



# Pogledi psihologije na učinkovitost

Ljubljana 2013

## **Pogledi psihologije na učinkovitost**

Rostoharjeva zbirka, št. 1

Avtorji: Darja Kobal Grum, Martina Horvat, Maja Zupančič, Blanka Colnerič,  
Sonja Pečjak, Melita Puklek Levpušček, Gregor Sočan, Cirila Peklaj, Manca  
Seničar, Eva Boštjančič, Maja Pezdir  
Uredil: Gregor Sočan

Recenzenta: Janek Musek, Zlatka Cugmas  
Tehnično urejanje in prelom: Jure Preglau

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2013.  
Vse pravice pridržane.

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani  
Izdal: Oddelek za psihologijo  
Za založbo: Andrej Černe, dekan Filozofske fakultete

Prva izdaja, elektronska izdaja  
Ljubljana, 2013  
Publikacija je brezplačna.

Publikacija je na voljo na: [http://psy.ff.uni-lj.si/slo/Rostoharjeva\\_zbirka](http://psy.ff.uni-lj.si/slo/Rostoharjeva_zbirka)

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

159.944(0.034.2)

POGLEDI psihologije na učinkovitost [Elektronski vir] / avtorji Darja Kobal  
Grum ... [et al.] ; uredil Gregor Sočan. - 1. izd. - El. knjiga. - Ljubljana : Znanstvena  
založba Filozofske fakultete, 2013. - (Rostoharjeva zbirka ; št. 1)

ISBN 978-961-237-594-2 (pdf)  
1. Kobal Grum, Darja 2. Sočan, Gregor  
268190208

## Kazalo

|                     |   |
|---------------------|---|
| Predgovor . . . . . | 5 |
|---------------------|---|

### ***Martina Horvat in Maja Zupančič***

|                                                                                                           |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Osebnostni tipi in dimenzije v otroštvu ter njihova napovedna vrednost za socialno prilagajanje . . . . . | 7 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

### ***Blanka Colnerič in Maja Zupančič***

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| Otroci z motnjo v duševnem razvoju: družinska perspektiva . . . . . | 35 |
|---------------------------------------------------------------------|----|

### ***Sonja Pečjak, Melita Puklek Levpušček, Gregor Sočan in Cirila Peklaj***

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Ciljna naravnost učitelja kot napovednik motivacije, vedenja in učne uspešnosti dijakov pri slovenščini . . . . . | 67 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### ***Manca Seničar in Darja Kobal Grum***

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| Inkluzija kot dejavnik samopodobe in socialne opore . . . . . | 91 |
|---------------------------------------------------------------|----|

### ***Eva Boštjančič in Maja Pezdir***

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Povezanost med vodjevim stili vodenja in spoprijemanjem s stresom zaposlenih . . . . . | 117 |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|



*Mihajlo Rostohar (1878–1966), ustanovitelj Oddelka za psihologijo in Inštituta za psihologijo na Filozofski fakulteti na Univerzi v Ljubljani.*

## Predgovor

Pred nami je prva monografija v novonastali Rostoharjevi zbirki z naslovom *Pogledi psihologije na učinkovitost*, ki jo je izdal Oddelek za psihologijo na Filozofski fakulteti na Univerzi v Ljubljani. Zbirko posvečamo začetniku psihologije v Sloveniji, Mihajlu Rostoharju, ustanovitelju Oddelka za psihologijo in Inštituta za psihologijo na Filozofski fakulteti na Univerzi v Ljubljani. Namen zbirke je v rednem predstavljanju znanstvenega dela članic in članov Oddelka in ta namen odpira tudi pričujoča monografija. Odločili smo se za prečni prikaz aktualnih raziskav, ki jih objavljamo članice in člani posameznih Kateder, tokrat iz Kateder za razvojno, pedagoško in občo psihologijo, psihološko metodologijo ter psihologijo dela in organizacije.

Knjiga je razdeljena na pet poglavij. Prvo poglavje, ki sta ga napisali Martina Horvat in Maja Zupančič, obravnava osebnostne tipe in dimenzije v otroštvu ter njihovo napovedno vrednost za socialno prilagajanje. Avtorici ugotavljata, da imajo tako osebnostne dimenzije kot tipi vzdolžno in sočasno pomembno napovedno vrednost za različne vidike socialnega prilagajanja otrok.

Drugo poglavje »Otroci z motnjo v duševnem razvoju: družinska perspektiva«, avtoric Blanke Colnerič in Maje Zupančič raziskuje osebnostne značilnosti otrok z motnjo v duševnem razvoju, odnose med sorojencema ter starševski stres. Na podlagi rezultatov odpirata možnosti za strokovno delo z družinami otrok z motnjo v duševnem razvoju.

Sonja Pečjak, Melita Puklek Levpušček, Gregor Sočan in Cirila Peklaj se v tretjem poglavju lotevajo zanimive in aktualne problematike ciljne naravnosti učitelja, ki jo obravnavajo kot napovednik motivacije, prilagojenega vedenja in učne uspešnosti dijakov pri slovenščini v srednji šoli.

V četrtem poglavju »Inkluzija kot dejavnik samopodobe in socialne opore« Manca Seničar in Darja Kobal Grum proučujeta razlike v samopodobi in prejeti socialni opori dijakov s posebnimi potrebami, ki se šolajo v rednih šolah in segregiranih institucijah, pri čemer opozarjata na pomen pozitivne samopodobe pri dijakih v rednih šolah.

Zadnje poglavje je namenjeno raziskovanju v psihologiji dela in organizacije. Eva Boštjančič in Maja Pezdir v zanimivi raziskavi o povezanosti med vodjevimimi stili vodenja in strategijami spoprijemanja s stresom zaposlenih

ugotavljata, da med njimi obstajajo zmerne do nizke povezanosti. Njuna raziskava je pokazala, da zaposleni, ki so pogosteje izpostavljeni transformacijskemu ali transakcijskemu stilu vodenja, uporabljajo strategije spoprijemanja s stresom, kot so: sprejemanje odgovornosti, pozitivna ponovna ocena ter samokontrola, in sicer bolj pogosto kot zaposleni, katerih vodje izražajo pasivno vodenje z izjemami.

Monografijo sta recenzirala (po abecednem redu) red. prof. dr. Zlatka Cugmas in red. prof. dr. Janek Musek, posamezne prispevke pa so strokovno pregledali še asist. dr. Boštjan Bajec, red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek, red. prof. dr. Marko Polič, red. prof. dr. Sonja Pečjak, izr. prof. dr. Cveta Razdevšek Pučko in doc. dr. Gregor Sočan.

Za pripravo in izdajo pričujoče monografije se zahvaljujemo vsem avtorjem, pripravljalnemu odboru, ki je bdel tudi nad srečanjem »Prvih Rostoharjevih dni« in njegovemu predsedniku doc. dr. Gregorju Sočanu ter omenjenim recenzentom in recenzentkam prispevkov.

red. prof. dr. Darja Kobal Grum  
predstojnica Oddelka za psihologijo

## **Osebnostni tipi in dimenzije v otroštvu ter njihova napovedna vrednost za socialno prilagajanje**

### **Povzetek**

*Pri preučevanju osebnosti otrok večina raziskovalcev ugotavlja razlike med posamezniki glede na izraznost posamičnih osebnostnih dimenzij, medtem ko se drugi avtorji pri preučevanju osebnosti osredotočajo na razlike med posamezniki v konfiguraciji več osebnostnih dimenzij, uporabljajo tipološki pristop. V prispevku predstavljava oba pristopa k preučevanju osebnosti pri otrocih in napovedno vrednost osebnostnih dimenzij ter tipov za socialno prilagajanje v otroštvu. Na podlagi pregleda literature in izsledkov naše raziskave ugotavljava, da imajo tako osebnostne dimenzije kot tipi vzdolžno in sočasno pomembno napovedno vrednost za različne vidike socialnega prilagajanja otrok. Če pa preverimo vzdolžno in sočasno relativno napovedno vrednost tipov in dimenzij za socialno prilagajanje v otroštvu, se večinoma pokaže, da osebnostni tipi nimajo prirastne napovedne vrednosti za socialno prilagajanje poleg tiste, ki izhaja iz osebnostnih dimenzij, medtem ko imajo osebnostne dimenzije za nekatere vidike socialnega prilagajanja pomembno prirastno napovedno vrednost poleg tiste, ki izhaja iz osebnostnih tipov. Tako osebnostne dimenzije kot tipi pa so praktično uporabni.*

**Ključne besede:** osebnostne dimenzije, osebnostni tipi, socialno prilagajanje, otroštvo, napovedna vrednost

### **Abstract**

*Research on personality traits usually follows a variable-centred approach, which focuses on differences in personality dimensions across subjects. Several other studies also employ a person-centred or typological approach, investigating groups of individuals with similar patterns of personality traits. This contribution addresses both approaches in investigating children's personality and the validity of personality dimensions and types in predicting social adjustment in childhood. Based on an extensive literature overview and findings of our empirical research, we conclude that both child personality dimensions and internally replicable types demonstrate a significant concurrent and longitudinal predictive value with regard to several aspects of children's social adjustment. Although the child personality types show both concurrent and longitudinal predictive validity with*

*measures of social adjustment, they usually do not predict child (mal)adaptive behaviour beyond what is predicted by personality dimensions. On the other hand, the child personality dimensions show a significant incremental validity in predicting several adjustment measures, over and above the personality types. Nevertheless, both personality dimensions and types have been suggested to have a unique practical utility.*

**Key words:** *personality dimensions, personality types, social adjustment, childhood, predictive validity*

Osebnostne poteze predstavljajo posameznikov značilni vzorec spoznavanja, čustvovanja in vedenja, ki je razmeroma stalen v času, skupaj s psihološkimi mehanizmi, na katerih temelji ta vzorec (Funder, 2001). Raziskovalci (npr. McCrae in Costa, 1997; McCrae, Terracciano idr., 2005) se pretežno strinjajo, da je temeljna organizacija osebnostnih potez pri odraslih univerzalna in jo lahko pojasnimo s petfaktorskim modelom, ki vključuje osebnostne dimenzije ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem in odprtost. Seveda ima ta model tudi določene pomanjkljivosti in je bil deležen nekaterih znanstvenih kritik (npr. Block, 1995; Paunonen in Jackson, 2000).

Večina raziskovalcev (npr. Halverson, Havill, Deal idr., 2003; Lamb, Chuang, Wessels, Broberg in Hwang, 2002; Knyazev, Zupančič in Slobodskaya, 2008; McCrae idr., 2000; Mervielde in De Fruyt, 2002; Robins, Fraley, Roberts in Trzesniewski, 2001), ki preučujejo osebnostne poteze v različnih razvojnih obdobjih, ugotavlja razlike med posamezniki v osebnostnih dimenzijah in poddimenzijah, pri čemer je enota analize spremenljivka. Vendar pa nekateri avtorji (npr. Block, 1995; De Fruyt, Mervielde in Van Leeuwen, 2002; Mervielde in Asendorpf, 2000) navajajo, da *na spremenljivke osredotočen pristop* k preučevanju osebnosti zanemarja celoten kompleks različnih značilnosti pri istih posameznikih in tako z uporabo tega pristopa ne moremo pojasniti dinamične strukture osebnostnih potez.

Drugi pristop k preučevanju osebnostnih potez je *osredotočen na posameznika oz. tipološki*, s pomočjo katerega skušajo avtorji prepoznati ponovljive kombinacije več osebnostnih potez pri posameznikih ali tipe osebnosti (Asendorpf in Van Aken, 1999; Barbaranelli, 2002; Costa, Herbst, McCrae, Samuels in Ozer, 2002; De Fruyt idr., 2002; Hart, Atkins in Fegley, 2003) ter ugotoviti, kako se le-ti razlikujejo med posamezniki. Enota analize pri tem pristopu je konfiguracija različnih značilnosti pri posamezni osebi.

V nadaljevanju predstavlja oba pristopa k preučevanju osebnosti v otroštvu, napovedno vrednost osebnostnih tipov in dimenzij za socialno prilagajanje otrok ter dodajava spoznanja raziskave, ki poteka na Katedri za razvojno psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Horvat, v pripravi; Horvat in Zupančič, 2011; Horvat, Zupančič in Kavčič, 2011).

## 1 Na spremenljivke osredotočen pristop k preučevanju osebnosti: osebnostne poteze v otroštvu

Do devetdesetih let prejšnjega stoletja so raziskovalci otrokovo osebnost pojmovali in preučevali v smislu primarnih vzorcev odzivanja – temperamentnih potez (glej npr. De Pauw in Mervielde, 2010; Zupančič, 2011). Na podlagi številnih raziskav so oblikovali različne modele strukture in razvoja temperamenta (npr. Buss in Plomin, 1984; Rothbart in Derryberry, 1981; Thomas in Chess, 1977, 1982). Novejše raziskave (pregled v: Kohnstamm, Halverson, Mervielde in Havill, 1998; Shiner, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007, 2009) pa kažejo, da odrasli že pri predšolskih otrocih (zgodnje otroštvo) zaznajo izraznost lastnosti, ki so opredeljene širše od temperamentnih, pomensko pa so podobne velikim petim potezam v odraslosti.

Avtorji (npr. Barbaranelli, Caprara, Rabasca in Pastorelli, 2003; Caspi in Shiner, 2006; Knyazev idr., 2008; Zupančič, Gril in Kavčič, 2006) ekstravertnost pri otrocih/mladostnikih opredeljujejo kot družabnost, zgovornost, živahnost, gibalno dejavnost, socialno potentnost in čustveno izraznost. Nevroticizem vključuje anksioznost, ranljivost, napetost, boječnost, nagnjenost k doživljanju krivde in spremenljivemu razpoloženju, nestrpnost do frustracij, negotovost v medosebnih odnosih in neučinkovitost v stresnih okoliščinah. Vestnost je opredeljena kot nagnjenost k odgovornemu vedenju, redu, skrbi za stvari, načrtovanju dejavnosti, postavljanju visokih meril pri lastnem delovanju, previdnosti, vztrajnosti in usmerjeni pozornosti. Sprejemljivi otroci/mladostniki so pripravljeni upoštevati želje, norme, zanimanja in predloge drugih, imajo razmeroma močan samonadzor, v medosebnih stikih si prizadevajo ohranяти prijetne odnose z drugimi, so uvidevni, empatični, prijazni, zaščitniški do drugih, velikodušni, ugodljivi in vodljivi s strani odraslih. Odprtost pri otrocih/mladostnikih je težnja po pridobivanju znanja, hitrost pri učenju, bistrost, informiranost, radovednost, domišljija, izvirnost, zaznavna občutljivost in širina zanimanj.

## *1.1 Strukturna doslednost in spremembe v strukturi osebnostnih potez*

Večdimenzionalni model organizacije otrokove/mladostnikove osebnosti so podprli rezultati analiz podatkov, ki so jih o otrocih/mladostnikih z različnih dežel posredovali starši, strokovne delavke oziroma delavci v izobraževalnih ustanovah ali pa so starejši otroci in mladostniki poročali o sebi (Barbaranelli idr., 2003; Digman in Shmelyov, 1996; Halverson idr., 2003; Lamb idr., 2002; Little in Wanner, 1998; Mervielde, Buyst in De Fruyt, 1995; Zupančič, Sočan in Kavčič, 2009). Število in sestava dobljenih dimenzij sta se nekoliko razlikovala glede na uporabljene raziskovalne pristope, merske pripomočke, ocenjevalce in starost otrok/mladostnikov. Kljub temu so avtorji dobljene dimenzije interpretirali v smislu velikih pet, pri čemer se je odprtost na splošno izkazala kot šibkejša (npr. Barbaranelli idr., 2003; Zupančič, Gril in Kavčič, 2006) oziroma nedosledna (Caspi in Shiner, 2006; Knyazev idr., 2008; Markey, Markey in Tinsley, 2004; Shiner, 2006) v primerjavi z ostalimi štirimi osebnostnimi dimenzijami.

V zgodnjem otroštvu (Grist in McCord, 2010; Mervielde idr., 1995; Zupančič, Fekonja in Kavčič, 2003) je struktura otrokovih osebnostnih potez, kot se zrcali skozi zaznavo odraslih, pogosto štiri ali tridimenzionalna. Skladno s tem tudi slovenski avtorji (Zupančič in Kavčič, 2004a; Zupančič idr., 2009) na podlagi poročil odraslih (mame, očetje in vzgojiteljice) o osebnosti otrok, starih tri, štiri in pet let, ugotavljajo, da se ocene osebnosti otrok s strani njihovih staršev združujejo v štiri komponente (ekstravertnost, vestnost, nesprejemljivost in nevroticizem), če pa so o osebnosti otrok poročale vzgojiteljice, je bila dobljena trikomponentna osebnostna struktura (vestnost-odprtost, ekstravertnost-čustvena stabilnost, nesprejemljivost). Osebnostne značilnosti otrok se dosledno diferencirajo v robustni petdimenzionalni model osebnosti najkasneje v obdobju srednjega otroštva, najverjetneje takrat, ko se otroci všolajo. Slednje je bilo ugotovljeno z analizami (najpogostejše z analizo glavnih komponent ali eksploratorno faktorsko analizo) različnih vprašalnikov, ki so jih avtorji razvili na podlagi prostih opisov otrokovih značilnosti (npr. Mervielde in De Fruyt, 1999; Zupančič in Kavčič, 2007) ali s priredbo vprašalnikov, izvirno oblikovanih za mladostnike in odrasle (npr. Mervielde idr., 1995; Zupančič idr., 2003).

Vestnosti in intelekta/odprtosti tako odrasli pri predšolskih otrocih še ne diferencirajo dosledno, morda zato, ker med otroki še ni opaziti vedenja, ki bi jim omogočalo jasno razlikovanje med tema dvema robustnima

dimenzijama, ali pa razločevanje med njima ni funkcionalno za ocenjevanje predšolskih otrok (Mervielde idr., 1995; Zupančič in Kavčič, 2004b). Pri dejavnostih v vrtcu so predvsem opazni socialni in čustveni vidiki vedenja otrok, z vstopom v šolo pa se otroci vse več vključujejo v spoznavno zahtevne in delu podobne dejavnosti. To učiteljem in staršem omogoča, da razlikujejo med otroki z razmeroma bolj izraženo vestnostjo in otroki z razmeroma bolj izraženim intelektom/odprtostjo. Tako naj bi ločevanje učno (manj)uspešnih učencev na tiste, ki so učno (manj)uspešni zaradi spoznavne (nizke) odprtosti, in tiste, ki so učno (manj)uspešni zaradi (nizke) vestnosti, postalo pomembno šele v šolski situaciji (Mervielde idr., 1995; Zupančič in Kavčič, 2007). Allik, K. Laidra, Realo in Pullman (2004), Lamb in sodelavci (2002) ter Little in B. Wanner (1998) tudi ugotavljajo, da se diferenciacija pet dimenzionalne strukture osebnostnih potez nadaljuje v mladostništvu, kar se kaže kot upad povezanosti med dimenzijami.

Kljub temu, da se struktura osebnosti z vstopom v šolo diferencira iz štiri- v petdimenzionalno, pa kongruentnost z manj diferencirano strukturo iz zgodnjega otroštva ostaja zadovoljiva tako v zaznavah staršev kot strokovnih delavk v šoli (Zupančič in Kavčič, 2007). Tako sta se slovenski avtorici (Zupančič in Kavčič, 2009) zaradi razvojne primerljivosti z dimenzionalnimi ocenami v zgodnjem otroštvu pri slovenski standardizaciji vprašalnika, s katerim ocenjujemo zaznano izraznost osebnostnih potez, tudi pri šolskih otrocih in mladostnikih odločili ohraniti manj diferencirano osebnostno strukturo.

## *1.2 Normativna doslednost osebnostnih potez v zgodnjem in srednjem otroštvu*

Normativne doslednosti/spremembe opredelimo kot raven variacij v povprečni izraznosti osebnostnih potez pri skupini enako starih posameznikov skozi čas (Robins idr., 2001). Velikost srednjih razlik v izraznosti posameznih potez pri skupinah različno starih posameznikov (vzdolžni ali prečni rezultati) pokaže, ali se pri skupini oseb s starostjo izraznost proučevanih značilnosti povečuje, zmanjšuje ali ne spreminja (Zupančič, 2011).

Rezultati slovenskih vzdolžnih študij (Zupančič in Kavčič, 2007, 2009; Zupančič idr., 2009) so pokazali doslednost ali pa majhne starostne spremembe v zaznani izraznosti osebnostnih dimenzij otrok iz zgodnjega v srednje otroštvo. Ocenjevalci (starši, strokovne delavke v vrtcih in šolah) so razmeroma dosledno poročali o naraščajoči ekstravertnosti in vestnosti

otrok, sprejemljivost pa se je statistično pomembno povečala po vstopu otrok v šolo, na prehodu v srednje otroštvo. Osebnostne poteze se torej razvijajo v socialno zaželeni smeri. Vse večja je učinkovitost psihološkega delovanja otrok, na splošno pa prihaja do povprečnih sprememb v psihološkem delovanju pri otrocih zaradi nevrološkega razvoja in sprememb v zahtevah in pričakovanjih okolja, ki jih med odraščanjem izkusi celotna skupina otrok v vrtcu in po vstopu v šolo (Zupančič in Kavčič, 2007, 2009; Zupančič idr., 2009). Z nevrološkim razvojem otroci napredujejo pri spretnostih načrtovanja dejavnosti, organiziranega vedenja, samouravnavanja čustev, pozornosti in vedenja. Vse bolj se razširja tudi socialni kontekst otrokovega delovanja, vrstniške interakcije in odnosi postajajo vse pomembnejši del njegovega življenja. Ob vstopu v šolo se povečujejo tudi zahteve po vedenju v skladu z več različnimi družbenimi pravili, upoštevanje in sodelovanje z več in nekoliko drugačnimi odraslimi osebami (Zupančič, 2011). Slovenski in tuji raziskovalci so podobne rezultate dobili tudi v prečnih študijah (Slobodskaya in Zupančič, 2010), čeprav se pojavljajo tudi nekatere pomembne interakcije med starostjo otrok in kulturo, v kateri živijo. Pri slovenskih otrocih na primer zaznana izraženost pozitivnega čustvovanja s starostjo narašča, pri ruskih pa upada (Knyazev idr., 2008).

