, ki omogočajo pomanjševanje brez večje izgube preglednosti. Barv ne uporabljamo, pač pa, če je potrebno, različne, dobro razločljive raste, sivine, vzorce. Pri vsaki sliki in tabeli je torej nujna zaporedna številka, opis in po potrebi legenda, ki pojasnjuje posamezne simbole. V poglavju *rezultati* isti podatek prikažemo le enkrat. Odločimo se, kateri način (slika, tabela ali prikaz v vezanem besedilu) je najbolj primeren in informativen.

Opombe pod črto naj bodo vključene v prispevek le izjemoma. Prispevki v tujih jezikih morajo biti lektorirani.

Vsako trditev ali dognanja drugih avtorjev je treba potrditi z referenco. Uporabljene reference drugih avtorjev v besedilu citiramo po Harvardskem sistemu: npr. Rostohar (1952) ali (Rostohar, 1952). Kadar citiramo več avtorjev, jih moramo navajati v **kronološkem** zaporedju, od starejših do novejših, znotraj iste letnice pa po abecednem redu, npr. (Rostohar, 1952; Bujas, 1953; Trstenjak, 1953). Citati posameznih referenc so ločeni s podpičjem, npr. (Petrovič, 1969; Petrič, 1970). Kadar so citirano delo napisali trije avtorji ali več, pri prvem citiranju vedno navedemo imena vseh soavtorjev, npr. (Toličič, Šebek, Pečjak in Zorman, 1957), pri morebitnih naslednjih citatih pa citiramo le ime prvega avtorja, za druge pa dodamo le 'in dr.', npr. drugi citat (Toličič in dr., 1957). Kadar se citira več del istega avtorja, napisana v istem letu, je treba letnicam dodati malo črko po abecednem redu, npr. (Peršič, 1968a; 1968b).

V seznamu literature na koncu prispevka je treba navesti po abecednem redu (in brez zaporednih števil) vse v besedilu citirane avtorje (in samo tel!), celoten seznam literature pa mora biti napisan v skladu z APA standardi citiranja (za podrobnosti glej: APA Publication Manual, četrta izdaja, 1994). Izraz »in dr.« se tu ne uporablja, pri navedbi vira so vedno izpisana imena vseh avtorjev prispevka, ne glede na to, koliko jih je.

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

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



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

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

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

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

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

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

ali

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

Končna verzija rokopisa:

Po končanem redakcijskem postopku, strokovnih recenzijah in jezikovni lekturi bo v najkrajšem možnem času izvod prispevka vrnjen avtorju (skupaj z recenzijama in kratkim mnenjem uredniškega odbora glede sprejetja besedila v objavo). V besedilu bodo tudi jezikovni popravki. V primeru, da je prispevek sprejet v objavo, avtor upošteva tako recenzentske pripombe, popravke in sugestije, kot tudi lektorjeve popravke ter pripravi končno verzijo prispevka. Ker se tisk pripravlja s pomočjo računalnika, naj bo končni, popravljene verziji prispevka dodana 3,5 palčna disketa (opremljena z imenom in naslovom avtorja), na kateri je datoteka s **popolnoma enako končno verzijo prispevka**, kot je natisnjena na papirju. Besedilo naj bo napisano v enem od standardnih programov za obdelavo besedil (npr. Word za Windows). Če avtor ustvarja v katerem drugih programskih okolij ali operacijskih sistemov, naj se potruди pretvoriti besedilo v program, ki brez težav deluje v okolju Windows. Avtor naj jasno dopiše, v katerem programu in verziji programa je shranjeno besedilo.

Slike so lahko shranjene v posebnih datotekah. Narisane so lahko s pomočjo različnih grafičnih ali drugih programov (Harvard Graphics, Corel draw, PowerPoint, Word, Excel, Photo Editor, Adobe Photo Shop ...). Najbolje je, da je vsaka slika shranjena v posebni datoteki in sicer v enem od standardnih grafičnih formatov (JPG, JPE, PCX, PDF, PIS, BMP, TIF, GIF, CHT, PRS ...). Avtor naj jasno dopiše, v katerem programu in kateri verziji programa je shranjena slika.

Ostala navodila za pripravo končnega rokopisa so enaka tistim, ki veljajo za pripravo prve verzije rokopisa, le v končni verziji prvo stran opremite še z naslovi in institucijami avtorjev (morebitne dodatne informacije o financerju študije, o tem, da je bil prispevek predstavljen na kakšnem od kongresu, ali o morebitnih zahvalah, vpišite v opombo pod črto ki bo pripeta k naslovu prispevka. Končna verzija naj bo na papirju s priloženimi tabelami in slikami poslana v enem izvodu, enaka verzija pa kot datoteka (z dodanimi datotekami slik, če je to potrebno), shranjena na disketi.

Poslana končna verzija rokopisa pomeni tudi avtorjevo potrditev, da prispevek v enaki ali podobni obliki ni bil objavljen v kateri drugi domači ali tuji publikaciji in da tudi ne bo brez poprejšnjega soglasja izdajatelja Psiholoških obzorij.

Tudi končno verzijo avtorji pošljejo na naslov glavnega urednika (ne pozabite na ime ter priimek, strokovne nazive, naslov in ostale informacije, ki omogočajo komunikacijo zainteresiranega bralca z vami - tudi **elektronski naslov**, domača stran na internetu, telefon, faks ...).

Za vso dodatno korespondenco uporabljajte tudi elektronsko komunikacijo (epošto).