### *1.3 Relativna stabilnost osebnostnih potez iz zgodnjega v srednje otroštvo*

Relativne doslednosti/spremembe (relativna stabilnost) v osebnostnih potezah pomenijo raven, do katere posamezniki zadržijo relativni položaj v svoji starostni skupini glede na izraznost teh potez skozi čas. Relativni položaj posameznikov v skupini glede na neko lastnost se lahko z naraščajočo starostjo posameznikov spreminja kljub temu, da je povprečna raven izraznosti te lastnosti v skupini dosledna v času. Prav tako lahko posamezniki zadržijo svoj relativni položaj v tej skupini, čeprav povprečna izraznost osebnostnih potez v celotni skupini posameznikov narašča ali upada z njeno starostjo, in sicer če se vsi posamezniki v podobni meri spreminjajo v isti smeri (Robins idr., 2001; Zupančič, 2011).

Ocene osebnostnih potez otrok, ki jih posredujejo njihovi starši, so visoko stabilne že od tretjega do sedmega leta starosti. Pokazatelji časovne stabilnosti otrokovih potez, ki sledijo iz poročil vzgojiteljic/učiteljic, so sicer nižje, vendar statistično pomembne (razpon koeficientov kaže zmerno do visoko stabilnost). Koeficienti časovne stabilnosti se s starostjo otrok

nekoliko povečujejo, njihova velikost pa je obratno sorazmerna s časovnim razponom med soslednima meritvama (Lamb idr., 2002; Roberts in Del Vecchio, 2000; Zupančič in Kavčič, 2007; Zupančič idr., 2009).

Razmeroma visoka relativna stabilnost osebnostnih potez v otroštvu je podobna ocenam stabilnosti temperamentnih potez, o kateri poročata Roberts in Del Vecchio (2000) v svoji metaanalizi. Ker iste posameznike pri različnih starostih večinoma ocenjujejo isti ocenjevalci (npr. mame, vzgojiteljice ali mladostniki sami sebe), je časovna stabilnost osebnostnih potez otrok na splošno nekoliko precenjena, vendar ostaja ta kljub temu vsaj zmerno visoka, ko ta izvor napake nadzorujemo (Zupančič idr., 2009).

## 2 Na posameznika osredotočen pristop k preučevanju osebnosti: osebnostni tipi v otroštvu

Tipološke študije so poleg odraslih (npr. Asendorpf, Borkenau, Ostendorf in Van Aken, 2001; Pulkkinen, 1996; York in John, 1992) in zgodnjih mladostnikov (Robins, John, Caspi, Moffit in Stouthamer-Loeber, 1996) obravnavale tudi otroke (npr. Asendorpf in Van Aken, 1999; Caspi in Silva, 1995; Hart idr., 2003; Hart, Hoffman, Edelstein in Keller, 1997), vendar so do nedavnega vključevale le temperamentne poteze ali dimenziji prožnost (težnja k prilagodljivosti na spreminjajoče se značilnosti situacij, zlasti stresnih, konfliktnih in nedoločenih) in nadzor (težnja po zadrževanju čustvenih impulzov) jaza (Block in Block, 1980).

### 2.1 Število in struktura tipov osebnosti v otroštvu

Večina tipoloških raziskav pri otrocih temelji na podatkih, pridobljenih z metodo Q-razvrščanja s pomočjo *Kalifornijskega Q-niza za otroke* (*California Child Q-set, CCQ*; Block in Block, 1980). Raziskovalci so s postopkom inverzne (Q) faktorske analize ugotovili, da so se posamezni Q-profilii združevali v tri visoko notranje ponovljive<sup>1</sup> Q-faktorje (tipe), robustne glede na različne ocenjevalce, starost ciljnih posameznikov in družbo, v kateri se razvijajo (Asendorpf idr., 2001; Asendorpf in Van Aken, 1999; Hart idr., 1997, 2003; Robins idr., 1996). Prepoznani so bili trije temeljni tipi osebnosti, avtorji pa so po Blocku (1971) zadržali njihovo izvirno poimenovanje, in sicer prožni tip, tip s pretiranim nadzorom in tip s pomanjkljivim nadzorom. Tako je Hart s sodelavcema (2003) na podlagi maminih ocen otrokove

<sup>1</sup> Koeficienti  $K \geq 0,60$  med rešitvami, dobljenimi pri več različnih podvzorcih ustreznega vzorca.

osebnosti izločil tri visoko notranje ponovljive tipe osebnosti pri tri-, štiri-, pet- in šestletnih otrocih. Podobno sta Asendorpf in Van Aken (1999) na podlagi agregatnih ocen vzgojiteljic (pri otrokovi starosti štiri, pet in šest let) in staršev istih otrok (ko so bili slednji stari deset let) odkrila tri ponovljive tipe otrokove osebnosti (Q faktorje), ki so bili v svoji strukturi podobni pri različnih starostih otrok in med različnimi ocenjevalci. Robins in soavtorji (1996) ter Hart s sodelavcema (2003) so dobljene tri osebnostne tipe opisali z rezultati pri petih osebnostnih dimenzijah. Prožni otroci/mladostniki so bili ocenjeni nekoliko nad povprečjem pri vseh petih osebnostnih dimenzijah (ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, čustvena stabilnost in odprtost), tisti s pretiranim nadzorom so prejeli nizke ocene zlasti pri dimenzijah ekstravertnost in čustvena stabilnost, posamezniki s pomanjkljivim nadzorom pa so imeli še posebej nizke rezultate pri dimenzijah vestnost in sprejemljivost (Robins idr., 1996).

Prvo tipološko študijo osebnosti z otroki kot ciljnim posamezniki in z uporabo vprašalnika osebnostnih potez za otroke, ki je bil oblikovan na podlagi prostih opisov (HiPIC; Mervielde in De Fruyt, 2002), so opravili De Fruyt in sodelavca (2002). Na podlagi ocen obeh staršev o osebnosti svojih otrok v srednjem otroštvu in maminih ocen v poznem otroštvu (dva ločena vzorca) so s pomočjo klastrske analize prepoznali tri visoko notranje ponovljive tipe osebnosti tako v srednjem kot v poznem otroštvu. O treh osebnostnih tipih v otroštvu/mladostništvu, in sicer prožnem, s pomanjkljivim in s pretiranim nadzorom, poročajo tudi drugi tuji raziskovalci (npr. Asendorpf in Van Aken, 1999; Asendorpf idr., 2001; Van Leeuwen, De Fruyt in Mervielde, 2004).

Slovenske avtorice (Zupančič, Podlesek in Kavčič, 2006) so s pomočjo *Vprašalnika o medosebnih razlikah pri otrocih in mladostnikih* (VMR-OM; Zupančič in Kavčič, 2009) izvedle postopek tipizacije s klastersko analizo k-sredin v dveh korakih pri skupini triletnih otrok. Na podlagi ocen osebnosti otrok, dobljenih s strani njihovih staršev (mam in očetov posebej), so raziskovalke prepoznale tri notranje visoko ponovljive tipe osebnosti, ki so jih imenovala prožni, svojeglavi in povprečni tip. Prožne triletnike so njihovi starši opisali kot visoko ekstravertne, vestne, sprejemljive in čustveno stabilne. Preostala dva osebnostna tipa sta bila podobna tipoma s pretiranim in s pomanjkljivim nadzorom, predvsem glede izraznosti vestnosti pa sta se od njiju razlikovala. Svojeglavi otroci so bili opisani kot visoko ekstravertni, vestni in čustveno stabilni ter razmeroma visoko nesprejemljivi, pri povprečnih triletnikih pa so starši v območju povprečnega

razpona odstopanj od srednjih vrednosti zaznali razmeroma nizko raven ekstravertnosti in vestnosti ter razmeroma visoko raven nesprejemljivosti in čustvene nestabilnosti, kar nekoliko spominja na osebnostni profil tipa s pretiranim nadzorom, ki ga opisujejo avtorji tujih študij (Asendorpf idr., 2001; De Fruyt idr., 2002; Robins idr., 1996; Van Leeuwen idr., 2004). M. Zupančič in T. Kavčič (2007) sta postopek tipizacije ponovili z istimi otroci, ko so bili le-ti stari štiri leta, in na podlagi poročil staršev o osebnosti njihovih otrok ponovno prepoznali tri visoko ponovljive osebnostne tipe otrok. Imenovali sta jih prožni, kompetentni in povprečni osebnostni tip. Osebnostna profila prožnega in povprečnega tipa sta ostala podobna kot pred enim letom. Profil kompetentnega tipa otrok se je v zaznani izraznosti osebnostnih dimenzij nahajal med profili prožnega in povprečnega osebnostnega tipa otrok. Štiriletniki, ki so se uvrstili v kompetentni tip osebnosti, so bili v povprečju zaznani kot manj ekstravertni in vestni od vrstnikov, ki so pripadali prožnemu tipu osebnosti, vendar so bili prvi zaznani kot bolj ekstravertni in vestni v primerjavi z otroki, razvrščenimi v povprečni tip osebnosti. Prav tako sta bili za štiriletnike s kompetentnim tipom osebnosti značilni višja raven zaznane nesprejemljivosti in nevroticizma kot za otroke s prožnim tipom osebnosti, vendar nižja raven izraznosti obeh dimenzij v primerjavi z njihovimi vrstniki, razvrščenimi v povprečni tip osebnosti.

V vzdolžni raziskavi, ki poteka na Katedri za razvojno psihologijo, so o osebnosti otrok s pomočjo VMR-OM (Zupančič in Kavčič, 2009) poročale mame ciljnih otrok. Avtorice smo pridobile štiri visoko notranje ponovljive osebnostne tipe pri tri-, štiri- in pet-letnih otrocih (Horvat, v pripravi) ter pri šestletnikih (Horvat idr., 2011). Tudi ko smo kot osnovo za določanje osebnostnih tipov uporabile agregat osebnostnih potez pri treh starostih (tri, štiri in pet let), smo izločile štiri osebnostne tipe (Horvat in Zupančič, 2011). Otroci, ki so pripadali tipu s pretiranim nadzorom, so imeli v splošnem nizko izraženi ekstravertnost in vestnost, visok nevroticizem in povprečno nesprejemljivost. Otroci, ki so pripadali svojeglavemu tipu, so bili v splošnem visoko nesprejemljivi, povprečno do visoko ekstravertni in vestni ter povprečno čustveno stabilni (nevroticizem – obrnjeno). Posamezniki, ki so se uvrstili v povprečni tip osebnosti, so bili zaznani kot zmerno ekstravertni, vestni in čustveno stabilni ter nizko do zmerno nesprejemljivi. Otroci s prožnim tipom osebnosti pa so bili ocenjeni visoko pri ekstravertnosti in vestnosti ter nizko pri nesprejemljivosti in nevroticizmu.

Tudi nekateri tuji raziskovalci poročajo o več kot treh osebnostnih tipih. Caspi (2000; Caspi, Harrington, Milne, Amell, Theodore in Moffitt, 2003; Caspi in Silva, 1995) tako glede na temperamentne/osebnostne značilnosti triletnih otrok navaja pet osebnostnih tipov, dobro prilagojeni tip (prožni), tip s pomanjkljivim nadzorom, zavrti (s pretiranim nadzorom), samozavestni in zadržani tip. O več osebnostnih tipih (od štiri do sedem) pri otrocih, mladostnikih in odraslih poročajo tudi M. Zupančič in A. Gril (2006) v Sloveniji, Block v ZDA (1971), L. Pulkkinen na Finskem (1996) in Barbaranelli v Italiji (2002).

## *2.2 Stabilnost pripadnosti osebnostnemu tipu v otroštvu*

Asendorpf in Van Aken (1999) stabilnost pripadnosti osebnostnemu tipu opredeljujeta kot časovno stalnost pripadnosti otrok istemu osebnostnemu tipu. Ugotavljata, da je tovrstna stabilnost iz zgodnjega v pozno otroštvo sicer značilno višja od slučajne, a v povprečju nizka, kar pomeni, da se je pripadnost določenemu tipu v času med otroci precej spreminjala. O pomembni, vendar nizki ravni stabilnosti pripadnosti določenemu osebnostnemu tipu iz zgodnjega v srednje otroštvo poroča tudi Hart s sodelavcema (2003). Rezultati spremljanja otrok od tretjega do petega oz. od četrtega do šestega leta starosti so pokazali, da se je približno polovica otrok pri obeh merjenjih uvrščala v isti tip, spremembo pripadnosti določenemu osebnostnemu tipu pa je v obdobju dveh let najbolj napovedovalo število tveganj, ki jim je bil otrok v obdobju med ponovljenimi merjenji izpostavljen (npr. velikost družine, revščina, nizko kakovostno družinsko okolje). O razmeroma nizki stabilnosti pripadnosti istemu osebnostnemu tipu poročajo tudi raziskovalci, ki so uporabili novo »generacijo«<sup>1</sup> pripomočkov za ocenjevanje osebnostnih potez pri otrocih, osnovanih na podlagi prostih opisov otrok s strani odraslih. De Fruyt in sodelavci (2002) so prišli do takšne ugotovitve, ko so primerjali otrokovo pripadnost določenemu osebnostnemu tipu v razmiku treh let, in sicer iz srednjega v pozno otroštvo ter iz poznega otroštva v zgodnje mladostništvo (Van Leeuwen idr., 2004). M. Zupančič in T. Kavčič (2007) pa v slovenski vzdolžni študiji na podlagi ocen mam in očetov ciljnih otrok poročata, da individualna pripadnost trem primerljivim tipom osebnosti ostaja enaka po enem letu pri nekoliko več kot polovici štiriletnih otrok, in sicer ne glede na to, kateri izmed staršev poda poročilo o izraznosti osebnostnih potez otrok.

Asendorpf in sodelavci (2001) predvidevajo, da prav razmeroma nizka časovna stabilnost individualne pripadnosti otrok istemu tipu osebnosti

nakazuje primernost uporabe na posameznika osredotočenega pristopa pri preučevanju razvojnih sprememb v otrokovi osebnosti. Pregled vzorcev strukturnih sprememb v osebnostnih profilih in razmeroma nizka stabilnost v pripadnosti tipu osebnosti med tretjim in četrtem letom starosti v slovenski vzdolžni raziskavi (Zupančič in Kavčič, 2007) namreč kaže, da se je precejšen del svojeglavih triletnikov po enem letu uvrstil v kompetentni tip osebnosti (strukturno najbolj primerljiv tip svojeglavemu), nekateri pa tudi v prožnega. To lahko pomeni, da je razmeroma visoka raven zaznane izraznosti nesprejemljivosti pri triletnikih, najbolj očitna razlikovalna poteza svojeglavega tipa osebnosti, le odražala razvojno trmo in negativizem, značilen za razvojno obdobje malčka in prehod v zgodnje otroštvo (npr. Berk, 1997). S starostjo je v povprečju raven nesprejemljivosti upadala, torej so otroci s starostjo postajali vse bolj prilagodljivi (strukturna sprememba svojeglavega v kompetentni tip osebnosti). Triletniki s svojeglavim tipom osebnosti, pri katerih je raven nesprejemljivosti ostala dosledna v času, pa so spremenili pripadnost tipu in se kot štiriletniki razvrstili v povprečni tip osebnosti, za katerega je značilna razmeroma visoka raven nesprejemljivosti (Zupančič in Kavčič, 2007). Tudi individualne razlike v dinamiki drugih razvojnih procesov (npr. razvoj samonadzora, socialnega spoznavanja) in življenjski dogodki (npr. vključitev v vrtec), lahko prispevajo k razmeroma nizki stabilnosti individualne pripadnosti tipom osebnosti v otroštvu.

Navedene ugotovitve se vsaj delno ujemajo s teorijo socializacije v skupini J. R. Harris (1998), ki navaja, da do pomembnih osebnostnih sprememb prihaja med srednjim in poznim otroštvom, potem pa osebnostne značilnosti (in njihova specifična organizacija pri istih posameznikih) postanejo bolj stalne. Tudi koeficienti stabilnosti posameznih osebnostnih dimenzij so od poznega otroštva dalje visoki in dosežejo vrh okoli petdesetega leta starosti, vendar se pri tem pojavi začasni upad stabilnosti pri posameznikih na prehodu v odraslost (med 18. in 25. letom) (Roberts in DelVecchio, 2000).

### 3 Povezanost osebnostnih dimenzij in tipov s pokazatelji otrokovega socialnega prilagajanja

Razvoj vedenja, ki je prilagojeno otrokovemu socialnemu okolju, tj. sprejemljivo in zaželeno v interakcijah z odraslimi, sorojenci, vrstniki, doma, v vrtcu, šoli ipd., je ena izmed temeljnih razvojnih nalog v otroštvu (Zupančič in Kavčič, 2011). Sposobnost učinkovitega obvladovanja socialnega okolja

v smislu primernege čustvenega izražanja, vedenja, prepoznavanja pričakovanj, želja, interesov in namer drugih ter usklajevanje le-tega z lastnimi željami, potrebami in interesi, različni avtorji (npr. Zupančič, Gril in Kavčič, 2000) opredeljujejo kot socialno kompetentnost. Prilagajanje pa je lahko tudi manj učinkovito. V tem kontekstu avtorji (npr. LaFreniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič, 2001; De Pauw in Mervielde, 2010; Van Leeuwen idr., 2004) razlikujejo med dvema področjema težavnega vedenja, vedenjem ponotranjenja in pozunanjenja. Vedenje ponotranjenja odraža anksiozno, potrto, osamljeno in umikajoče se vedenje, vedenje pozunanjenja pa ježno, agresivno, sebično in nasprotovalno vedenje otroka (LaFreniere idr., 2001).

### *3.1 Osebnostne dimenzije in socialno prilagajanje otrok*

Raziskovalci, ki pri preučevanju osebnosti otrok uporabljajo na spremenljivke osredotočen pristop in so podatke o osebnosti otrok pridobili z vprašalniki petih osebnostnih dimenzij za odrasle, nekoliko prirejenimi za ocenjevanje otrok, ali s pripomočki, ki izhajajo iz drugih modelov medosebnih razlik (npr. lestvice dvopolnih pridevnikov, Q-niz), poročajo o dosledni povezanosti osebnostnih potez s pokazatelji socialne kompetentnosti, vedenja ponotranjenja in pozunanjenja (npr. Ehrler, Evans in McGhee, 1999; Lamb idr., 2002; Zupančič in Kavčič, 2003). Tako M. Zupančič in T. Kavčič (2003) ugotavljata, da osebnostne poteze, kot jih ocenjujejo vzgojiteljice pri pet do sedem let starih slovenskih otrocih, sočasno napovedujejo socialno vedenje teh otrok v vrtcu. Visoka izraznost dimenzij vestnost-intelekt, ekstravertnost in sprejemljivost pomembno napoveduje socialno kompetentnost, prisotnost vedenja ponotranjenja je povezana z nizko izraženo ekstravertnostjo in čustveno nestabilnostjo ter z nizkimi ocenami pri vestnosti-intelektu, medtem ko je prisotnost vedenja pozunanjenja povezana z nizko sprejemljivostjo in visoko ekstravertnostjo. Lamb in sodelavci (2002) dalje navajajo, da se bolj ekstravertni otroci ob vstopu v šolo hitreje prilagodijo svojim novim sošolcem kot manj ekstravertni, bolj sprejemljivi in vestni prvošolci pa hitreje usvojijo šolska pravila in bolj učinkovito sledijo učnemu procesu kot njihovi manj sprejemljivi in manj vestni vrstniki, medtem ko bolj čustveno nestabilni otroci v šoli večkrat jokajo, so bolj anksiozni, potrebujejo več časa, da se prilagodijo svojim sošolcem in imajo nasploh več težav s prilagajanjem na šolo.

Podobne povezave med socialnim prilagajanjem in osebnostjo otrok v zgodnjem in srednjem otroštvu so se pokazale tudi z uporabo novih

pripomočkov, ki temeljijo na pristopu prostih opisov in so specifično oblikovani za ocenjevanje osebnostnih potez otrok. Tako De Fruyt in sodelavca (2002) navajajo, da sta čustvena stabilnost in ekstravertnost negativno povezani z vedenjem ponotranjenja, ugodljivost in vestnost pa sta v negativni zvezi z vedenjem pozunanjenja. Halverson s sodelavci (2003) in H. R. Slobodskaya (2007) poročajo o povezanosti nevroticizma in introvertnosti z vedenjem ponotranjenja, nesprejemljivosti in nizke vestnosti pa z vedenjem pozunanjenja. M. Zupančič in T. Kavčič (2007) s pristopom več ocenjevalcev pri vzorcu slovenskih prvošolcev ugotavljata, da socialno kompetentnost, kot jo ocenjujejo učiteljice v prvem razredu devetletke, sočasno napoveduje ocena otrokove vestnosti-odprtosti v šoli (ocene vzgojiteljic), odsotnost vedenja ponotranjenja ocene vestnosti in sprejemljivosti doma (ocene staršev) ter vestnosti-odprtosti v šoli, vedenje pozunanjenja pa se povezuje z nesprejemljivostjo doma in v šoli ter ekstravertnostjo-čustveno stabilnostjo in vestnostjo-odprtostjo (negativno), kot ju pri prvošolcih zaznavajo vzgojiteljice v šoli. Poleg tega socialno kompetentnost v prvem razredu devetletke tudi vzdolžno napovedujejo zgodnja čustvena stabilnost otrok doma ter njihova vestnost-odprtost in sprejemljivost v vrtcu (ocene vzgojiteljic), odsotnost vedenja pozunanjenja pa napovedujeta vestnost-odprtost in sprejemljivost, kot sta se izrazili v zgodnjem otroštvu v obeh kontekstih.

### *3.2 Tipi osebnosti in socialno prilagajanje otrok*

Tudi raziskovalci (npr. Asendorpf idr., 2001; Van Leeuwen idr., 2004), ki so uporabili na posameznika osredotočen pristop k preučevanju osebnosti, poročajo o povezanosti pripadnosti določenemu osebnostnemu tipu in pokazatelji socialnega prilagajanja pri različno starih udeležencih. Sočasne napovedne zveze kažejo, da je pri prožnih otrocih (npr. Asendorpf idr., 2001; Hart idr., 1997, 2003) in mladostnikih (npr. Asendorpf in Van Aken, 1999; Caspi, 2000; Robins idr., 1996) v splošnem redko prisotno vedenje ponotranjenja in pozunanjenja, pri posameznikih, ki pripadajo tipu s pretiranim nadzorom, je pogosto prisotno vedenje ponotranjenja, pri posameznikih, ki se uvrščajo v tip s pomanjkljivim nadzorom, pa je pogosto prisotno vedenje pozunanjenja. Posamezniki, ki so v zgodnjem otroštvu pripadali določenemu osebnostnemu tipu, so se razlikovali tudi v poznejšem socialnem vedenju (Hart idr., 2003). Otroci, ki so bili v zgodnjem otroštvu uvrščeni v prožni tip osebnosti, so namreč še pri dvanajstih letih

izražali značilno manj težav v socialnem prilagajanju kot tisti, ki so pripadali tipu s pretiranim ali pomanjkljivim nadzorom. Otroci, ki so bili v zgodnjem otroštvu uvrščeni v tip s pretiranim nadzorom, so bili pri dvanajstih letih nagnjeni k izražanju težav ponotranjenja, tisti, ki so bili v zgodnjem otroštvu uvrščeni v osebnostni tip s pomanjkljivim nadzorom, pa k težavam pozunanjenja (Hart idr., 2003).

Podobno so zaključili tudi raziskovalci, ki so osebnostne tipe otrok pridobili na podlagi ocen osebnostnih dimenzij s pomočjo pripomočkov, oblikovanih na podlagi prostih opisov otrokove osebnosti (npr. De Fruyt idr., 2002; Zupančič, Podlesek in Kavčič, 2006). Tako so bili desetletniki s prožnim tipom osebnosti sočasno ocenjeni z manj težavnega vedenja kot tisti, ki so pripadali tipu s pomanjkljivim ali pretiranim nadzorom. Posamezniki s pomanjkljivim nadzorom so imeli najvišji povprečni rezultat pri vedenju pozunanjenja, tisti s pretiranim nadzorom pa najvišji povprečni rezultat pri vedenju ponotranjenja (De Fruyt idr., 2002). Podobno so slovenske raziskovalke (Zupančič, Podlesek in Kavčič, 2006) ugotovile, da so triletniki, ki so pripadali povprečnemu osebnostnemu tipu, v vrtcu izražali več vedenja ponotranjenja in nižjo raven socialne kompetentnosti kot njihovi vrstniki s prožnim ali svojeglavim tipom osebnosti. Pri tem je treba poudariti, da povprečne ocene socialnega vedenja otrok s povprečnim osebnostnim tipom niso nakazovale težav niti na področju socialne kompetentnosti niti vedenja ponotranjenja.

Tudi v študiji, ki poteka na Katedri za razvojno psihologijo, smo avtorice (Horvat idr., 2011) preučile razlike v pokazateljih socialnega prilagajanja otrok, o katerem so poročale učiteljice otrok v prvem razredu devetletke, glede na otrokovo pripadnost osebnostnemu tipu (prožni, svojeglavi, s pretiranim nadzorom, povprečni) pri starosti šest let, pri čemer so o osebnosti otrok poročale njihove mame. Prvošolci, ki so pripadali različnim tipom osebnosti, so se sočasno med seboj značilno razlikovali tako v socialni kompetentnosti kot tudi v prisotnosti vedenja ponotranjenja in pozunanjenja, vendar povprečne razlike med njimi niso bile velike. Post hoc analize so pokazale, da so bili prožni otroci ocenjeni kot bolj socialno kompetentni v primerjavi s tistimi, ki so pripadali bodisi tipu s pretiranim nadzorom bodisi svojeglavemu tipu osebnosti. Poleg tega so bili tudi prvošolci, ki so pripadali povprečnemu osebnostnemu tipu, ocenjeni kot bolj socialno kompetentni v primerjavi z otroki, ki so pripadali tipu s pretiranim nadzorom. Prav tako je bilo pri prožnih otrocih prisotnega manj

vedenja ponotranjenja v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki so pripadali tipu s pretiranim nadzorom, in manj vedenja pozunanjenja v primerjavi s svojeglavimi posamezniki.

Pri istem vzorcu otrok sva M. Horvat in M. Zupančič (2011) preverjali razlike v socialnem prilagajanju otrok tudi vzdolžno. Glede na pripadnost agregatnim osebnostnim tipom, ki sva jih pridobili s klastersko analizo povprečne izraznosti osebnostnih dimenzij pri otrokovi starosti tri, štiri in pet let (ocene mam), sva ugotavljali razlike v socialnem prilagajanju, ko so bili otroci stari šest let (ocene učiteljic). Otroci, ki so v zgodnjem otroštvu pripadali različnim osebnostnim tipom, so se po vstopu v šolo med seboj pomembno razlikovali v socialni kompetentnosti in prisotnosti vedenja ponotranjenja, ne pa tudi vedenja pozunanjenja. Prvošolci, ki so v zgodnjem otroštvu pripadali prožnemu ali svojeglavemu agregatnemu tipu osebnosti, so bili pri starosti šest let ocenjeni kot bolj socialno kompetentni in z manj prisotnega vedenja ponotranjenja v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki so pripadali agregatnemu osebnostnemu tipu s pretiranim nadzorom.

Naše ugotovitve torej kažejo, da je socialno neprilagojeno vedenje (vedenje pozunanjenja in/ali vedenje ponotranjenja), tako vzdolžno (Horvat in Zupančič, 2011) kot sočasno (Horvat idr., 2011) pogostejše pri otrocih, ki so v zgodnjem otroštvu ali sočasno pripadali bodisi osebnostnemu tipu s pretiranim nadzorom bodisi svojeglavemu tipu, kar je skladno z ugotovitvami drugih študij, ki so prepoznali primerljive tipe osebnosti pri otrocih (npr. Asendorpf idr., 2001; Asendorpf in Van Aken, 1999; De Fruyt idr., 2002; Zupančič, Podlesek in Kavčič, 2006).

#### 4 Primerjalna napovedna vrednost osebnostnih dimenzij in tipov za socialno prilagajanje v otroštvu

Več avtorjev zaključuje, da imajo tako osebnostne dimenzije (npr. Slobodskaya, 2007; Kavčič, Podlesek in Zupančič, 2012; Zupančič in Kavčič, 2009) kot tudi tipi (npr. Asendorpf idr., 2001; Van Leeuwen idr., 2004) pomembno napovedno vrednost za socialno prilagajanje v otroštvu. Nekatere avtorje pa je zanimala tudi relativna napovedna vrednost tipov in dimenzij za različne razvojne izide pri otrocih (Asendorpf in Van Aken, 1999; Van Leeuwen idr., 2004; Zupančič, Podlesek in Kavčič, 2006), mladostnikih (Asendorpf, 2003) in odraslih (Costa idr., 2002).

Napovedno moč osebnostnih tipov lahko empirično primerjamo z napovedno močjo osebnostnih dimenzij tako, da na podlagi istih podatkov pridobimo informacijo o rezultatih pri osebnostnih dimenzijah in tipih (npr. Asendorpf, 2003). Izbrani kriterij napovedujemo z dvema hierarhičnima linearnima regresijskima analizama. Pri prvi kot napovednike v prvem koraku vključimo osebnostne dimenzije, v drugem koraku pa dodamo osebnostne tipe oziroma indikatorske spremenljivke, kodirane na podlagi pridobljenih osebnostnih tipov. Iz rezultatov je razvidno, ali imajo osebnostni tipi pomembno prirastno napovedno vrednost za ustrezeni kriterij poleg tiste, ki izhaja iz osebnostnih dimenzij. Pri drugi hierarhični linearni regresijski analizi v prvem koraku kot napovednike določenega kriterija vključimo osebnostne tipe (indikatorske spremenljivke, kodirane na podlagi pridobljenih osebnostnih tipov), v drugem koraku pa dodamo še osebnostne dimenzije. Iz rezultatov takšne analize je razvidno, ali imajo osebnostne dimenzije prirastno napovedno vrednost za izbrani kriterij poleg tiste, ki izhaja iz osebnostnih tipov (npr. Asendorpf, 2003; Asendorpf in Van Aken, 1999; Van Leeuwen idr., 2004; Zupančič, Podlesek in Kavčič, 2006).

Costa in sodelavci (2002) poročajo, da osebnostni tipi in dimenzije pri odraslih sočasno pomembno napovedujejo klinične simptome in psihosocialno delovanje, vendar pa osebnostni tipi nimajo prirastne napovedne vrednosti poleg tiste, ki izhaja iz osebnostnih dimenzij, medtem ko osebnostne dimenzije tako prirastno napovedno vrednost nad osebnostnimi tipi imajo. M. Zupančič, A. Podlesek in T. Kavčič (2006) so prav tako primerjale sočasno relativno napovedno vrednost treh osebnostnih tipov (prožni, svojeglavi in povprečni) in štirih osebnostnih dimenzij (ekstravertnost, nevroticizem, vestnost in nesprejemljivost) za socialno prilagajanje (socialna kompetentnost, vedenje ponotranjenja in vedenje pozunanjenja) pri triletnih otrocih. Podobno kot drugi avtorji (npr. Costa idr., 2002) so ugotovile, da se je napoved socialnega prilagajanja otrok v vrtcu na podlagi njihovega osebnostnega tipa izboljšala, ko so med napovednike dodale dimenzionalne ocene. Napoved na podlagi dimenzionalnih ocen pa se ni izboljšala, če so dodale podatke o osebnostnem tipu otrok (Zupančič, Podlesek in Kavčič, 2006).

Tudi pri študentih so osebnostni tipi pomembno napovedovali kakovost njihovih socialnih odnosov, vendar so bile te napovedne zveze nižje v primerjavi z napovedjo na podlagi osebnostnih dimenzij (Asendorpf, 2003). Kot razlog za boljšo napovedno moč osebnostnih dimenzij v primerjavi s tipi avtor navaja kategorično naravo tipov in dejstvo, da je dimenzij v primerjavi s

tipi več ter je posledično njihova napovedna moč večja. Poleg tega so na primer Asendorpf in Van Aken (1999) ter Block (1971) pokazali, da so vzdolžne študije najuspešnejši primeri aplikacije tipološkega pristopa in predpostavljajo, da zgolj sočasna primerjava napovedne vrednosti osebnostnih dimenzij in tipov podcenjuje napovedno vrednost tipov. Asendorpf (2003) je kasneje ugotovil, da imajo tipi v odnosu do dimenzij boljšo vzdolžno kot sočasno napovedno moč (razmerje v vzdolžni napovedni moči tipov in dimenzij je podobno), vendar pa tipi v njegovi študiji še vedno niso pojasnili pomembnega deleža variance preko tiste, ki so jo pri različnih socialnih izidih vzdolžno pojasnile osebnostne dimenzije. Enako ugotavljajo K. Van Leeuwen in sodelavca (2004) glede napovedne vrednosti osebnostnih dimenzij in tipov v poznem otroštvu za vedenje ponotranjenja in pozunanjenja v zgodnjem mladostništvu. Tipološka napoved kriterijev bi bila namreč v primerjavi z dimenzijami boljša le, če bi h kriterijem (izidom) pomembno prispevale interakcije med dimenzijami, ki so zajete v osebnostnih tipih. Očitno pa te interakcije, vsaj v navedenih raziskavah, niso bile pomembne (Asendorpf, 2003; Costa idr., 2002). Po drugi strani pa N. Eisenberg s sodelavci (npr. Eisenberg, Fabes, Guthrie in Reiser, 2002) dosledno poroča o pomembnih učinkih interakcije med temperamentnima dimenzijama negativnega čustvovanja in samouravnavanja (sestavlinami osebnostnih potez) na sočasno in kasnejše socialno delovanje otrok. Tako na primer zgodnja otrokova nagnjenost k negativnemu čustvovanju moderira odnos med samouravnavanjem pozornosti in kasnejšo socialno kompetentnostjo: samouravnavanje ima značilno večji pozitiven učinek na socialno kompetentnost pri otrocih z bolj izraženim negativnim čustvovanjem kot pri tistih z manj negativnega čustvovanja.

V naši raziskavi smo v skladu z Asendorpfovimi (2003) priporočili neposredno primerjati vzdolžno (Horvat in Zupančič, 2011) in sočasno (Horvat idr., 2011) napovedno vrednost štirih osebnostnih dimenzij in štirih osebnostnih tipov (tri indikatorske spremenljivke) za socialno prilagajanje pri otrocih. Teoretično so imele torej dimenzije z vidika števila napovednikov majhno prednost pred tipi glede napovedne moči, saj je bilo prvih več kot drugih. V *sočasne* analize (Horvat idr., 2011) smo kot napovednike socialnega prilagajanja šestletnikov vključili osebnostne dimenzije in osebnostne tipe, pridobljene s pomočjo maminih ocen otrokove osebnosti, in tri vidike socialnega prilagajanja otrok v šoli (ocene učiteljic). Ko smo v prvi korak napovednikov v hierarhični linearni regresijski analizi vključili osebnostne tipe, so le-ti nizko, vendar pomembno, napovedovali socialno kompetentnost kot tudi prisotnost vedenja ponotranjenja in vedenja

pozunanjenja. Osebnostne dimenzije, dodane v drugem koraku, niso pomembno izboljšale napovedi nobene izmed treh pokazateljev socialnega prilagajanja. Podobno se je pokazalo, ko smo v prvi korak napovednikov vključili osebnostne dimenzije, osebnostne tipe pa dodali v drugem koraku. Dimenzije so namreč v prvem koraku pomembno, vendar nizko, napovedovale vse tri vidike socialnega prilagajanja pri šestletnikih, tipi pa v drugem koraku niso pomembno izboljšali te napovedi. Med posamičnimi napovedniki sta bili pomembna in najmočnejša napovednika vedenja pozunanjenja nizka vestnost in visoka nesprejemljivost prvošolcev (kot so jih pri njih opazile mame), ostali posamični napovedniki pa v drugem koraku analize niso bili pomembni za noben vidik socialnega prilagajanja v šoli.

V *vzdolžne* analize (Horvat in Zupančič, 2011) smo kot napovednike vključili štiri agregatne osebnostne dimenzije, pridobljene na podlagi maminih ocen otrokove osebnosti pri starosti tri, štiri in pet let, in štiri osebnostne tipe (torej tri indikatorske spremenljivke), ki so bili na podlagi maminih agregatnih ocen osebnosti otrok prepoznani kot visoko notranje ponovljivi. Kriterijske spremenljivke so bili, enako kot v sočasnih analizah, trije vidiki socialnega prilagajanja šestletnikov, ocenjeni s strani njihovih učiteljic. Ko smo v prvi korak napovednikov v hierarhični linearni regresijski analizi vključili agregatne osebnostne tipe, v drugi korak pa dodali osebnostne dimenzije, je pripadnost otrok osebnostnemu tipu nizko in pomembno napovedovala njihovo socialno kompetentnost in vedenje ponotranjenja v šoli, osebnostne dimenzije pa v drugem koraku niso pomembno izboljšale te napovedi. Pripadnost osebnostnemu tipu ni pomembno napovedovala prisotnosti vedenja pozunanjenja, agregatne osebnostne dimenzije pa so izboljšale to napoved. Ko smo v prvi korak napovednikov v hierarhični linearni regresijski analizi vključili agregatne osebnostne dimenzije, so te nizko in pomembno napovedovale vse tri vidike socialnega prilagajanja prvošolcev, tj. socialno kompetentnost, vedenje ponotranjenja in vedenje pozunanjenja, osebnostni tipi pa v drugem koraku niso pomembno izboljšali te napovedi. Med posamičnimi napovedniki je agregatna ocena nesprejemljivosti otrok v drugem koraku pomembno napovedovala njihovo vedenje pozunanjenja.

## 5 Sklepi

Osebnostne dimenzije otrok so imele v naših raziskavah podobno sočasno in vzdolžno napovedno vrednost za socialno kompetentnost in vedenje

ponotranjenja kot tipi, dimenzije pa so bolje napovedovale vedenje pozunanjenja v primerjavi z osebnostnimi tipi. Kljub temu, da smo imeli v skladu z Asendorpfovimi (2003) predlogi in v primerjavi s podobnimi študijami (npr. Costa idr., 2002; Van Leeuwen idr., 2004; Zupančič, Podlessek in Kavčič, 2006) bolj uravnoteženo število napovednikov socialnega prilagajanja v obeh korakih analize (štiri osebnostne dimenzije proti trem indikatorskim spremenljivkam osebnostnih tipov) in smo izvedli tudi vzdolžne napovedi, so imeli osebnostni tipi primerljivo napovedno vrednost za socialno kompetentnost in vedenje ponotranjenja ter nižjo napovedno vrednost za vedenje pozunanjenja kot osebnostne dimenzije. Tako lahko sklenemo, da so osebnostni tipi sicer praktično uporabni, vendar je njihova relativna napovedna moč v primerjavi z osebnostnimi dimenzijami odvisna od kriterija merjenja socialnega prilagajanja pri otrocih. Poleg navedenega izbira med tipološkim in dimenzionalnim pristopom k osebnosti implicira premislek o dveh alternativah: pri odločitvi za prvo (tipološko) tvegamo izgubo informacij o medosebnih variacijah znotraj tipov, vendar ohranimo informacije o posameznikovi osebnostni strukturi, ki pretežno ustreza enemu izmed značilnih osebnostnih profilov v referenčni populaciji; pri drugi (dimenzionalni) pa bo napoved vedenjskih izidov verjetno točnejša, vendar bomo pri tem izgubili informacije o značilni konfiguraciji več osebnostnih potez pri posamezniku.

Ugotovitve naše in drugih študij sicer kažejo v prid uporabe dimenzionalnega pristopa, vendar bi bilo pri preverjanju primerjalne napovedne vrednosti osebnostnih dimenzij in tipov smiselno upoštevati še naravo kriterija. Ker tipološki pristop temelji na razlikah med osebnostnimi dimenzijami pri posamezniku, je smiselno pričakovati, da bodo osebnostni tipi bolje napovedovali kriterij, ki prav tako temelji na razlikah znotraj posameznikov (npr. osebnostni tipi, dobljeni s strani drugih ocenjevalcev, pri drugi starosti). Eden izmed razlogov za nižjo napovedno vrednost osebnostnih tipov v primerjavi z dimenzijami je tudi kategorična narava tipov, saj so le-ti dihotomizirane spremenljivke, medtem ko osebnostne dimenzije variirajo zvezno. Ta primanjkljaj osebnostnih tipov lahko uravnotežimo tako, da primerjamo napovedno vrednost konfiguralnih tipov in dihotomiziranih dimenzij. Morebitna prirastna napovedna vrednost tipov v primerjavi z dihotomiziranimi dimenzijami bi v tem primeru predstavljala grobo oceno tega, koliko veljavne konfiguralne informacije vsebujejo osebnostni tipi (npr. Asendorpf, 2003). Tako sta npr. Roth in Von Collani (2007) pri vzorcu odraslih ugotovila, da so

osebnostni tipi imeli prirastno napovedno vrednost za socialno vedenje preko dihotomiziranih osebnostnih dimenzij.

Poleg tega naj bi bile na posameznika osredotočene metode ocenjevanja (ocenjevanje znotrajosebnih razlik, primerjanje različnih lastnosti pri istih posameznikih), kot je npr. Q-niz (Block in Block, 1980), bolj občutljive na konfiguracijo osebnostnih potez pri posamezniku, posledično pa naj bi s takimi ocenami dobili bolj zanesljive in veljavne osebnostne tipe v primerjavi s tipi, pridobljenimi na podlagi ocenjevanja, osredotočenega na poteze (tj. posamičnih značilnosti pri posamezniku v primerjavi z njegovimi vrstniki) (npr. Block, 1971, 1995). Če ta predpostavka drži, bi morali imeti tipi, prepoznani s pomočjo metode ocenjevanja znotrajosebnih razlik, višjo napovedno vrednost kot tipi, dobljeni z metodami ocenjevanja medosebnih razlik, npr. z VMR-OM (Halverson idr., 2003).

Na navedena vprašanja glede tipološkega pristopa je potrebno odgovoriti z nadaljnjimi raziskavami, ne glede na to, da se je do sedaj pokazalo nekoliko več pomanjkljivosti njegove uporabe v primerjavi s prednostmi. Med slednjimi avtorji (npr. Asendorpf, 2003; De Fruyt idr., 2002) izpostavlja jo zlasti ekonomičnost rabe tipov v diagnostiki posameznika. Prepoznavanje celotnega vzorca posameznikovih potez, ki ima značilni ustreznik (tip osebnosti) v populaciji referenčnih posameznikov, naj bi pomembno prispevalo h kakovostni interpretaciji dostopnih razvojnodiaognostičnih informacij, hitri presoji morebitnega tveganja za neugodne razvojne izide in komunikaciji med udeleženci diagnostičnega postopka.

## Literatura

- Allik, J., Laidra, K., Realo, A. in Pullman, H. (2004). Personality development from 12 to 18 years of age: Changes in mean levels and structure of traits. *European Journal of Personality*, 18, 445–462.
- Asendorpf, J. B. (2003). Head-to-head comparison of the predictive validity of personality types and dimensions. *European Journal of Personality*, 17, 327–346.
- Asendorpf, J. B., Borkenau, P., Ostendorf, F. in Van Aken, M. A. G. (2001). Carving personality description at its joints: Confirmation of three replicable personality prototypes for both children and adults. *European Journal of Personality*, 15, 169–198.

- Asendorpf, J. B. in Van Aken, M. A. G. (1999). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality prototypes in childhood: Replicability, predictive power, and the trait-type issue. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 815–832.
- Barbaranelli, C. (2002). Evaluating cluster analysis solutions: An application to the Italian NEO personality inventory. *European Journal of Personality*, 16, 43–55.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A. in Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645–664.
- Berk, L. E. (1997). *Child development*. 4. izd.. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Block, J. (1971). *Lives through time*. Berkeley: Bancroft.
- Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117, 187–215.
- Block, J. H. in Block, J. (1980). Rationale and procedure for developing indices ego-control and ego-resiliency. V W. A. Collins (ur.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (str. 39–101). Hillsdale: Erlbaum.
- Buss, A. H. in Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Caspi, A. (2000). The child is the father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158–172.
- Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., Amell, J. W., Theodore, R. F. in Moffitt, T. E. (2003). Children's behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *Journal of Personality*, 71, 495–513.
- Caspi, A. in Shiner, R. L. (2006). Personality development. V: W. Damon in R. Lerner (ur. ser.) in N. Eisenberg (ur. vol.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (str. 300–365). New York: Wiley.
- Caspi, A. in Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development*, 66, 486–498.

- Costa, P. T., Herbst, J. H., McCrae, R. R., Samuels, J. in Ozer, D. J. (2002). The replicability and utility of three personality types. *European Journal of Personality*, 16(S1), S73–S87.
- De Fruyt, F., Mervielde, I. in Van Leeuwen, K. (2002). The consistency of personality type classification across samples and five-factor measures. *European Journal of Personality*, 16, S57–S72.
- De Pauw, S. S. W. in Mervielde, I. (2010). Temperament, personality and developmental psychopathology: A review based on conceptual dimensions underlying childhood traits. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 313–329.
- Digman, J. M. in Shmelyov, A. G. (1996). The structure of temperament and personality in Russian children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 341–351.
- Ehrler, D. J., Evans, G. J. in McGhee, R. L. (1999). Extending the Big-Five theory into childhood: A preliminary investigation into the relationship between Big-Five personality traits and behavior problems in children. *Psychology in the Schools*, 36(6), 451–458.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. in Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. V: L. Pulkkinen in A. Caspi (ur.), *Path to successful development. Personality in the life course* (str. 46–70). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Funder, D. C. (2001). *The personality puzzle*. New York: Norton.
- Grist, C. L. in McCord, D. M. (2010). Individual differences in preschool children: Temperament or personality? *Infant and Child Development*. DOI:10.1002/icd.663.
- Halverson, C. F., Jr., Havill, L. V., Deal, J., Baker, S. R., Victor, J. B., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The Inventory of Child Individual Differences. *Journal of Personality*, 71, 995–1026.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do?* New York: Free Press.

- Hart, D., Atkins, R. in Fegley, S. (2003). Personality and development in childhood: A person-centered approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68 (1), ser. št. 272.
- Hart, D., Hoffman, V., Edelstein, W. in Keller, M. (1997). The relation of childhood personality types to adolescent behavior and development: A longitudinal study of Icelandic children. *Developmental Psychology*, 33, 195–205.
- Horvat, M. (v pripravi). *Primerjava napovedne vrednosti osebnostnih mer za socialno prilagajanje v otroštvu*.
- Horvat, M. in Zupančič, M. (2011). *Comparisons of child personality traits vs. types in predicting social adjustment: A longitudinal study*. Prispevek, predstavljen na konferenci Sodobni trendi v psihologiji, Novi Sad, Srbija.
- Horvat, M., Zupančič, M. in Kavčič, T. (2011). *Head-to-head comparisons of child personality dimensions vs. types in predicting social adjustment*. Prispevek, predstavljen na 12. Evropski konferenci psihologije, Istanbul, Turčija.
- Knyazev, G. G., Zupančič, M. in Slobodskaya, H. R. (2008). Child personality in Slovenia in Russia: Structure and mean level of traits in parent and self-ratings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 317–334.
- Kohnstamm, G. A., Halverson, C. F., Mervielde, I. in Havill, V. L. (1998). *Parental descriptions of child personality: Developmental antecedents of the Big Five*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kavčič, T., Podlesek, A. in Zupančič, M. (2012). *The role of early childhood personality in developmental course of social adjustment*. *International Journal of Behavioral Development*.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok. Priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lamb, M. E., Chuang, S. S., Wessels, H., Broberg, A. G. in Hwang, C. P. (2002). Emergence and construction validation of the Big Five factors in early childhood: A longitudinal analysis of their ontogeny in Sweden. *Child Development*, 73, 1517–1524.

- Little, T. D. in Wanner, B. (1998). *Validity of a Big-Five Personality Inventory for Children (B5P-C)*. Prispevek, predstavljen na Srečanju mednarodnega društva za razvoj vedenja, Bern, Švica.
- Markey, P. M., Markey, C. N. in Tinsley, B. J. (2004). Children's behavioral manifestations of the Five-Factor model of personality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 423–432.
- McCrae, R. R. in Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509–516.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., H., M., Hřebíčková, M., Avia, M. D., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M. L., Kusdil, M. E., Woodfield, R., Saunders, P. R. in Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173–186.
- McCrae, R. R., Terracciano, A. in 78 članov projekta Personality Profiles of Cultures Project (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 547–561.
- Mervielde, I. in Asendorpf, J. B. (2000). Variable-centered and person-centered approaches to childhood personality. V: S. E. Hampson (ur.), *Advances in personality psychology* (str. 37–76). Hove: Psychology Press Ltd.
- Mervielde, I., Buyst, V. in De Fruyt, F. (1995). The validity of the Big-Five as a model for teachers' ratings of individual differences among children aged 4–12 years. *Personality and Individual Differences*, 18, 525–534.
- Mervielde, I. in De Fruyt, F. (1999). Construction of the Hierarchical Personality Inventory for Children. V: I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt in F. Ostendorpf (ur.), *Personality psychology in Europe. Proceedings of the eighth European conference on personality psychology* (str. 107–127). Tillburg: Tillburg University Press.
- Mervielde, I. in De Fruyt, F. (2002). Assessing children's traits with the Hierarchical Personality Inventory for Children. V: B. De Raad in M. Perugini (ur.), *Big Five assessment* (str. 129–146). Gottingen: Hogrefe & Hoger Publishers.

- Paunonen, S. V. in Jackson, D. N. (2000). What is beyond the Big Five? Plenty! *Journal of Personality*, 68, 821–835.
- Pulkkinen, L. (1996). Female and male personality styles: A typological and developmental analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1288–1306.
- Roberts, B. W. in Del Vecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3–25.
- Robins, R. W., Fraley, R. C., Roberts, B. W. in Trzesniewski, K. H. (2001). A longitudinal study of personality change in young adulthood. *Journal of Personality*, 69, 617–640.
- Robins, R. W., John, O. P., Caspi, A., Moffitt, T. E. in Stouthamer-Loeber, M. (1996). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: Three replicable personality types. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 157–171.
- Roth, M. in Von Collani, G. (2007). A head-to-head comparison of big-five types and traits in the prediction of social attitudes: Further evidence for a five-cluster typology. *Journal of Individual Differences*, 28(3), 138–149.
- Rothbart, M. K. in Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. V: M. E. Lamb in A. L. Brown (ur.), *Individual differences in infancy: Reliability, stability, prediction* (str. 411–429). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shiner, R. L. (2006). Temperament and personality in childhood. V: D. K. Mroczek in T. D. Little (ur.), *Handbook of personality development* (str. 213–230). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Slobodskaya, H. R. (2007). The associations among the Big Five, behavioral inhibition and behavioral approach systems and child and adolescent adjustment in Russia. *Personality and Individual Differences*, 43, 913–924.
- Slobodskaya, H. R. in Zupančič, M. (2010). Development and validation of the Inventory of Child Individual Differences – short version in two Slavic countries. *Studia Psychologica*, 52(1), 23–39.

- Thomas, A. in Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A. in Chess, S. (1982). Temperament and follow-up to adulthood. V: R. Porter in G. M. Collins (ur.), *Temperamental differences in infants and young children* (str. 168–175). London: Pitman.
- Van Leeuwen, K., De Fruyt, F. in Mervielde, I. (2004). A longitudinal study of the utility of the resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality types as predictors of children's and adolescents' problem behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 210–220.
- York, K. L. in John, O. P. (1992). The four faces of Eve: A typological analysis of women's personality at midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 494–508.
- Zupančič, M. (2004). Osebnostne dimenzije in tipi v okviru petfaktorskega modela: od zgodnjega otroštva do pozne odraslosti. *Anthropos*, 36(1/4), 293–314.
- Zupančič, M. (2011). Osebnostne poteze v otroštvu in mladostništvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 51–78). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Zupančič, M., Fekonja, U. in Kavčič, T. (2003). The personality structure of toddlers and pre-school children as perceived by their kindergarten teachers. *Psihološka obzorja*, 12(1), 7–26.
- Zupančič, M. in Gril, A. (2006). Ponovljivi tipi osebnosti v otroštvu in mladostništvu: slovenska prečna primerjava. *Psihološka obzorja*, 15(2), 7–29.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2000). Predstavitev prve poskusne oblike ocenjevalne lestvice socialne prilagojenosti predšolskih otrok (OLSP) ter njene konstruktne veljavnosti. *Psihološka obzorja*, 9(3), 45–66.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2006). Child and adolescent personality: Its structure, age trends and gender differences. *Studia Psychologica*, 48, 311–332.

- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2003). Contemporaneous prediction of social behavior in preschool children from a set of early personality dimensions. *Studia Psychologica*, 45(3), 187–201.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004a). Personality structure in Slovenian three-year-olds: The Inventory of Child Individual Differences. *Psihološka obzorja*, 13(1), 9–27.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004b). Temperament in osebnost v srednjem in poznem otroštvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 440–450). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2009). *Vprašalnik o medosebnih razlikah pri otrocih in mladostnikih. Priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2011). Zgodnji razvoj socialnega vedenja. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 78–108). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Zupančič, M., Podlesek, A. in Kavčič, T. (2006). Personality types as derived from parental reports on 3-year-old. *European Journal of Personality*, 20(4), 285–303.
- Zupančič, M., Sočan, G. in Kavčič, T. (2009). Consistency in adult reports on child personality over the pre-school years. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(4), 455–480.



## **Otroci z motnjo v duševnem razvoju: družinska perspektiva**

### **Povzetek**

*V prispevku se osredotočamo na družine otrok z motnjo v duševnem razvoju (MDR). Problematika MDR je v kontekstu družine (npr. odnosi s sorojenci) slabo raziskana, še posebej s perspektive očeta. Večinoma se raziskave osredotočajo na otroke z motnjo (redko na njihovo osebnost), občasno tudi na njihove interakcije z mamo. Pregled raziskovalnih ugotovitev s tega področja dopolnjujemo z izsledki slovenske študije o osebnostnih značilnostih otrok z MDR in njihovih starejših normativnih sorojencev, odnosu med sorojencema ter starševskim stresu. Rezultati kažejo, da starši (mame in očeti ločeno) otroke/mladostnike z MDR pogosteje opisujejo z označevalnimi potezami nesprejemljivosti kot opisujejo starši svoje normativne otroke. V okviru domene odprtost pa starši najpogosteje poročajo o interesih otrok z MDR. Sorojenci otrok z MDR so v raziskavah pogosto označeni z atributi vestnosti in zrelosti za starost, izsledki o posledicah prilagajanja na otroka s posebnimi potrebami za sorojenčeva čustva ter težavno vedenje pa so nedosledni. V slovenski raziskavi ugotavljamo, da je kakovost odnosa med sorojencema (mlajši z MDR in starejši normativni) moč napovedati na podlagi osebnosti obeh otrok v paru, kakovost njunega odnosa pa napoveduje raven stresa, ki ga v družinah otrok z MDR starši doživljajo več kot v družinah z normativnimi otroki. Višje izražena nesprejemljivost pri vsaj enem izmed sorojencev je povezana z manj kakovostnim odnosom med njima, kot ga zaznajo starši, ta pa nadalje prispeva k višji ravni starševskega stresa. Na podlagi ugotovitev odpiramo možnosti za njihovo uporabo pri strokovnem delu z družinami otrok z MDR.*

**Ključne besede:** otroci z motnjo v duševnem razvoju, osebnostne poteze, odnosi s sorojenci, starševski stres

### **Abstract**

#### **Children with intellectual disabilities: A family perspective**

*The contribution is focused on families of children with intellectual disabilities (ID). Research on ID within a family context (e.g., sibling relationships) is scarce, particularly from a fathers' perspective. The studies most often explored children with disabilities (rarely their personality); their interactions with mothers were also investigated occasionally. The literature overview in the field*

is supplemented by findings of the Slovene study on personality characteristics of children with ID and their older normative siblings, quality of sibling relationships and parental stress. Our results suggest that parents (mothers and fathers separately) describe children/adolescents with ID more frequently in terms of marker traits of disagreeableness in comparison to parental reports on their normative children. In the domain of openness, the children with ID are most frequently described in terms of their interests by the parents. Siblings of children with ID are often perceived as conscientious and mature for age, whereas the research findings on their adjustment to a sibling with special needs in regard to emotional outcomes and problem behavior are inconclusive. The Slovene research suggests that personality of both siblings (a younger child with ID and a normative older one) predicts the quality of their relationships; the latter is further predictive of the level of parental stress, which was demonstrated higher in parents of children with ID than in parents of normative children. Disagreeableness in at least one of the siblings is associated with a poor quality of sibling relationships as perceived by the parents, which contributes to a higher level of parental stress. Based on the findings presented, several possibilities about their implementation into professional work with families with children with ID are proposed.

**Key words:** children with intellectual disabilities, personality traits, sibling relationships, parental stress

## 1 Motnja v duševnem razvoju

Motnjo v duševnem razvoju (MDR) so Ameriško psihiatrično združenje (American Psychiatric Association, DSM-IV-TR, 2000) ter številni strokovnjaki (npr. Davison in Neale, 1999; Kocijan – Hercigonja, 2000; Lubetsky, 1990) opredelili s pomočjo treh diagnostičnih kriterijev: pomembno nižja raven intelektualnega delovanja v primerjavi s posameznikovimi starostnimi vrstniki, primanjkljaji na področju socialnega vedenja ter pojav motnje v otroštvu, najkasneje do 18. leta starosti. Že v Zakonu o osnovni šoli (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 1996) ter kasnejših zakonodajnih aktih (npr. Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s PP ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami; Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2003), kontinuum MDR razdelijo na 4 kategorije glede na raven intelektualnega delovanja in različno stopnjo pomoči, ki jo oseba z MDR potrebuje: lažja, zmerna, težja in težka MDR. Od lažje proti težki

MDR opažamo porast potrebe po pomoči in nadzoru ter upad samostojnosti v odvisnosti od komorbiditete oziroma narave pridruženih motenj (npr. gibalna oviranost, govorno jezikovne motnje, senzorni primanjkljaji ipd.). Otroci z lažjo MDR so usmerjeni v prilagojene programe z nižjim izobrazbenim standardom, posamezniki z zmerno, težjo in težko MDR pa praviloma v posebni program vzgoje in izobraževanja. Kontinuum MDR lahko opišemo tudi iz perspektive dveh skupin (npr. Burack, Hodapp in Ziegler, 1998; Hodapp, 1998). V prvo skupino motenj uvrščamo t.i. organske motnje (npr. Downov sindrom, sindrom lomljivega X, Prader-Willijev sindrom, Williamsov sindrom), ki so posledica ene ali več nepravilnosti pred, ob ali po rojstvu otroka (vključujoč genetske vzroke). Avtorji poročajo o približno 750 do 1200 pojasnenih organskih vzrokih, ki privedejo do motenj v razvoju, letno pa se seznamu pridružijo še novi (Dyken, 2006; Hodapp, DesJardin in Ricci, 2003). V drugo skupino uvrščamo motnje brez ugotovljene organske etiologije (posamezniki ne izstopajo po videzu ali zdravju, edina opazna značilnost je nizka raven intelektualnega delovanja). Z vidika demografskih značilnosti se v slednji skupini pogosteje nahajajo posamezniki z nizkim družbenoekonomskim položajem in/ali predstavniki manjšinskih skupin, zato tovrstne motnje strokovnjaki s področja opišejo kot družinske, okoljske, kulturne ali nespecifične (Hodapp, 1998). Če navedeno razdelitev vzporejamo s klasifikacijo MDR v Sloveniji, bi lahko lažjo MDR povezali z drugo opisano, nespecifično kategorijo, medtem ko zmerno, težjo in težko MDR pogosteje pojasnimo z organskimi vzroki. Seveda pa med skupinami posameznikov z MDR kot tudi znotraj posameznih skupin (DePauw in Mervielde, 2010; Hodapp, 1998; Sisson in Dixon, 1990; Stoneman, 2005) najdemo precej medosebne raznolikosti (na področju osebnostnih značilnosti, sposobnosti ipd.), ki jo je potrebno pri razumevanju in obravnavi MDR upoštevati. Nekateri otroci z MDR se lahko naprimer povsem ustrezno sporazumevajo, drugi pa nimajo razvite sporazumevalne zmožnosti niti do te mere, da bi sporočali svoje osnovne potrebe; prav tako ti otroci izražajo različne ravni težavnega vedenja, kar prispeva k raznolikosti izkušenj, ki jih v družinah otrok z MDR pridobivajo ostali člani družine. Psihološke raziskave pri otrocih s posebnimi potrebami (PP)<sup>1</sup> so težko izvedljive, predvsem zaradi težav z vzorčenjem in

1 Otroci z MDR so ena izmed kategorij otrok s PP (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2003) poleg slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih, otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno oviranih, dolgotrajno bolnih, otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Pogosto se MDR pri otroku sopojavlja s katero izmed ostalih PP (npr. gibalno oviranostjo) zato ob navajanju izsledkov raziskav v tekstu ponekod uporabljava nadrejeni izraz: PP, predstavljene pa so le tiste ugotovitve, ki se nanašajo na otroke z MDR.

zbiranjem podatkov, saj starši otrok s PP pogosto odklanjajo sodelovanje v raziskavah. Na Katedri za razvojno psihologijo se v okviru programske skupine *Uporabna razvojna psihologija* ukvarjamo z raziskovanjem osebnostnih značilnosti otrok z MDR in njihovih sorojencev, odnosa med sorojenci ter starševskega stresa v družinah otrok z MDR. V kontekst problematike, ki jo predstavljamo v nadaljevanju, vpenjamo tudi ugotovitve raziskave s podatki, pridobljenimi pri vzorcu 85 slovenskih družin otrok z MDR različne stopnje (lažja, zmerna, težja in težka) ter etiologije (cerebralna paraliza, Downov sindrom ipd.). V času zbiranja podatkov so bili otroci z MDR stari od dve do štirinajst let (povprečno sedem let).

## 2 Osebnostne poteze otrok z motnjo v duševnem razvoju

Raziskovanje osebnostnih potez v otroštvu se je pričelo šele v zadnjem desetletju pri normativnih otrocih. V preteklosti so raziskovalci preučevali predvsem osebnostne poteze pri odraslih, otroke pa so opisovali s temperamentnimi merami. Osebnostne poteze naj bi se namreč razvile v srednjem otroštvu ali še kasneje kot spoznavna in socialna elaboracija zgodnejših temperamentnih potez (npr. Caspi, 2000; Caspi in Silva, 1995). V zadnjih dveh desetletjih se je na podlagi kritike množice različnih modelov temperamenta in na njih temelječih merskih pripomočkov raziskovanje otrok usmerilo v ugotavljanje razvojnih predhodnikov osebnostnih potez (npr. Kohnstamm, Halverson, Mervielde in Havill, 1998; Kohnstamm, Mervielde, Besevegis in Halverson, 1995). Po mnenju različnih avtorjev hierarhično organizacijo osebnostnih potez pri odraslih (McCrae in Costa, 1997) in otocih (Digman, 1990; Digman in Shmelyov, 1996; Lamb, Chuang, Wessels, Broberg in Hwang, 2002; Mervielde, Buyst in De Fruyt, 1995) v različnih jezikovnih okoljih zadovoljivo povzema petfaktorski model (PFM), tj. ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, čustvena stabilnost in odprtost. Uporabnost tega modela je bila podprta tudi pri vzorcih različno starih oseb z MDR (Colnerič in Zupančič, 2005; Lindsay, Rzepecka in Law, 2007; Petrič, Zupančič in Havill, 2010)

V okviru slovenskih raziskav (Colnerič in Zupančič, 2005; Petrič idr., 2010) ugotavljamo razlike v zaznani izraznosti specifičnih osebnostnih potez med normativnimi otroki/mladostniki ter njihovimi vrstniki z MDR. Slednje so njim pomembne odrasle osebe v povprečju ocenile kot bolj antagonistične in socialno plašne ter kot manj usmerjene k dosežku, dejavne, ugodljive, inteligentne in odprte do izkušenj. Posameznike z lažjo MDR

so odrasli v primerjavi z normativnim vzorcem in vzorcem, v katerem so prevladovali otroci s cerebralno paralizo in so bili v povprečju tudi nekaj let mlajši, opisali tudi kot manj uvidevne, organizirane, družabne in nagnjene k pozitivnem čustvovanju ter bolj odkrenljive, nagnjene k negativnem čustvovanju, boječnosti in negotovosti. Otroci in mladostniki z MDR imajo težave tudi na področju socialnega vedenja: izražajo moteče in socialno nezrelo vedenje, težko nadzorujejo svoje impulze, njihovo vedenje je manj prilagojeno, manj kompetentno ter z več težavami ponotranjanja in pozunanjanja kot pri podobno starih normativnih posameznikih (Colnerič in Zupančič, 2007; Lardieri, Blacher in Swanson, 2000). S. De Pauw in Mervielde (2010) sta izvedla metaanalizo 32 raziskav, v katerih so avtorji uporabljali vprašalnike temperamenta ali osebnosti za opis otrok z avtizmom (in MDR). Otroci z avtizmom so bili v povprečju nižje ocenjeni pri družabnosti, vestnosti in občutljivosti kot normativni otroci ter višje pri nesprejemljivosti in negativnemu čustvovanju (pogostejše izražajo negativna čustva, vendar so ta manj intenzivna v primerjavi z opaženimi čustvi pri normativnih otrocih).

Postavke, ki jih vključujejo uporabljeni merski pripomočki v raziskavah, pa ne zaobsežejo zadovoljivega razpona individualnih razlik med otroki, saj temeljijo na merah osebnostnih potez pri odraslih ali pa vključujejo pokazatelje tistih konstruktov, za katere raziskovalci predpostavljajo, da vključujejo pomembne vidike osebnosti otrok (Zupančič, 2008). Pojavlja se tudi vprašanje, ali so dosedaj uporabljeni merski pripomočki ustrezni pri proučevanju osebnostnih potez otrok z MDR, saj je to področje slabše raziskano kot zaznana izraznost osebnostnih potez pri normativnih otrocih. Zato sva (Colnerič in Zupančič, 2010) sledili priporočilom tujih raziskovalcev (John, 1990; Kohnstamm idr., 1998) in, podobno kot so to storili avtorji z namenom oblikovanja razvojno primernih osebnostnih vprašalnikov za normativne otroke/mladostnike (glej npr. Halverson idr., 2003; Zupančič, 2011a; Zupančič in Kavčič, 2009), s pomočjo pristopa prostih opisov proučili, kako osebnostne značilnosti otrok z MDR zaznavajo njihovi starši.

### 3 Pristop prostih opisov: normativni otroci in otroci z MDR

Za večino staršev je opis značilnosti njihovih otrok nezahtevna in prijetna naloga, saj odgovarjajo na osebno pomembna vprašanja in se ne trudijo prepoznati »skrivnega« namena raziskovalcev. Na ta način lahko pridobimo več informacij o otrocih kot z uporabo obstoječih vprašalnikov

(Kohnstamm idr., 1998), uporabna vrednost teh informacij pa je odvisna od raziskovalnega namena. Prednost pristopa prostih opisov je v pridobivanju podatkov o značilnostih otrok, ki jih vprašalniki ne zajemajo, jih pa kot očitne pri otrocih zaznavajo osebe, ki so z otroki v vsakdanjih in intenzivnih interakcijah, npr. starši. Zaznava značilnosti otrok s strani staršev je pomembna, saj se slednji skladno s to zaznavo odzivajo na otroke in tako sooblikujejo njihov razvoj (Goodnow in Collins, 1990). Poleg tega se zaznane značilnosti otrok povezujejo s postavljanjem ciljev (vključno z ravno kakovosti življenja), za katere starši upajo, da jih bodo njihovi otroci dosegli. Ti dolgoročni cilji motivirajo starše pri socializaciji otrok in se razlikujejo tako med kulturami kot tudi znotraj njih – med družinami (Suizzo, 2007). Med pomanjkljivostmi pristopa prostih opisov izpostavlja razmeroma visoko verjetnost pristranskega odgovarjanja staršev (npr. na podlagi osebnih teorij, podajanje socialno zaželenih odgovorov), kar znižuje veljavnost pridobljenih podatkov. Starši (ali druge osebe) se tudi osredotočijo na omejeno število značilnosti otrok, verjetno najbolj očitnih, v danem trenutku (med intervjujem) niti ne poročajo o vseh, za katere menijo, da so očitno in pomembno izražene pri njihovih otrocih. Pri izpolnjevanju osebnostnih vprašalnikov pa isti starši nimajo težav z ocenjevanjem svojega otroka pri množici drugih značilnosti, ki jih postavke zajemajo in jih sicer v prostih opisih niso navedli. Pristop prostih opisov ima posebno vrednost na področju raziskovanja, saj služi kot izhodišče za sestavo vprašalnikov ali list pridevnikov za ocenjevanje osebnostnih potez. Ker so podatki, pridobljeni s prostimi opisi značilnosti posameznikov na nizki merški ravni, Kohnstamm s sodelavci (1998) priporoča kombinacijo s pristopi nad nominalno ravno, naprimer z vprašalniki ali dvopolnimi lestvicami »osebnostnih« pridevnikov.

V skladu z leksikalno hipotezo (John, 1990) vsakdanji jezik staršev in drugih odraslih, ki so z otroki v pogostih stikih, zajema najbolj očitne značilnosti, po katerih otroke med seboj razlikujejo. Bolj ko odrasli zaznavajo določene značilnosti otrok kot očitne in pomembne, večkrat jih v pogovoru uporabljajo. Rezultati raziskav v tujini (Kohnstamm idr., 1995, 1998) in v Sloveniji (Colnerič in Zupančič, 2010; Zupančič, 2004; Zupančič in Kavčič, 2002) so pokazali, da se velika večina (približno 80 %) starševih in vzgojiteljičin opisov normativnih otrok oz. mladostnikov, pa tudi večina opisov otrok/mladostnikov z MDR (Colnerič in Zupančič, 2010) pomensko uvršča v taksonomsko shemo (Havill, Allen, Halverson in Kohnstamm, 1994; glej Zupančič, 2011a) petih širokih kategorij (podobnih osebnostnim

potezam PFM), s 15 podkategorijami. Večino preostalih opisov uvrstimo v 9 oziroma pri vzorcu otrok z MDR v 10 (Colnerič in Zupančič, 2010) dodatnih kategorij, ki se nanašajo na razvojne značilnosti posameznikov in se pomensko razlikujejo od potez v PFM.

Pri opisovanju otrok z MDR lahko v pet glavnih kategorij razvrstimo več kot 70 % opisov, pri čemer je skladnost med opisi očetov in mam razmeroma visoka (Colnerič in Zupančič, 2010). Starši dvakrat pogosteje navajajo lastnosti, ki so pri njihovih otrocih visoko izražene (pozitivni konec podkategorij), kot tiste lastnosti, ki so nizko izražene (negativni konec podkategorij), podobno kot starši normativnih otrok (Kohnstamm idr., 1998; Zupančič, 2004). Pri tem negativni konec podkategorij nujno ne pomeni negativne ocene določene otrokove značilnosti, z izjemo podkategorij v kategoriji Sprejemljivost, pri kateri se na negativni konec uvrščajo neželene značilnosti. Slovenski starši so otroke z MDR (Colnerič in Zupančič, 2010) najpogosteje opisovali v smislu sprejemljivosti (približno 30 % opisov), pogosto so poročali predvsem o sodelovanju (približno 14 % opisov) ter nizki obvladljivosti (približno 9 % opisov). V kategoriji Sprejemljivost pogostost opisov normativnih otrok upada s starostjo (Kohnstamm idr., 1998), so pa te poteze izrednega pomena za starše pri socializaciji otrok. Izraznost sprejemljivosti (in obvladljivosti, njene označevalne poteze v otroštvu) je povezana z razvojem sposobnosti inhibicije nesprejemljivega vedenja. Omenjeni proces vključuje mehanizme kognitivne inhibicije (Kohnstamm idr., 1998), ti pa naj bi bili manj razviti pri posameznikih z MDR (diagnostični kriterij po DSM-IV-TR, American Psychiatric Association, 2000). Višjo raven izraznosti oz. večjo pogostost zaznane nesprejemljivosti pri otrocih/mladostnikih z MDR v primerjavni z njihovimi normativnimi vrstniki (Colnerič in Zupančič, 2010) povezujemo z naslednjimi višje izraženimi značilnostmi posameznikov z MDR (Colnerič in Zupančič, 2005, 2007; Čubej, 1995; DePauw in Mervielde, 2010; Lardieri idr., 2000; Petrič idr., 2010): odklanjanje s strani vrstnikov, impulzivnost, manj prilagojenega vedenja, težave v razvoju socialne kompetentnosti in splošne prilagojenosti ter pogostejših težav ponotranjenja in pozunanjenja. Navedena spoznanja nakazujejo, da sta morda vodljivost in sodelovalnost otrok/mladostnikov z MDR v odnosu do avtoritete za njihove starše pomembna dlje, kot za starše normativnih otrok.

Opisi otrok/mladostnikov z MDR (Colnerič in Zupančič, 2010) so se pogosto uvrščali tudi v kategorijo ekstravertnost (približno 20 % opisov), ki

je pri opisovanju normativnih otrok najpogostejše uporabljena kategorija (Kohnstamm idr., 1998). Mash in Wolfe (2002) sta podprla pogosto prisotnost motnje pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD) pri otrocih z lažjo MDR, kar se lahko odraža tudi v pogostih opisih otrok kot dejavnih pri slovenskem vzorcu staršev otrok z MDR (Colnerič in Zupančič, 2010). John (2010) ADHD povezuje z nizko vestnostjo, vendar je bila slednja pri opisovanju slovenskih otrok z MDR izmed Velikih pet kategorij najmanj pogosto omenjena (približno 8 % prostih opisov). Verjetno se značilnosti ADHD povezujejo z vestnostjo pri starejših posameznikih z MDR ali pri otrocih brez MDR po vstopu v šolo, ko postane vestnost pomembna značilnost pri prepoznavanju razlik med otroki (Kohnstamm idr., 1998). Dalje opisi slovenskih otrok/mladostnikov z MDR (Colnerič in Zupančič, 2010), uvrščeni v kategoriji ekstravertnost in sprejemljivost predstavljajo približno polovico odgovorov, podobno kot v primeru opisovanja normativnih otrok (npr. Kohnstamm idr., 1998), vendar je raba opisov v kategoriji Sprejemljivost v primerjavi s kategorijo Ekstravertnost pogostejša med starši otrok z MDR. V okviru kategorije odprtost (približno 12 % opisov) starši svoje otroke z MDR (Colnerič in Zupančič, 2010) opisujejo z njihovimi interesi (približno 5 % opisov), majhen delež opisov (približno 2 %) pa lahko uvstimo tudi v podkategorijo inteligentnost. Pri tem je ugotovitev, da starši pri otrocih z MDR opažajo različne interese, pomembna za strokovno delo z družinami otrok z MDR, ki naj bi se usmerjalo tudi na otrokova »močna« področja.

Že oblikovani taksonomski shemi (Havill idr., 1994; glej tudi Kohnstamm idr., 1998; Zupančič, 2011a) sva pri kodiranju prostih opisov o otrocih/mladostnikih z MDR v slovenski raziskavi dodali še kategorijo motnje (Colnerič in Zupančič, 2010), saj so v intervjujih starši razmeroma pogosto podajali opise, povezane z motnjo njihovega otroka (približno 8 % opisov), in sicer pogostejše kot tiste, ki sodijo v kategorijo zdravje (ena izmed dodatnih kategorij, izven glavnih petih) pri opisu normativnih otrok (Kohnstamm idr., 1998; Zupančič, 2004; Zupančič in Kavčič, 2002). Kohnstamm s sodelavci (1998) je navedbe staršev o morebitni motnji (oziroma zdravstvenih težavah) otroka že ob samem pričetku intervjuja pojasnil kot odraz njihovega pojmovanja otrokovih težav kot temeljnih za razumevanje ostalih otrokovih lastnosti.

Z uporabo pristopa prostih opisov sva podprli ustreznost petfaktorske taksonomske sheme za razvrščanje opisov osebnosti otrok/mladostnikov z MDR, posredno tudi primernost osebnostnih vprašalnikov, oblikovanih

na podlagi starševih opisov normativnih otrok/mladostnikov (Halverson idr., 2003; Slobodskaya in Zupančič, 2010; Zupančič in Kavčič, 2009). S. De Pauw in Mervielde (2010) izpostavljata pomen in povezanost osebnostnih potez z izraznimi značilnostmi avtizma pri posamezniku in predlagata večrazsežnostni pristop (vključno z merjenjem osebnostnih potez) v okviru diagnostike in ocene stopnje avtizma (ne le ocene intelektualnega delovanja ter opredelitve znakov avtizma pri otroku). Pri obravnavi otrok z MDR je še posebej pomembno prepoznavanje »močnih« področij otroka. Vse prepogosto osredotočanje na intelektualne sposobnosti teh otrok nam zastre možnosti uporabe spoznanj o osebnostnih značilnostih otroka – tako njegovih »močnih« področij kot tistih, na katerih bi potreboval dodatno spodbudo ali posebno obravnavo v družini. V okviru strokovnega dela z otroki in mladostniki z MDR ter njihovimi družinami predlagava oblikovanje strategij, osredotočenih na »močna« osebnostna področja otrok, npr. pri izdelavi listovnikov, svetovanju in izobraževanju staršev.

V socialni zgodovini obravnave MDR je prihajalo do sprememb od skrivanja in segregacije k socialni inkluziji otrok z MDR, in sicer na podlagi partnerskega odnosa med strokovnjaki in starši. Zato postaja socialni kontekst vsakdanjega življenja vse bolj pomemben pri obravnavi otrok z MDR in njihovih družin. Prisotnost otroka s PP npr. zelo očitno opazimo v starševih opisih družine v okviru terapevtskih obravnav. Slovenski starši ob navodilu, naj predstavijo svojo družino, približno 80 % časa opisujejo otroka s PP, 10 % druge otroke, 8 % partnerja, 2 % časa pa namenijo opisu sebe (Božič, 2005). Zaradi navedene spremembe v obravnavi otrok je nujen tudi premik na področju raziskovanja, in sicer od osredotočenosti na značilnosti otrok k širši, kontekstualni perspektivi (vključujoč ostale člane družine ter okolja, predvsem sorojencev in staršev). Raziskovanja kontekstualnih dejavnikov se lahko lotimo na dva načina (Hodapp, 1998): iz perspektive tega, kako družina vpliva na otroka z MDR (npr. spodbude razvoju) ali iz perspektive vpliva, ki ga ima otrok z MDR na ostale člane družine (npr. starševski stres, odnos med sorojenci). Slednjo zavzemamo v nadaljevanju prispevka.

#### 4 Sorojenci otrok z motnjo v duševnem razvoju

Značilnosti sorojencev otrok s PP so v tujini, z izjemo ZDA (Williams, 1997), in pri nas slabo raziskane. Po navedbah v znanstveni literaturi sorojenci otrok z MDR pogosteje pomagajo pri hišnih opravilih in skrbi za

sorojenca z MDR (Juul, 2006; McHale in Gamble, 1989; McHale in Pawletko, 1992; Stoneman, 2005), čeprav samostojno tovrstna opravila redko izvajajo (Banks idr., 2001), po poročilih nekaterih avtorjev (npr. Damiani, 1995) niti ne v povečanem obsegu. Sorojenci otrok s PP se v primerjavi s sorojenci normativnih otrok celo pogosteje odločajo za socialne ali terapevtske poklice (Wagner Jakab, Cvitković in Hojanić, 2006). Pri interpretaciji razlik v dejavnostih, vedenju in splošnih značilnostih med sorojencema znotraj iste družine pa je potrebno upoštevati tudi možnost, da so morda le-te precenjene zaradi učinka kontrasta (starši obstoječe razlike med sorojencema izrazito izpostavijo; Saudino, Wertz, Gagne in Chawla, 2004).

Sorojenci otrok s PP se soočajo s številnimi neprijetnimi občutki (npr. Meyer in Vadasy, 2008): zaznavanje nepoštenosti, ljubosumje in zamera zaradi manj prejete pozornosti s strani staršev, zaznana odgovornost do sorojenca s PP, izkušnje deprivacije materialnih stvari ali »želenega« odnosa s sorojencem, strah pred »nalezljivostjo« motnje ali smrtjo sorojenca, zaznana manjvrednost družine, sram pred vrstniki, jeza in krivda, ker si morda želijo, da sorojenec ne bi bil rojen. Juul (2006) odraz želje sorojencev po pridobitvi starševe pozornosti opisuje kot izbiro med pomočjo pri opravih in neposlušnostjo. Odraščanje s sorojencem z MDR je specifičen razvojni kontekst, katerega vpliv na razvoj otroka brez motnje ni enoznačno opredeljen. Zgodnje študije s tega področja so se osredotočale predvsem na negativne posledice ter težave sorojencev otrok z MDR, ki so podobne sorojencem kronično bolnih otrok. Raziskovalci (Breslau, Weitzman in Messenger, 1981; Giallo in Gavidia-Payne, 2006; Williams idr., 2003) so izpostavili povečano tveganje za razvoj otrok s sorojencem z MDR, vključno z njihovim neprilagojenim vedenjem (npr. agresivnost, ki se v razvoju stopnjuje, nagnjenost k depresiji in ostalim čustvenim motnjam, socialna plašnost med vrstniki ter nezmožnost oblikovanja želenega »normalnega« odnosa s sorojencem). Sorojenci otrok z MDR s pridruženim avtizmom, težavami v duševnem zdravju, vedenjskimi težavami ali motnjami, povezanimi z MDR, z večjo verjetnostjo kot njihovi vrstniki z normativnimi sorojenci, kažejo simptome depresivnosti ter se kasneje v življenju manj ugodno prilagajajo; ugotovitve o stopnji depresivnosti pri sorojencih otrok s PP pa so nedosledne, medtem ko raven osamljenosti naj ne bi bila pri njih značilno višja (Orsmond in Seltzer, 2007). Nekateri raziskovalci potencialno več odgovornosti otrok s sorojencem z MDR ne obravnavajo kot dejavnik tveganja za njihov nadaljnji psihični razvoj (npr. Damiani, 1995), v nekaterih psiholoških značilnostih (npr. socialno

vedenje, samospoštovanje in prilagojenost) se ti sorojenci tudi ne razlikujejo od svojih vrstnikov z normativnimi sorojenci (Dyson, 1999). Z. Stoneman (2005) je na podlagi pregleda spoznanj o odnosih med sorojencema v družinah otrok s PP ovrgla prepričanje o negativnem učinku prisotnosti otroka s PP v družini na samopodobo njegovega normativnega sorojenca; učinek na vedenjske težave pri slednjem ni enoznačen, v nobenem primeru pa ni tolikšen, da bi vodil do kliničnih težav v njegovem prilagajanju.

Avtorji nekaterih študij poudarjajo tudi pozitivne posledice odraščanja posameznikov ob sorojencu z motnjo (na področju osebnostnih potez, samoučinkovitosti, sočutja, zrelosti, vrednotenja lastnega zdravja, notranjega nadzora, strpnosti do različnosti; Banks idr., 2001; Dyke, Mulroy in Leonard, 2008; Stoneman, 2005, Williams, 1997). Prisotnost otroka s PP torej nima nujno neugodnega učinka na razvoj njegovega sorojenca, temveč pogosto otroci s to izkušnjo dosti pridobijo (Stoneman, 2005). Pri proučevanju značilnosti sorojencev otrok z MDR ne smemo spregledati dispozicijskih nagnjenj ciljnih sorojencev (npr. njihovih osebnostnih potez, sposobnosti) ter možnega vpliva drugih kontekstualnih dejavnikov (značilnosti družine, posameznikovih izkušenj izven družine; Dunn, 1993). Pri vzorcu družin otrok z MDR heterogene etiologije so avtorji npr. ugotovili, da izobrazba mame in njena depresivnost pomembno napovedujeta socialno izolacijo normativnih sorojencev pet let kasneje (Breslau in Prabucki, 1987).

Raziskovalci (npr. Dyson, 1998) tudi poročajo o dolgotrajnih pozitivnih učinkih na normativne sorojence, otroke z motnjami ter družino kot celoto, ki jih ima podpora sorojencem v obliki posredovanja informacij o motnjah, srečanj z ostalimi sorojenci otrok z motnjami ter zagotavljanje priložnosti predelave skrbi in dvomov, povezanih z motnjo njihovega sorojenca. Sorojencem je potrebno omogočiti individualne dejavnosti s starši (del vsakdanjega življenja v družini, ki ne vključuje tudi interakcij z otrokom s PP) ter jih spodbujati k besednemu izražanju povsem normativnih občutij (npr. z zastavljanjem vprašanj, poslušanjem), tudi če so ta negativna. Pomembno je prepoznati »močna« področja osebnosti vseh otrok v družini ter posvečati skrb njihovi samopodobi, kar je pogoj za izboljšanje kakovosti odnosa med sorojencema (Dunn idr., 1994). Kakovost tega odnosa namreč prispeva k nadaljnjem razvoju na številnih področjih življenja obeh otrok. V tujini je v ta namen oblikovana mreža Sibshops (delavnice za sorojence otrok s PP; Meyer in Vadasy, 2008) že dokaj razširjena. Tovrstne delavnice, katerih namen je omogočiti otrokom, da si delijo izkušnje, razvijajo

strategije za reševanje konfliktov med sorojencema ter gradijo socialno mrežo, pomagajo normativnim otrokom pri spoprijemanju s težavami v odnosu s sorojencem in jim tako omogočijo oblikovanje ugodnejšega odnosa z mlajšim/starejšim otrokom z MDR.

## 5 Odnos med sorojencema v družinah otrok z MDR

Otrokovi odnosi s starši, vrstniki in sorojenci so pomembni za njegov spoznavni, čustveni, osebnostni in govorni razvoj. Predstavljajo kontekst, v katerem poteka socializacija, pridobivanje komunikacijskih spretnosti, razvoj nadzora nad čustvenim doživljanjem in izražanjem, usvajanje jezika, oblikovanje pojma o sebi in podobno (Dunn, 1993). V Evropi in ZDA večina posameznikov, okoli 80 % (Dunn, 2003) odrasča v družini z dvema ali več otroki. Odnos s sorojencem je običajno najdlje trajajoč intimni odnos v življenju (Stocker, Lanthier in Furman, 1997; Wagner Jakab idr., 2006) in ima pomembno vlogo v razvoju posameznikov, še posebej v družinah otrok z MDR, v katerih obstaja potreba po razširjeni in podaljšani negi otroka s PP, zato sorojenci skupaj preživijo več časa kot v družinah z obema ali več normativnimi sorojenci (Brody idr., 1991; Stoneman, 2005).

Za odnos med sorojencema je, v primerjavi z ostalimi odnosi, specifično pogostejše neinhibirano izražanje čustev ter initmnosti, kar prispeva k porastu socialne opore ali konfliktov. Sistematične raziskave, katerih število od leta 1980 dalje stalno narašča (Dunn, 2003), kažejo na očitne »individualne« razlike v odnosih med sorojencema (Dunn, 1993), predvsem v opaženi ravni rivalstva, povezanosti (npr. koherentnost komunikacije), kakovosti navezanosti (npr. vedenje ob odsotnosti sorojenca), samorazkrivanja (npr. pogovor o čustvih), humorja (ritualne besedne igre, smeh), domišljije, ki si jo sorojenci delijo (npr. v simbolni igri) ter komplementarnosti in recipročnosti (tj. enakovrednosti). Odnos med sorojencema lahko, glede na raziskovalno vprašanje, proučujemo iz notranje ali zunanje perspektive (če je tisti, ki podaja informacije o odnosu vanj tudi vključen), npr. z vidika staršev ali sorojencev, z intervjuji, vprašalniki, strukturiranimi nalogami ipd. (npr. Dunn, 1993, Furman in Buhrmester, 1985). Otroci so v prostih opisih odnosa s svojim sorojencem najpogostejše omenjali prijateljstvo, antagonizem, splošno oceno odnosa in občudovanje sorojenca (Furman in Buhrmester, 1985). Odnos od otroštva do zgodnje odraslosti zadovoljivo opišemo s tremi dimenzijami (Furman in Buhrmester, 1985; Stocker, Landhier in Furman, 1997): rivalstvo (npr.

ljubosumje, tekmovanje za pozornost in naklonjenost staršev), konflikt-nost (npr. prepiri) in izražanje naklonjenosti (npr. prosocialno vedenje, pozitivna čustva, sodelovanje znotraj diade, lojalnost, zaščitništvo). Navedene dimenzije odnosa med sorojencema pogosto merimo z vprašal-nikom *Kako vidim odnos med svojima otrokoma* (PEPC-SRQ; Kramer, 2001). Starši na 5-stopenjski Likertovi lestvici ocenjujejo pozitivne in negativne vidike 24 značilnosti odnosa med sorojencema, ki jih opažajo, ko sta otroka v interakciji. Pri slovenskem vzorcu normativnih otrok v obdobju zgodnjega/srednjega otroštva so ugotovljene ustrezne merske značilnosti tega pripomočka ter zmerno visoka skladnost med staršema pri treh dimenzijah (Kavčič in Zupančič, 2005), zato ga uporabljamo tudi pri raziskovanju odnosa med sorojencema v družinah otrok z MDR, ki ima zaenkrat še skromno teoretsko podlago (Stoneman, 2005).

Nekateri starši poročajo, da otroci nimajo možnosti za oblikovanje »normalnega« odnosa s sorojencem z MDR (Dyke, Mulroy in Leonard, 2008), a ne pojasnijo, kakšen ta odnos dejansko je (v katerih značilnostih in v kateri smeri se razlikuje od t.i. »normalnega«). Večina odnosov med otroki s PP in njihovimi sorojenci vključuje veliko izražanja naklonjenosti (Lardieri idr., 2000), odnosi so nasplošno ocenjeni kot pozitivni in zadovoljivi, celo bolj kot v družinah z normativnimi otroki, ne glede na perspektivo (poročila staršev, sorojencev ali opazovanje interakcij med sorojencema; McHale in Gamble, 1989; Stoneman, 2005). Dimenzija rivalstva v odnosu je povezana z doživljanjem in izražanjem ljubosumnosti med sorojencema – otrok je lahko ljubosumen že zaradi izgube pozornosti in naklonjenosti ob rojstvu sorojenca ali pa meni, da starš temu tudi kasneje namenja več pozornosti (Hurlock, 1974). Za tovrstna občutja je v družinah otrok z MDR veliko priložnosti. Sorojenci se lahko zaradi rivalstva v odnosu do otroka, ki očitno izraža PP, tudi počutijo krive. Kljub navedenemu pa mame opažajo manj konfliktov med sorojencema v družinah z otrokom s PP (McHale in Gamble, 1989), prav tako o nižji ravni konfliktnosti v primerjavi z normativnimi družinami poročajo sorojenci sami (Fisman idr., 2000; McHale in Gamble, 1989). Otroci z MDR izkazujejo več neželenih vedenj kot normativni (npr. Colnerič in Zupančič, 2005, 2007, 2010; De Pauw in Mervielde, 2010, Lardieri idr., 2000; Petrič idr., 2010) vendar jim njihovi starejši sorojenci tovrstno vedenje ne vračajo recipročno (Stoneman idr., 1989), zato v diadah opazimo manj konfliktov v primerjavi s pari normativnih sorojencev (Fisman idr., 2000; McHale in Gamble, 1989).

Odnos med sorojencema je v parih z otrokom s PP bolj asimetričen kot v parih (trojicah itd.) normativnih otrok (Brody idr., 1991), in sicer zaradi nižjih sposobnosti otroka z MDR ter obsežnejšega sodelovanja sorojenca pri opraviilih in negi otroka s PP. Raven asimetričnosti dosledno napoveduje kompetentnost otroka z MDR: raven motnje, socialne spretnosti ipd. (Brody idr., 1991); asimetrija postane še bolj očitna, če otroci z MDR kažejo le malo spretnosti (McHale in Gamble, 1989). Asimetričnost odnosa s starostjo obeh (ali več) otrok ne upada v tolikšni meri kot pri normativnih sorojencih (Stoneman idr., 1989), med katerimi se razmerje moči v obdobju srednjega otroštva bistveno spremeni. Mlajši sorojenec vedno pogosteje postaja pobudnik v interakciji, prispevek njegovih individualnih značilnosti h kakovosti odnosa je vse pomembnejši, odnos med sorojenci pa postane enakopravnejši (Dunn, 1993, 2003; Dunn in Munn, 1989). V okviru študije sorojencev iz Cambridgea J. Dunn (1993) poroča o povezanosti pogostosti in načina vzpostavljanja skupne igre s temperamentom starejšega sorojenca, kasneje se igra poveže tudi z značilnostmi mlajšega sorojenca, približno do njegove starosti treh let. V družinah otrok z MDR pa prihaja do specifičnega preobrata v odnosu takrat, ko mlajši otrok "dohiti" oziroma "prehiti" starejšega sorojenca z MDR (Farber in Jenne, 1963).

Ravnotežje med komplementarnostjo in recipročnostjo vpliva na kakovost odnosa med sorojenci (Dunn, 1993). Sorojenci v družinah otrok z MDR asimetrijo v odnosu redko zaznavajo negativno, zato je zadovoljstvo sorojencev s tem odnosom višje ali enako kot v normativnih družinah, sorojenci otrok z MDR poročajo tudi o višji stopnji izražanja naklonjenosti (Lardieri idr., 2000; McHale in Gamble, 1983; Stoneman, 2005). Podobno se dogaja glede razlikovalnega starševstva – dokler so razlike v odzivanju staršev na različne otroke v družini zaznane kot upravičene in pravične, vključenim v odnos ne povzročajo težav (McHale idr., 2000). Sorojenci otrok z MDR so z razlikovalnim starševstvom podobno zadovoljni kot v normativnih družinah (McHale in Gamble, 1989). Kadar sorojenci z razlikovalnim starševstvom niso zadovoljni, občutijo več anksioznosti in depresivnosti (McHale in Gamble, 1989), kakovost odnosov med sorojencema pa je nižja (Wood Rivers in Stoneman, 2008). S kakovostjo odnosa med sorojencema so povezani še številni drugi dejavniki. Starši se do otrok v družini z otrokom z MDR vedejo bolj razlikovalno kot v družinah z normativnimi otroki (McHale in Pawletko, 1992), tudi zaradi različnih osebnostnih značilnosti otrok, normativni otroci pa to razlikovalno vedenje tudi zaznajo (Brody,

Stoneman in McCoy, 1991). Za sorojence ni pomembna absolutna količina zaznanega razlikovalnega starševstva, niti asimetrija v odnosu med sorojencema, temveč njihovo zadovoljstvo z le-tem.

## 6 Dejavniki odnosa med sorojencema v družinah otrok z MDR

Sorojenci nasplošno poročajo o naklonjenosti do svojih bratov in sester z MDR, visoki samozaznani ravni empatije in altruizma (Stoneman, 2005). Prepoznani so bili tudi nekateri dejavniki, ki napovedujejo raven kakovosti odnosa med sorojenci v družinah z otrokom z MDR, vendar so izsledki raziskav pogosto nedosledni.

Odnos med sorojencema v družinah otrok z MDR je odvisen od narave motnje (Gupta, 2007). Sorojenci otrok z MDR s pridruženim avtizmom in vedenjskimi težavami poročajo o več težavah v zgodnjem odnosu (Orsmond in Seltzer, 2007). Pri slovenskem vzorcu pa je raven motnje pomembno povezana s kakovostjo odnosa (Colnerič in Zupančič, 2011b), in sicer v parih z otrokom z lažjo MDR so starši (mame in očetje neodvisno drug od drugega) poročali o več konfliktih med sorojencema, kot v parih z otrokom s težjo ali težko MDR.

Kakovost odnosa med normativnimi sorojenci se z njihovo starostjo deloma ohranja (Howe in Ross, 1990). V zgodnjem otroštvu je stabilna le kratek čas, v srednjem otroštvu in zgodnjem mladostništvu pa se stabilnost nekoliko poveča. Koeficienti stabilnosti iz zgodnjega v srednje otroštvo (starejših sorojencev) so zmerni do visoki za obdobje enega leta (Kavčič in Zupančič, 2006), za obdobje štirih let pa nizki do zmerni (Dunn, 1993). Nižja stabilnost odnosa v zgodnjem otroštvu odpira možnost različnim vrstam obravnav (delavnice, svetovanje staršem), ki preko sprememb v odnosu med otrokoma omogočijo ugodnejši razvoj obeh (vseh) sorojencev v družini (na področju prilagajanja, socialnega vedenja ipd.). Spremembe v kakovosti odnosa med sorojenci se skozi obdobje otroštva kažejo v upadu števila ter načinu reševanja konfliktov – vse več jih otroci rešijo v korist sorojenca ali obeh (Kavčič in Zupančič, 2006), v mladostništvu pa se konfliktnost poveča (Brody, Stoneman in McCoy, 1994a,b), čeprav to bolj velja za mladostnike v ZDA kot za njihove vrstnike v nekaterih drugih družbah (glej Zupančič, 2011b; Zupančič in Svetina, 2004).

Izsledki raziskav o prispevku starostne razlike med sorojenci, njihovega spola in vrstnega reda rojstva (npr. najstarejši, srednji, najmlajši) na odnos

med sorojenci so za družine otrok z MDR, vsaj v otroštvu, nedosledni. Morda pa te spremenljivke pomembno prispevajo k odnosu, ko sorojenci odrastejo (Dunn, 1993). V parih otrok z večjo starostno razliko npr. slovenski starši otrok z MDR poročajo o manj konfliktih med sorojencema (Colnerič in Zupančič, 2011b). Glede spola otrok raziskovalci pri vzorcih normativnih družin večinoma poročajo o manj kakovostnih odnosih v parih starejšega sorojenca z mlajšo sorojenko (v primerjavi z ostalimi tremi možnimi pari; Aguilar idr., 2001), v srednjem otroštvu povezanost med spolom otrok ter odnosom s sorojencem še poraste: dečki manj pogosto izražajo naklonjenost in intimnost, deklice pa svoja pozitivna čustva do sorojencev izražajo v večji meri (Dunn, Slomkowski in Beardsall, 1994). V družinah otrok z MDR je kakovost odnosa in vpletenost sorojenca v medosebni odnos v kasnejših obdobjih odvisna od bivanjske bližine odraslih otrok. Veliko sorojencev zaznava odgovornost za nego sorojenca z MDR tudi v prihodnosti, čeprav z njimi kasneje živi le manjšina (Greenberg, Seltzer, Orsmond in Krauss, 1999). Na otrokovo dojemanje odgovornosti za sorojenca z MDR v prihodnosti moramo biti še posebej pozorni (Damiani, 1995), saj z razvojem normativni sorojenci v družini prevzemajo vse bolj dejavno vlogo v odnosu do otroka z MDR (Freedman, Krauss in Seltzer, 1997), raven vključenosti prvih pa je povezana z zdravjem mame (Orsmond in Seltzer, 2000). Nasplošno pa lahko sklenemo, da kakovost drugih odnosov v družini, pomembni življenjski dogodki ter osebne značilnosti otrok bolj prispevajo h kakovosti odnosa med sorojencema kot demografske značilnosti članov družine (Dunn, 2003).

Odnos med pari sorojencev (izražanje naklonjenosti in konfliktnosti) lahko sočasno napovemo na podlagi osebnostnih (pojasni zmerno visok odstotek variance; Colnerič in Zupančič, 2011b; Kavčič in Zupančič, 2006), oziroma temperamentnih potez (Wood Rivers in Stoneman, 2008) obeh otrok, vsaj od treh let starosti dalje tudi osebnosti mlajšega otroka. Normativni otroci z visoko aktivnim, »intenzivnim« ter neprilagodljivim temperamentom imajo bolj konflikten odnos s svojim sorojencem (Boer, 1990; Dunn in Plomin, 1989; v: Dunn, 1993; Brody, Stoneman in Burke, 1987). Na raven konfliktnosti vpliva tudi raven agresivnosti otrok, v odnosu med bolj agresivnima otrokoma opazimo več konfliktov, tudi sami agresivni otroci pa poročajo o manj ugodni kakovosti odnosa s sorojencem (Aguilar idr., 2001). Težavni temperament pri starejšem otroku povezuje z nižjo ravno izražanja naklonjenosti do mlajšega sorojenca, pri mlajšem pa z ravno konfliktnosti v njunem medosebnem odnosu (Brody, Stoneman in McCoy,

1994b). Poleg visoko intenzivnih čustev ter ravni dejavnosti, kot dejavnik tveganja za neugodni odnos med sorojencema raziskovalci izpostavljajo še nizko vztrajnost otrok, kar so podprli tudi pri vzorcu otrok z avtizmom (Wood Rivers in Stoneman, 2008). Pri vzorcu družin otrok z MDR (Colnerič in Zupančič, 2011b) osebnostne poteze otroka z MDR v večji meri pojasnijo kakovost odnosa med sorojencema kot osebnostne poteze normativnega otroka, največ variabilnosti lahko pojasnimo z nesprijemljivostjo, učinki osebnostni potez pa so višji za negativne vidike odnosa, kar je skladno z ugotovitvami pri parih sorojencev z obema normativnima otrokoma (Furman in Lanthier, 1996; v: Dunn, 2003; Kavčič in Zupančič, 2006).

Kakovost odnosa med sorojenci so avtorji že v preteklih raziskavah napovedovali na podlagi ujemanja v temperamentnih značilnostih obeh otrok (Dunn, 1993; Munn in Dunn, 1989). Vloge skladnosti med temperamentom oziroma osebnostnimi potezami otrok v ravni konfliktnosti med sorojencema pa kasnejše študije (npr. Colnerič in Zupančič, 2011b; Kavčič in Zupančič, 2006, 2011; Stoneman in Brody, 1993) niso enoznačno podprle. Ni pomembno samo ujemanje v potezah obeh otrok v paru, temveč je pomembno to, v kateri potezi se ujemata (t.i. hipoteza o specifični podobnosti). Poleg tega zaznana izraznost socialno zaželene lastnosti pri enem otroku ublaži (Stoneman in Brody, 1993) negativni učinek manj zaželene lastnosti pri njegovem sorojencu. Odnos med sorojencema je naprimer ugodnejši, če ima le eden izmed njiju težaven temperament kot, če imata težaven temperament oba. Pri parih sorojencev z otrokom z MDR smo v slovenski raziskavi (Colnerič in Zupančič, 2011b) napovedovali kakovost odnosa na podlagi starševih ocen (ocen mam in očetov, pridobljenih ločeno) zaznane nesprijemljivosti pri obeh otrocih. Rezultati navkrižnih napovedi (osebnost otrok je ocenila mama, odnos med sorojencema pa oče, in obratno) so pokazali značilno več konfliktov in rivalstva v parih otrok z visoko nesprijemljivostjo kot v parih otrok z nizko nesprijemljivostjo, medtem ko so se pari, ki se v zaznani izraznosti te poteze niso ujemali, glede konfliktnosti in rivalstva praviloma nahajali med obema »skrajnima« skupinama. V skladu s t. i. hipotezama o specifični podobnosti in o blažilnem učinku, se torej nakazuje trend, da visoko izražena zaželena značilnost pri enem otroku, ublaži neugodni učinek nizke izraznosti te značilnosti pri drugem otroku na kakovost njunega odnosa. O podobnem blažilnem učinku in vlogi specifične podobnosti v zaznani sprejemljivosti pri normativnih sorojencih poročata T. Kavčič in M. Zupančič (2011) in avtorja študije v ZDA, ki sta prepoznala najmanj konfliktnosti v parih obeh

sorojencev z nizko temperamentno ravnjo dejavnosti, največ pa v parih z obema visoko dejavnima sorojencema (Stoneman in Brody, 1993).

Pri preučevanju dejavnikov odnosa med sorojencema moramo upoštevati širši socialni kontekst (npr. Dunn, 1993), na katerega so sorojenci otrok z MDR še posebej občutljivi (Nixon in Cumings, 1999). Naprimer, trdna zakonska zveza staršev, povezanost družine in nizka raven konfliktov v družini napovedujejo ugodne odnose med sorojencema (Stoneman, 2005). Ustrezne starševske strategije uokvirjanja interakcij med otrokoma lahko delujejo kot mediator med osebnostjo ter odnosom med sorojencema (npr. v primeru dveh otrok s težavnim temperamentom z ustreznim kontekstom, npr. z dovolj igralnega materiala za oba, ublažimo raven konfliktnosti v odnosu med njima). Družinske in starševske spremenljivke (raven stresa, dnevna rutina, reševanje težav v družini) naj bi pomembno prispevale k prilagajanju sorojenca na otroka s PP, bolj kot njegove predhodne izkušnje soočanja in spoprijemanja s stresom (Giallo in Gavidia-Payne, 2006). Raven konfliktnosti med sorojencema, prav tako anksioznost in depresivnost sorojenca se npr. povezuje z negativno naravnostjo mame (npr. pesimizmom; McHale in Gamble, 1989). Obveznosti pri negi sorojenca s PP (ki jih imajo najpogostejše starejše sestre), zahteve, ki omejujejo čustveno in časovno dostopnost staršev ter drugi izvori stresa, ki ga doživljajo sorojenci otrok s PP, lahko prispevajo k razvoju čustvenih težav ali težav v odnosu z družinskimi člani (McHale in Gamble, 1989).

Pomembno vlogo v razvoju in prilagajanju otrok s sorojencem s PP ima tudi kontekst izven družine, npr. učni dosežki, oblikovanje novih prijateljev ipd. Uspešnost v širšem socialnem kontekstu lahko prispeva k porastu samozaupanja, kar se odraža tudi v odnosu med sorojencema. Uspehi in neuspehi otrok se zrcalijo v družinskih odnosih nasploh ter lahko tako prispevajo k porastu naklonjenosti ali ljubosumja v odnosu do njihovega sorojenca s PP, odvisno od narave odnosa med sorojenci ter dogodka izven družine (Dunn, 1993; Dunn, Slomkowski in Beardsall, 1994).

Vzdolžna raziskava, ki bi vključevala perspektivo obeh sorojencev, bi osvetlila dejavnike sorojenčevega spoprijemanja z motnjo ter kakovosti odnosa med otrokoma. Kakovosten odnos med sorojencema je pomemben zaradi nadaljnjega vpliva na številna področja delovanja obeh otrok. Na podlagi kakovosti odnosa lahko (sočasno in vzdolžno) napovemo vedenja pozunanjanja in ponotranjanja (Dunn, 2003): več težavnega vedenja so izkazovali otroci, do katerih so bili sorojenci sovražni. Odnos med

sorejencema pa je povezan tudi s kontekstom, v katerega je umeščen. Ena izmed značilnosti družinskega konteksta je tudi starševski stres, ki ga bova v povezavi z odnosom med sorojenci osvetlili v nadaljevanju.

## 7 Starševski stres v družinah otrok z MDR

Visoka raven stresa se pojavi, ko se otrokove telesne, spoznavne in čustvene značilnosti ne ujemajo s starševskimi pričakovanji, starši se zato lahko izogibajo možnosti iskanja in uporabe strokovne pomoči ter neformalne čustvene opore, izolacija pa nadalje prispeva k višji ravni zaznanega stresa (Abidin, 1995). Zaradi nižje stopnje institucionalizacije otrok z MDR postajajo starševske osebne strategije spoprijemanja s stersom ter socialna opora vedno pomembnejše (Schilling, Gilchrist in Schinke, 1984). Levinson (1977, po Faerstein, 1981) je postavil paradigmo prilagajanja na stres, ki je odvisna od posameznikovih zmožnosti in družinske opore. Višja raven teh virov znižuje raven zaznanega stresa pri starših ter povečuje verjetnost (uspešnega) spoprijemanja s stresorji v okviru družine. Starši velik pomen pripisujejo postavitvi diagnoze pri otroku s PP. Pred tem so obremenjeni z diagnostičnim procesom, ne poznajo možnosti spoprijemanja s situacijo v družini in se težko soočajo z negotovo prihodnostjo. V preteklosti so bili diagnostični postopki še posebej dolgi, tudi več let (Faerstein, 1981). Glede na diagnozo starši uporabljajo različne strategije spoprijemanja za zmanjševanje občutij stresa (Graungaard in Skov, 2006). Tudi če v sodelovanju z zdravstvenimi in izobraževalnimi institucijami mame razvijejo ustrezne načine spoprijemanja, v interakciji z otrokom uporabljajo obrambne mehanizme projekcije, zanikanja in premeščanja jeze na otroka (Faerstein, 1986). Neustrezen (nefunkcionalen) način spoprijemanja, ki povečuje raven nestrinjanja (konfliktnosti) v družini, dodatno povišuje tudi raven starševskega stresa (Schilling idr., 1984). Obrambno zanikanje napoveduje raven stresa tudi pri vzorcu staršev otrok z MDR v slovenski raziskavi (Colnerič in Zupančič, 2011a; Colnerič, Zupančič in Petrič, 2012), v kateri sta oba starša ločeno izpolnila vprašalnik starševskega stresa namenjen staršem normativnih otrok (Abidin, 1995) ter vprašalnik, ki se nanaša na težave, povezane z otrokovo motnjo v razvoju (Friedrich, Greenberg in Crnic, 1983). Ravni splošnega in za otrokovo motnjo specifičnega starševskega stresa sta pomembno povezani, prav tako je skladna raven posamezne vrste stresa med staršema. O višjem stresu poročajo starši pri dimenzijah, ki se nanašajo na otroka (npr. otrok bo omejen glede dela, ki ga bo lahko

kasneje opravljal za svoje preživljanje), v primerjavi s starševskimi (npr. v vlogi starša se počutim nekompetentno). Če je postavitev diagnoze dejavnik, ki občutja stresa zniža, potem bi moral s starostjo otrok upadati starševski stres, saj imajo tako starši več časa za prilagajanje na otroka z MDR, pridobivanje informacij o možnostih obravnave in spoprijemanja z motnjo. Ugotovitve naše študije tovrstnih pričakovanj ne podpirajo (Colnerič in Zupančič, 2011a; Colnerič idr., 2012). Spoznanja lahko pojasnimo s stališči nekaterih strokovnjakov (Oslansky, v: Novak, 1995; Uranjek, 1994), ki proces prilagajanja pri starših otrok z MDR poimenujejo kot nikoli končano žalovanje za izgubo »zdravega« otroka. Starši se tekom odraščanja otroka z MDR (ob všolanju ter ostalih pričakovanih normativnih dogodkih) soočajo z venomer novimi izgubami. Z občutji notranje praznine, dezorganiziranosti in vprašanji dedljivosti motnje se starši spoprijemajo različno dolgo, tovrstna vprašanja in občutja se pojavijo tudi pri starših-strokovnjakih (npr. specialnih pedagogih, zdravnikih in podobno), na intenziteto in vsebino občutij pa vplivajo številni dejavniki.

Ugotovitve predhodnih študij (Dyson, 1993; Gupta, 2007) kažejo, da starši otrok z MDR zaznavajo več stresa, kot starši dolgotrajno bolnih otrok (npr. okuženih s HIV, astma) in normativnih otrok, raven starševskega stresa v družinah otrok z MDR pa se razlikuje tudi glede na naravo oziroma raven otrokove motnje (Colnerič in Zupančič, 2011a; Colnerič idr., v tisku; Gupta, 2007; Hassal, Rose in McDonald, 2005). Pri tem so pomembne specifične značilnosti motnje, otrokove sporazumevalne zmožnosti in podobno.

Poleg ravni motnje in starševe obrambne pozicije, raven splošnega starševskega stresa lahko napovemo tudi z zaznanimi osebnostnimi potezami pri otroku z MDR, tj. zlasti z učinki otrokove vestnosti na stres mame in otrokove nesprejemljivosti na stres očeta (Colnerič in Zupančič, 2011a). Napoved starševskega stresa z različnimi osebnostnimi potezami otroka z MDR morda lahko pojasnimo z različnimi interakcijami, ki jih z otrokom vzpostavljata mama in oče. Tudi ugotovitve predhodnih študij (Dyke idr., 2008; Hassal idr., 2005) podpirajo pomen otrokovih vedenjskih težav za starševski stres in depresivnost, pomembno je tudi zadovoljstvo s starševstvom ter zaznava otrokove motnje, medtem ko starševsko mesto nadzora (zunanje ali notranje) deluje kot mediator med oporo, ki jo družina prejme v zunanjem okolju ter zaznano ravno stresa (Hassal idr., 2005; Petrič idr., 2010).

Kakovost družinskih odnosov je pomemben napovednik stresa, ki ga doživljajo starši v družinah otrok z MDR (Dyson, 1993; Dyke, Mulroy in Leonard, 2008). Tudi odnos med sorojencema, poleg ravni motnje pri otroku z MDR, pomembno napoveduje raven starševskega stresa. S strani staršev zaznано izražanje naklonjenosti med sorojencema najbolj dosledno napoveduje nižjo raven starševskega stresa (Colnerič in Zupančič, v tisku). Vendar je odnos med proučevanimi področji vzajemen, saj naj bi tudi raven starševskega stresa pomembno prispevala k prilagajanju sorojenca na otroka z MDR (Giallo in Gavidia – Payne, 2006; Fisman idr., 2000).

Dyke in sodelavca (2008) poročajo o višji ravni starševskega stresa v družinah z nizkim družbenoekonomskim položajem, medtem ko se v slovenski raziskavi izobrazba staršev ni povezovala z ravno zaznanega stresa niti pri mamah, niti pri očetih. Na raven specifičnega starševskega stresa pa je imel pomemben učinek kraj bivanja družine. Starši v večjih mestih so doživljali višjo raven z otrokovo motnjo povezanega stresa kot starši in na podeželju (Colnerič in Zupančič, 2011a; Colnerič idr., v tisku). Morda k temu prispevajo bolj kompleksne vsakodnevne situacije in okoliščine ter več omejitev, ki jih zaznajo starši otrok z MDR v visoko urbaniziranem okolju (npr. javni prevoz, obiski prireditev itd.).

## 8 Zaključek

Na podlagi ugotovitev slovenske raziskave smo prikazali ustreznost petfaktorske taksonomske sheme za razvrščanje opisov osebnostnih značilnosti otrok z MDR, posredno tudi primernost osebnostnih vprašalnikov, oblikovanih na podlagi starševih opisov normativnih otrok/mladostnikov (Halverson idr., 2003; Slobodskaya in Zupančič, 2010; Zupančič in Kavčič, 2009), pri obravnavi posameznikov z MDR. Vse prepogosto osredotočanje na intelektualne sposobnosti otrok z MDR namreč pogosto zastre možnosti uporabe spoznanj o osebnostnih značilnostih otroka z MDR – tako njegovih »močnih« področij kot tistih, na katerih bi potreboval dodatne spodbude oz. prilagojeno odzivanje in obravnavo s strani družinskih članov. Predstavili smo preliminarne raziskovalne izsledke, ki strokovnim delavcem odpirajo nove možnosti pri njihovem delu s straši otrok z MDR. Pri tem imamo v mislih predvsem spremembe v postopku diagnostike v smeri ocenjevanja otrokovih osebnostnih potez, saj zaznana izraznost teh potez prispeva k specifičnim vzorcem odzivanja na otroka in s tem sooblikuje družinsko dinamiko ter kakovost vsakdanjega življenja družine (npr.

starševski stres, odnos med sorojencema). Na podlagi spoznanj bi lahko nadalje načrtovali strokovno obravnavo družine otroka z MDR v obliki na »močna« področja otrok osredotočenih strategij, na primer z uporabo listovnikov, ki so na voljo tudi uporabnikom v Sloveniji (Rugg, 2008).

V družinah z otrokom z MDR potrebuje pomoč celotna družina (Dyson, 1996). Priporočljivo je, da psihologi, vzgojitelji, učitelji pri svojem delu in starši v vsakdanjem družinskem življenju upoštevajo tudi izkušnje sorojencev otrok s MDR, saj se te povezujejo s kasnejšimi razvojnimi izidi (Fisman idr., 2000). V tujini izpostavljeno potrebo po vključitvi sorojencev otrok s PP v strokovno obravnavo, pa premalo upoštevamo v praksi (Naylor in Prescott, 2004). Kljub zaznani asimetriji v odnosu med sorojencema, ugotovitve več študij kažejo, da so njuni odnosi s strani staršev večinoma zaznani ugodno, poleg tega lahko sorojenci otrok s PP v kontekstu odraščanja v specifični družinski situaciji veliko pridobijo. Po eni strani so sicer družinska rutina in odnosi med sorojencema v družinah otrok z MDR drugačni kot v družinah z normativnimi sorojenci, vendar to običajno ne vodi do disfunkcionalnosti družine (Dyson, 1993; Dyson, 1996; Lardieri idr., 2000; Woolfson in Grant, 2005). Po drugi strani pa se v teh družinah pojavljajo nekatere specifične težave. V povezavi z njimi smo nakazali želeno smer sprememb pri obravnavi otrok z MDR in njihovih družin, s ciljem podpore optimalnemu razvoju otrok z razvojnim tveganjem ter učinkoviti prilagoditvi celotnih družin.

## Literatura

- Abidin, R. R. (1995). *Parenting stress index (3rd ed.)*. Professional Manual. Odessa, FL: Psychological assessment resources.
- Aguilar, B., O'Brien, K. M., August, G. J., Aoun, S. L. in Joel, M. H. (2001). Relationship quality of aggressive children and their siblings: A multiinformant, multimeasure investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(6), 479–489.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.)*. Washington, DC: Author.
- Banks, P., Cogan, N., Deeley, S., Hill, M. Riddell, S. in Tisdall, K. (2001). Seeing the invisible children and young people affected by disability. *Disability & Society*, 16(6), 797–814.

- Božič, M. (2005). Sorojenci so življenjska realnost. *PET*, 79–80, 19–20.
- Breslau, N. in Prabucki, K. (1987). Siblings of disabled children: Effects of chronic stress in the family. *Archives of General Psychiatry*, 44(12), 1040–1046.
- Breslau, N., Weitzman, M. in Messenger, K. (1981). Psychological functioning of siblings of disabled children. *Pediatrics*, 67(3), 344–353.
- Brody, G. H., Stoneman, Z. in Burke, M. (1987). Child temperaments, maternal differential behavior and sibling relationships. *Developmental Psychology*, 23(3), 354–362.
- Brody, G. H., Stoneman, Z. in McCoy, J. K. (1992). Parental differential treatment of siblings and sibling differences in negative emotionality. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 643–651.
- Brody, G. H., Stoneman, Z. in McCoy, J. K. (1994a). Contributions of family relationships and child temperaments to longitudinal variations in sibling relationship quality and sibling relationship styles. *Journal of Family Psychology*, 8(3), 274–286.
- Brody, G. H., Stoneman, Z. in McCoy, J. K. (1994b). Forecasting sibling relationships in early adolescence from child temperaments and family processes in middle childhood. *Child Development*, 65, 771–784.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., Davis, C. H. in Crapps, J. M. (1991). Observations of the role relations and behavior between older children with mental retardation and their younger siblings. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 527–536.
- Burack, J. A., Hodapp, R. M. in Ziegler, E. (1998). *Handbook of mental retardation and development*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Caspi, A. (2000). The child is a father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158–172.
- Caspi, A. in Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from birth cohort. *Child Development*, 66, 486–498.
- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2005). Osebnostne značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Anthropos*, 37(1/4), 299–318.

- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2007). Socialno vedenje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Šolsko polje*, 18(3/4), 17–33.
- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2010). Kako osebnost otrok z motnjo v duševnem razvoju opisujejo njihovi starši? *Psihološka obzorja*. 19(4), 133–152.
- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2011a). *Parental stress in children with cognitive disabilities*. Prispevek, predstavljen na 12. Evropski konferenci psihologije, Istanbul, Turčija, 4.–8. 7. 2011.
- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2011b). Sibling relationships of children with cognitive disabilities. Prispevek, predstavljen na kongresu *Međunarodni naučno-stručni skup Savremeni trendovi u psihologiji*. Novi Sad, Srbija, 14.–16. 2011.
- Colnerič, B., Zupančič, M. in Petrič, M. (2012). *Parental stress in families with children with cognitive disabilities: Links with sibling relationships*. V: *International Journal of Psychology*, Cape Town, JAR, 22.–27. 7. 2012.
- Čubej, K. (1995). *Počutje otrok z LMDR v OŠPP*. Neobjavljena diplomska naloga, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Damiani, V. B. (1999). Responsibility and adjustment in siblings of children with disabilities: Update and rewiev. *Families in Society*, 80(1), 34–40.
- Davison, G. C. in Neale, J. M. (1999). *Psihologija abnormalnog doživljanja i ponašanja* (prevod šeste izdaje). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- De Pauw, S. in Mervielde, I. (2010). *How different are they? A Meta-analysis of temperament and personality traits in autism*. Poster predstavljen na 15. Evropski konferenci o osebnosti, 20. – 24. julij, Brno, Češka.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the Five-Factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440.
- Digman, J. M. in Shmelyov, A. G. (1996). The structure of temperament and personality in Russian children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 341–351.
- Dunn, J., Slomkowski, C. in Beardsall, L. (1994). Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence. *Developmental Psychology*, 30(3), 315–324.

- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships (beyond attachment)*. London: Sage publications, Inc.
- Dunn, J. (2003). Sibling relationships, V: P. K. Smith in C. H. Hart (ur.), *Blackwell Handbook of Childhood social Development* (str. 223–237). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Dyke, P., Mulroy, S. in Leonard, H. (2008). Siblings of children with disabilities: hallenges and opportunities. *Acta Paediatrica*, 98(1), 23–24.
- Dykens, E. M. (2006). Toward a Positive Psychology of Mental Retardation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 185–193.
- Dyson, L. L. (1993). Response to the presence of a child with disabilities: Parental stress and family functioning over time. *American Journal on Mental Retardation*, 98(2), 207–218.
- Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 280–296.
- Dyson, L. L. (1998). A suport program for siblings of children with disability: What siblings learn and what they like. *Psychology in the Schools*, 35(1), 57–65.
- Dyson, L. L. (1999). The psychosocial functioning of school-age children who have siblings with developmental disabilities: Change and stability over time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 253–271.
- Faerstein, L. M. (1981). Stress and coping in families of learning disabled children: A literature review. *Journal of Learning Disabilities*, 14(7), 420–423.
- Faerstein, L. M. (1986). Coping and defense mechanisms of mothers of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 19(1), 8–11.
- Farber, B. in Jenne, W. C. (1963). Family organization and parent-child communication: Parents and siblings of a retarded child. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 28(7), 3–78.
- Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D. in Freeman, T. (2000). A longitudinal study of siblings of children with chronic disabilities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 369–375.

- Freedman, R. I., Krauss, M. W. in Seltzer, M. M. (1997). Aging parents' residential plans for adults children with mental retardation. *Mental Retardation*, 35(2), 114–23.
- Friedrich, W. N., Greenberg, M. T. in Crnic, K. (1983). A short-form of the Questionnaire on Resources and Stress. *American Journal of Mental Deficiency*, 88(1), 41–48.
- Furman, W. in Buhrmester, D. (1985). Children's perception of the qualities of sibling relationships. *Child Development*, 56, 448–461.
- Giallo, R. in Gavidia-Payne, S. (2006). Child, parent and family factors as predictors of adjustment for siblings of children with disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 937–948.
- Goodnow, J. J. in Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hove, London, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graungaard, A. H. in Skov, L. (2006). Why do we need a diagnosis? A qualitative study of parents' experiences, coping and needs, when the newborn child is severely disabled. *Child: Care, Health & Development*, 33(3), 296–307.
- Greenberg, J., Seltzer, M., Orsmond, G. in Krauss, M. (1999). Siblings of adults with mental illness or mental retardation: Current involvement and expectation of future caregiving. *Psychiatric Services*, 50(9), 1214–1219.
- Gupta, V. B. (2007). Comparison of parenting stress in different developmental disabilities. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 19, 417–425.
- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, J. B., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The Inventory of Child Individual Differences. *Journal of Personality*, 71, 995–1026.
- Havill, V. L., Allen, K., Halverson, C. F. in Kohnstamm, G. A. (1994). Parents use of Big Five categories in their natural language description of children. V: C. F. Halverson, G. A. Kohnstamm in R. P. Martin (ur.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (str. 371–386). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

- Hassall, R., Rose, J. in McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: The effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 405–418.
- Hodapp, R. M. (1998). *Development and disabilities. Intellectual, sensory, and motor impairments*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Hodapp, R. M., DesJardin, J. L. in Ricci, L. A. (2003). Genetic Syndromes of Mental Retardation. *Infants and Young Children*, 16(2), 152–160.
- Howe, N. in Ross, H. S. (1990). Socialization, perspective-taking, and the sibling relationship. *Developmental Psychology*, 26, 160–165.
- Hurlock, E. (1974). *Child development*. Tokyo: McGraw-Hill.
- John, O. (1990). The “Big Five” factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and questionnaires. V: L. A. Pervin (ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (str. 66–100). New York, NY: Guilford Press.
- John, O. (2010). *The Big Five trait taxonomy: Introduction and overview*. Vabljeni simpozij predstavljen na 15. Evropski konferenci o osebnosti, 20.–24. julij, Brno, Češka.
- Juul, J. (2006). *Obitelji s kronično bolešnom djecom*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Kavčič, T. in Zupančič, M. (2005). Sibling relationship in early/middle childhood. Trait- and dyad-centered approach. *Studia Psychologica*, 47(3), 179–197.
- Kavčič, T. in Zupančič, M. (2006). *Osebnost otrok in njihovi medsebojni odnosi v družini*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Kavčič, T. in Zupančič, M. (2011). Sibling relationship and personality in early/middle childhood from parent’s perception. *Suvremena psihologija*, 14(2), 119–133.
- Kocijan-Hercigonja, D. (2000). *Mentalna retardacija. Biološke osnove, klasifikacija i mentalno-zdravstveni problemi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kohnstamm, G. A., Halverson, C. F., Jr., Mervielde, I. in Havill, V. L. (ur.). (1998). *Parental descriptions of child personality: Developmental antecedents of the Big Five?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kohnstamm, G. A., Mervielde, I., Besevegis, E. in Halverson, C. F., Jr. (1995). Tracing the Big Five in parents' descriptions of their children. *European Journal of Personality*, 9, 283–304.
- Kramer, L. (2001). Parental Expectations and Perceptions of Children's Sibling Relationships Questionnaire (PEPC-SRQ). V: B. F. Perlmutter, J. Touliatos in G. W. Holden (ur.), *Handbook of family measurement techniques* (str. 80 – 85). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lamb, M. E., Chuang, S. S., Wessels, H., Broberg, A. G. in Hwang, C. P. (2002). Emergence and construct validation of the Big Five factors in early childhood: A longitudinal analysis of their ontogeny in Sweden. *Child Development*, 73, 1517–1524.
- Lardieri, L. A., Blacher, J. in Swanson, H. L. (2000). Sibling relationships and parent stress in families of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(2), 105–116.
- Lindsay, W. R., Rzepecka, H. in Law, J. (2007). An exploratory study into the use of the five factor model of personality with individuals with intellectual disabilities. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14(6), 428–437.
- Lubetsky, M. J. (1990). Diagnostic and medical considerations. V: M. Hersen in V. B. Van Hasselt (ur.), *Psychological aspects of developmental and physical disabilities. A casebook* (str. 25–57). Newbury Park: Sage.
- Mash, E. J. in Wolfe, D. A. (2002). *Abnormal child psychology. Second edition*. Wadsworth: Thomson Learning.
- McCrae, R. R. in Costa, P. T. Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509–516.
- McHale, S. M. in Gamble, W. C. (1989). Sibling relationship of children with disabled and nondisabled brothers and sisters. *Developmental Psychology*, 25(3), 421–429.
- McHale, S. M. in Pawletko, T. M. (1992). Differential treatment of siblings in two family contexts. *Child Development*, 63(3), 68–81.
- McHale, S. M., Updegraff, K. A., Jackson-Newsom, J., Tucker, C. J. in Crouter, A. C. (2000). When does parents' differential treatment have negative implications for siblings? *Social Development*, 9, 149–172.

- Mervielde, I., Buyst, V. in De Fruyt, F. (1995). The validity of the Big-Five as a model for teachers' ratings of individual differences among children aged 4-12 years. *Personality and Individual Differences*, 18, 525-534.
- Meyer, D. in Vadasy, P. (2008). *Sibshops. Workshops for siblings of children with special needs. Revised edition*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. (1996). *Zakon o osnovni šoli* (Ur. l. RS, št. 12/1996).
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. (2003). *Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s PP ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s PP* (Ur. l. RS, št. 54/2003).
- Naylor, A. in Prescott, P. (2004). Invisible children? The need for support groups for siblings of disabled children. *British Journal of Special Education*, 31(4), 199-206.
- Nixon, C. L. in Cummings, E. M. (1999). Sibling disability and children's reactivity to conflicts involving family members. *Journal of Family Psychology*, 13, 274-285.
- Novak, M. (1995). Partnerstvo v družini s prizadetim otrokom. V: V. Velikonja, Grgurevič, J. in B. Žemva (ur.), *Izkustvena družinska terapija – teorija in praksa v Sloveniji*. (str. 83-89). Ljubljana: Quatro.
- Orsmond, G. I. in Seltzer, M. M. (2000). Brothers and sisters of adults with mental retardation: Gendered nature of the sibling relationship. *American Journal on Mental Retardation*, 105(6), 486-508.
- Orsmond, G. I. in Seltzer, M. M. (2007). Siblings of individuals with autism or Down syndrome: Effects on adult lives. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 682-696.
- Petrič, M., Zupančič, M. in Havill, V. L. (2010). Starševa zaznava osebnostnih potez pri otrocih s posebnimi potrebami in starševo mesto nadzora. *Anthropos*. 42(1-2), 133-158.
- Rugg, M. (2008). *Spoznaj me – otrokove močne strani*. Ljubljana: I2.
- Saudino, K. J., Wertz, A. E., Gagne, J. R. in Chawla, S. (2004). Night and day: Are siblings as different in temperament as parents say they are? *Journal of personality and social psychology*, 87(5), 698-706.

- Schilling, R. F., Gilchrist, L. D. in Schinke, S. P. (1984). Coping and social support in families of developmentally disabled children. *Family Relations*, 33, 47–54.
- Sisson, L. A. in Dixon, M. J. (1990). Multiply disabled children. V: M. Hersen in V. B. Van Hasselt (ur.), *Psychological aspects of developmental and physical disabilities. A casebook*. (str. 213–229). Newbury Park: Sage.
- Slobodskaya, H. R. in Zupančič, M. (2010). Development and validation of the Inventory of Child Individual Differences – Short Version in two Slavic countries. *Studia Psychologica*, 52(1), 23–39.
- Stocker, C. M., Lanthier, R. P. in Furman, W. (1997). Sibling relationships in early adulthood. *Journal of Family Psychology*, 11(2), 210–221.
- Stoneman, Z. (2005). Siblings of children with disabilities: Research themes. *Mental Retardation*, 43(5), 339–350.
- Stoneman, Z. in Brody, G. H. (1993). Sibling temperaments, conflict, warmth, and role asymmetry. *Child Development*, 64, 1786–1800.
- Stoneman, Z., Brody, G. H., Davis, C. H. in Crapps, J. M. (1989). Role relations between mentally retarded children and their older siblings. *Research in Developmental Disabilities*, 10, 61–76.
- Suizzo, M. (2007). Parents' goals and values for children: Dimensions of independence and interdependence across four U.S. ethnic groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 506–530.
- Uranjek, A. (1994). Družina s prizadetim otrokom. *Naš zbornik*, 27(1), 6–11.
- Zupančič, M. (2004). Parental free descriptions of child personality: Applicability of the Five-Factor Model taxonomy from infancy through pre-school years. *Studia Psychologica*, 46, 145–162.
- Zupančič, M. (2008). The Big Five: Recent developments in Slovene child personality research, *Psihološka obzorja*, 17(4), 7–32.
- Zupančič, M. (2011a). Osebnostne poteze v otroštvu in mladostništvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 51–77). Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

- Zupančič, M. (2011b). Razvoj odnosov s starši v mladostništvu in na prehodu v odraslost. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 197–220). Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2002). Toddlers' and pre-school children's characteristics as perceived by mothers and pre-school teachers: Do their free descriptions resemble the five-factor model of personality? *Psihološka obzorja*, 11(1), 7–24.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2009). *Vprašalnik o medosebnih razlikah pri otrocih in mladostnikih (VMR-OM): Priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zupančič, M. in Svetina, M. (2004). Socialni razvoj v mladostništvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 691–709). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Wagner Jakab, A., Cvitković, D. in Hojanić, R. (2006). Neke značajke odnosa sestara/braće i osoba s posebnim potrebama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), 77–86.
- Williams, P. D. (1997). Siblings and pediatric chronic illness: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 34(4), 312–323.
- Williams, D. P., Williams, A. R., Graff, C., Hanson, S., Stanton, A., Hafeeman, C., Liebergen, A., Leuenberg, K., Setter, R. K., Ridder, L., Curry, H., Barnard, M. in Sanders, S. (2003). A community-based intervention for siblings and parents of children with chronic illness or disability: The ISEE Study. *The Journal of Pediatrics*, 143(3), 386–393.
- Wood Rivers, J. in Stoneman, Z. (2008). Child temperaments, differential parenting, and the sibling relationships of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 38, 1740–1750.
- Woolfson, L. in Grant, E. (2005). Authoritative parenting and parental stress in parents of pre-school and older children with developmental disabilities. *Child: Care, Health & Development*, 32, 177–184.



## **Ciljna naravnost učitelja kot napovednik motivacije, vedenja in učne uspešnosti dijakov pri slovenščini**

### **Povzetek**

*V raziskavi nas je zanimalo, kako se zaznana ciljna naravnost učitelja povezuje s ciljno motivacijsko naravnostjo dijakov, manj prilagojenim vedenjem dijakov ter z njihovo učno uspešnostjo pri slovenščini. Predpostavili smo posreden vpliv zaznane ciljne naravnosti učitelja na učno uspešnost dijakov preko delovanja na njihovo motivacijsko naravnost in manj prilagojene oblike vedenja (goljufanje, moteče vedenje). V raziskavi je sodelovalo 437 dijakov-gimnazijcev (176 fantov in 262 deklet) tretjega letnika srednjih šol in 10 njihovih učiteljev slovenščine. Rezultati so potrdili našo domnevo, da je vpliv zaznane ciljne naravnosti učitelja na učno uspešnost dijakov posreden. Posreden učinek zaznane učiteljeve ciljne usmerjenosti na uspešnost dijakov se kaže preko vpliva na motivacijsko usmerjenost dijakov in na stopnjo njihovega goljufanja (manj goljufanja v primeru učiteljevega spodbujanja h kakovostnemu učenju in več v primeru učiteljeve naravnosti k primerjavi dijakov). Ugotovljen je bil tudi neposredni pozitivni vpliv motivacijske usmerjenosti dijaka v obvladovanje na zaključno oceno iz slovenščine in povratni učinek zaključne ocene na samoučinkovitost pri slovenščini.*

**Ključne besede:** zaznana ciljna usmerjenost učitelja, motivacija učenca, moteče vedenje, goljufanje, učni uspeh pri slovenščini

### **Abstract**

*The present study investigated the relationship between perceived teachers' goals, and students' motivation, undesirable behaviours in classroom and achievement in Slovene language. We hypothesized indirect impact of perceptions of teachers' goals in the classroom on students' achievement through their personal achievement goals and undesirable behaviours (cheating, disruptive behaviour). The sample included 437 Slovene upper-secondary school students (176 boys and 261 girls) in their third grade and 10 teachers of Slovene language. Results showed indirect effects of perceived teachers' goals on achievement which was mediated through students' mastery goal orientation in Slovene language and cheating (less cheating in the case of*

*higher teacher's press for understanding and more cheating in the case of higher teacher's performance goals). Students' mastery goals had a direct positive effect on achievement in Slovene language which showed a bidirectionality on self-efficacy in Slovene language*

**Keywords:** *perceived teachers' goals, student motivation, disruptive behaviours, cheating, academic achievement in Slovene language*

## 1 Uvod

*Čeprav je cilj šolanja vsakega učenca učenje,  
je izobraževanje v bistvu socialni proces.*

C. Weinstein (1991)

Mnogi raziskovalci v zadnjem desetletju pri preučevanju učnega procesa posebej poudarjajo, da je potrebno raziskovati različne vidike tega procesa, kot so npr. kognitivni, motivacijski, emocionalni vidiki, v specifičnem socialnem kontekstu, v katerem to učenje poteka (Church, Elliot in Gable, 2001; Huges, Luo, Kwok in Loyd, 2008; Wentzel, 1998, 1999). Ali kot poudarja Goodenow (1992, str. 47): »Učenje in šolanje učenca je potrebno vpeti v socialno matriko in ju ni mogoče razumeti zunaj tega konteksta«. Zato smo se v okviru širše raziskave o kompetencah učiteljev za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli lotili preučevanja povezanosti kontekstualnih in motivacijskih spremenljivk učiteljev in učencev v povezavi z učno uspešnostjo učencev pri dveh temeljnih predmetih – matematiki in slovenščini, v osnovni in srednji šoli.

V tokratnem prispevku bomo predstavili le del raziskovalnih rezultatov – osredotočili se bomo na povezanost nekaterih zaznanih motivacijskih spremenljivk pri učitelju z motivacijskimi in socialnimi spremenljivkami pri srednješolcih pri predmetu slovenščina. Obvladovanje slovenščine kot maternega jezika predstavlja eno ključnih kompetenc učenca za vseživljenjsko učenje, zato je preučevanje dejavnikov za doseganje te kompetence, tako pri učencih kot učiteljih, še posebej pomembno. Ta kompetenca vključuje zmožnost izražanja in interpretiranja pojmov, misli, občutij, dejstev in mnenj v ustni in pisni obliki (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) ter interaktivno in ustvarjalno jezikovno delovanje v družbenem kontekstu. Zato nas bo zanimalo, kako s strani dijakov zaznana učiteljeva motivacijska usmerjenost v razredu deluje na motivacijo dijakov za učenje slovenščine, kako se povezuje z dvema, manj prilagojenima oblikama

vedenja v razredu (motečim vedenjem in goljufanjem) ter kako vse skupaj vpliva na učno uspešnost dijakov pri slovenščini.

Teoretični okvir za raziskovanje odnosov med motivacijsko usmerjenostjo učiteljev, motivacijskimi procesi pri učencih, njihovim učnim vedenjem in dosežkom je predstavljala klasična teorija ciljno motivacijske usmerjenosti v učnih situacijah, ki jo predstavljamo v nadaljevanju.

### 1.1 Ciljno motivacijska usmerjenost v učnih situacijah

Cilji predstavljajo dosežke, h katerim so učenci usmerjeni. Postavljanje ciljev lahko pri učencih izboljša uspešnost, saj cilj usmerja pozornost učenca na nalogo, aktivira dejavnost učenca, poveča njegovo vztrajnost pri nalogi in učenca usmerja v iskanje novih učnih strategij, ko se stare izkažejo kot neuspešne. Različni avtorji (npr. Ames, 1992; Nicholls, 1984; Urdan in Maehr, 1995; Wolters, Yu in Pintrich, 1996) navajajo različne vrste ciljnih usmerjenosti učencev, ki jih lahko strnemo v naslednje tri kategorije:

- *Cilji, usmerjeni v učenje* oz. v obvladovanje učne snovi (angl. »mastery goals«). Cilj teh učencev je dobro obvladovanje in razumevanje učne snovi, razvijanje lastnih potencialov in zmožnosti, iskanje izzivov pri učenju in vztrajanje pri učenju tudi v primeru težav in napak. Takšni učenci niso usmerjeni v primerjavo svojih dosežkov z dosežki drugih učencev v razredu, ampak je njihov poglavitni cilj obvladovanje naloge in razvoj lastnih zmožnosti.
- *Samopredstavitveni (storilnostni) cilji* oz. cilji usmerjenosti nase (angl. »performance goals«)<sup>1</sup>. Učenci, ki so v situacijah dosežka usmerjeni nase, primerjajo svoje dosežke z dosežki drugih učencev in se pri tem želijo prikazati v čim boljši luči. Usmerjajo se na pridobivanje dobrih ocen, želijo biti boljši od drugih učencev ter dajati vtis, da so sposobni. Pomembnejša je torej primerjava lastnih dosežkov in zmožnosti z drugimi, ne pa samo obvladovanje učne snovi. Takšni učenci so se pripravljani potruditi zlasti pri učnih dejavnostih, ki so ocenjene. V primeru morebitnega ali dejanskega neuspeha lahko uporabljajo obrambne strategije, s katerimi znižajo vrednost naloge, ali pa prikažejo, da se niso dovolj trudili.

---

<sup>1</sup> Doslej smo slovenili te cilje kot cilje, usmerjene v dosežek (Marentič Požarnik, 2000; Woolfolk, 1998; Jurišević, 2006 in 2011). Vendar gre pri teh ciljnih ne le za doseganje dosežka, ampak je primaren motiv »pokazati/predstaviti/postaviti se pred drugimi« (»performance«).

- *Socialni cilji.* Nekateri učenci so pri svojih učnih dejavnostih usmerjeni predvsem v pridobivanje odobravanja vrstnikov, učiteljev in staršev. Zlasti v obdobju mladostništva stopijo v ospredje potrebe in motivi po pripadnosti in uveljavljanju v vrstniški skupini. Socialni in učni cilji so lahko združljivi (npr. pri sodelovalnem učenju so učenci usmerjeni v doseganje skupnih učnih ciljev, hkrati zadovoljujejo potrebo po druženju z vrstniki), lahko pa so tudi nezdružljivi (npr. vrstniška skupina ne ceni učne uspešnosti, zato učenec zniža svojo prizadevnost pri učenju).

Sredi 90. let prejšnjega stoletja so se pojavile kritike klasične teorije motivacijskih ciljev. Elliot in Harackiewicz (1996) sta kot kritiko klasične teorije motivacijskih ciljev izpostavila, da prej omenjene vrste ciljnih usmerjenosti v učnih situacijah zajemajo le motiv približevanja, zanemarjen pa je motiv izogibanja. Ciljna usmerjenost k izkazovanju lastnih zmožnosti po njunem prepričanju vsebuje tako motiv približevanja kot motiv izogibanja. Pri nekaterih učencih je sicer v učnih situacijah v ospredju usmerjenost nase, vendar v situacijah, v katerih se dosežek meri, ne težijo k izkazovanju lastnih zmožnosti, ampak se izogibajo izkazovanju lastnih nezmožnosti (npr. pri pouku jim je pomembno, da ne izpadejo neumni). Zato je Elliot s sodelavci (Elliot in Church, 1997; Elliot in Harackiewicz, 1996) predlagal nadaljnjo delitev samopredstavitvenih ciljev na:

- a) usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti (angl. »performance-approach goal«) ter
- b) usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti (angl. »performance-avoidance goal«).

Učenec je v primeru obeh ciljnih usmerjenosti osredotočen nase in na svoje zmožnosti, vendar je v prvem primeru bolj izražen motiv približevanja (želja po uspehu), v drugem pa je v ospredju motiv izogibanja (izogibanje neuspehu).

V nadaljevanju se osredotočamo na prvi dve skupini ciljev, tj. na cilje, usmerjene v obvladovanje, in na samopredstavitvene (storilnostne) cilje, ki so bili predmet naše raziskave.

C. Midgley s sod. (2000) je razvila merski pripomoček za ugotavljanje različnih vrst ciljnih usmerjenosti učencev PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales), v prevodu Vprašalnik vzorcev prilagojenega učenja, ki

ugotavlja ciljne usmerjenost učencev k obvladovanju, v izkazovanje lastnih zmožnosti in v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti. Ta instrument smo uporabili tudi v naši raziskavi.

## *1.2 Ciljna usmerjenost učiteljev v povezavi z motivacijo in vedenjem učencev*

Socialne izkušnje učencev z učenjem in učitelji v pedagoških situacijah so tiste, ki pomembno določajo motivacijo in vedenje učencev. Učitelji tako pomagajo učencem oblikovati prepričanja o tem, kaj je v določenem kontekstu cenjeno, za katere cilje si je vredno prizadevati, kaj je pomembno v procesu učenja, kaj je »pravo« znanje itd. Številni raziskovalci z empiričnimi raziskavami potrjujejo povezanost učiteljeve usmerjenosti pri delu z učenci z motivacijo učencev za učenje in posledično njihovimi dosežki. Pri tem pa je seveda ključno, kako to učiteljevo vedenje zaznavajo in interpretirajo učenci sami. Ker smo ugotavljali ravno tovrstne povezanosti, v nadaljevanju navajamo nekaj primerov empiričnih raziskav, ki potrjujejo zgornjo tezo.

Tartwijk, Brekelmans in Wubbels (1998) ter Wubbels, Brekelmans in Hooymayers (1991) ugotavljajo, da motiviranost učencev za posamezen predmet spodbujajo zlasti naslednja vedenja učitelja v razredu: spodbujanje iniciativnosti in odgovornosti učencev, empatičnost do učencev, pomoč učencem ter strukturirano vodenje razreda. Podobno tudi K. Wentzel (1997, 2002) ugotavlja, da zlasti dimenzije učiteljevega vedenja, kot so izražena visoka pričakovanja glede učnih dosežkov ob upoštevanju individualnih razlik med učenci ter dajanje konstruktivne in spodbudne povratne informacije, dosledno pojasnjujejo večjo motivacijo učencev za učenje, boljši učni uspeh, višje izobrazbene aspiracije ter prizadevanja učencev po socialno odgovornem obnašanju (Wentzel, 2002).

Raziskovalni izsledki nadalje kažejo, da se ciljna usmerjenost učencev v obvladovanje učne snovi pozitivno povezuje s prilagojenimi vzorci učnega vedenja: z večjo prizadevnostjo in vztrajnostjo pri reševanju učnih nalog (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran in Nicholls, 1996; Wolters, 2004), z boljšo uporabo spoznavnih in metakognitivnih strategij pri učenju (Pintrich, 2000; Wolters, 2004), s pozitivnimi stališči do učenja in notranjimi atribucijami za uspeh (Ames in Archer, 1988). Nasprotno pa je bila usmerjenost učencev v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti povezana z

neprilagojenimi vzorci učenja. Ti učenci so zaznavali nižjo učno samoučinkovitost, v manjši meri so iskali pomoč v primeru težav z učenjem ter bili testno bolj anksiozni (Middleton in Midgley, 1997), uporabljali so strategije samooviranja (angl. »self-handicapping strategies«), kot so pripisovanje vzrokov za neuspeh lastni neprizadevnosti (Midgley in Urdan, 2001). Za učence, ki imajo izraženo usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti, so raziskovalci odkrili tako prilagojene kot neprilagojene vzorce učnega vedenja.

Odnos med ciljno motivacijsko usmerjenostjo učencev, njihovim učnim vedenjem in dosežki je relativno že zelo dobro raziskan, česar pa ne bi mogli trditi za preučevanje vpliva ciljne usmerjenosti učiteljev na učno uspešnost njihovih učencev. Večina tovrstnih raziskav je bila opravljena po letu 2000, največkrat pri predmetu matematika, nekatere pa tudi na področju učenja jezika npr. angleščine (Bong, 2005; Urdan, 2004) in korejščine (Bong, 2005). Raziskave so pokazale pozitivno povezanost *učiteljeve usmerjenosti k obvladovanju* z istovrstno usmerjenostjo pri učencu (Bong, 2005; Friedel, Cortina, Turner in Midgley, 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009), z večjo samoučinkovitostjo učenca (Bong, 2005; Fast, Lewis, Bryant, Bocian, Cardullo idr., 2010; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009), z učnim dosežkom (Bong, 2005; Lau in Nie, 2008; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) in negativno povezanost z motečim vedenjem učenca (Kaplan, Gheen in Midgley, 2002).

*Učiteljeva usmerjenost k primerjanju učencev* je bila pri matematiki pozitivno povezana z učenčevo usmerjenostjo v izkazovanje lastnih zmožnosti (Bong, 2005) in z več motečega vedenja (Kaplan idr., 2002), negativno z učenčevim učnim dosežkom (Lau in Nie, 2008), ni pa bilo ugotovljene povezave s samoučinkovitostjo učenca (Bong, 2005; Friedel idr., 2007). Tudi pri angleščini je bila ugotovljena pozitivna povezanost med učiteljevo usmerjenostjo v primerjanje učencev ter učenčevo usmerjenostjo v izkazovanje lastnih zmožnosti ter višjim dosežkom (Bong, 2005; Urdan, 2004). Pri korejščini pa M. Bong (2005) ni našla te povezave.

Spremenljivka, ki smo jo preučevali v naši raziskavi, in se povezuje tako z motivacijo kot vedenjem učencev, je zaznana učiteljeva *spodbuda h kakovostnemu učenju*. Učiteljeva spodbuda h kakovostnemu učenju pomeni spodbujanje učencev k premišljenemu delu, k razmišljanju, kako rešiti določen problem, k razlagi, kako je učenec prišel do odgovora in k temu, da učenec pri delu dá vse od sebe. Middleton in Midgley (2002) sta pri matematiki

ugotovili, da se ta pritisk pozitivno povezuje z učenčevo usmerjenostjo k obvladovanju, k izkazovanju lastne zmožnosti in s samoučinkovitostjo. Pozitivno povezanost učiteljevega pritiska h kakovostnemu učenju z usmerjenostjo učencev k obvladovanju, s samoučinkovitostjo in učnim uspehom pri matematiki so ugotovili tudi Puklek Levpušček in Zupančič (2009) ter Fast s sodelavci (Fast idr., 2010).

V raziskavi smo predpostavili, da bo zaznana učiteljeva opora in strukturiranje ciljev pri slovenščini delovala na motivacijo dijakov, s tem pa tudi na njihovo vedenje v odnosu do učnih nalog in njihovo učno uspešnost pri predmetu. Pri preučevanju učnega vedenja smo se odločili za ugotavljanje dveh oblik manj prilagojenega/želenega vedenja v razredu (tj. motečega vedenja in goljufanja), ki lahko negativno učinkujeta na učni dosežek.

Moteče vedenje vključuje naslednje pojavne oblike: govorjenje med poukom, hojo po razredu, pregovarjanje z učiteljem, draženje učitelja ali drugih učencev v razredu, agresivno vedenje ipd. (Kaplan idr., 2002). Kranjčan in Bajželj (2009) ugotavljata, da lahko zmanjšamo pojavnost tovrstnih vedenj, če učencem pomagamo identificirati njihove učne cilje in spodbujamo njihovo pozitivno zaznavo učiteljevih ciljev v razredu. Kaplan je s sodelavci (Kaplan idr., 2002) na vzorcu starejših osnovnošolcev ugotovil, da če ti pri učitelju zaznavajo večjo usmerjenost v obvladovanje, bo pri njih manj prisotno moteče vedenje kot v primeru, ko pri učitelju zaznavajo več usmerjenosti v primerjavo učencev med seboj. Kot napovedne dejavnike manjše motečnosti učencev v razredu navaja še spol (dekleta so manj moteča), višji splošni učni uspeh in učenčevo usmerjenost v obvladovanje. Študija Kaplana in Maehra (1999) kaže, da učenčeva motivacijska usmerjenost v obvladovanje napoveduje večji nadzor nad impulzi in s tem posledično manjšo stopnjo motečega vedenja.

Druga oblika manj prilagojenega/želenega vedenja, ki se pogosto pojavlja na vseh ravneh izobraževanja, je goljufanje (Anderman in Midgley, 2004; Murdock in Anderman, 2006; Rettinger in Kramer, 2009). Goljufanje ima dolgoročne posledice za kakovost znanja, še posebej pri predmetih, ki so bolj hierarhično strukturirani, v katerih lahko manjkajoči deli proceduralnega znanja otežujejo nadaljnje učenje oz. pridobivanje novega znanja. Avtorji ugotavljajo, da se pri učno slabših učencih pojavlja več goljufanja kot pri učno boljših učencih (Newstead, Franklyn-Stokes in Armstead, 1996; Voelkl Finn in Frone, 2004).

## 2 Cilji raziskave

Ker v obstoječi literaturi nismo odkrili preučevanja povezanosti med zaznano motivacijsko usmerjenostjo učiteljev, motivacijsko usmerjenostjo učencev, neželenimi oblikami vedenja v razredu in učno uspešnostjo, prav tako še te povezanosti niso bile preučevane v specifičnem kontekstu maternega jezika, smo v projektu na srednješolskem vzorcu sledili dvema raziskovalnima ciljema.

Prvi cilj je bil raziskati odnose med ciljnimi usmerjenostmi pri učiteljih slovenščine, kot jih zaznavajo dijaki, motivacijo dijakov pri predmetu, dvema oblikama neželenih vedenj v razredu in učnim dosežkom pri slovenščini. Pri tem smo predpostavljali:

- a) negativno povezanost med zaznanimi cilji obvladovanja pri učiteljih, zaznanimi učiteljevimi spodbudami h kakovostnemu učenju, motivacijsko naravnanoostjo v obvladovanje slovenščine pri dijakih in samoučinkovitostjo pri predmetu z obema neželenima oblikama vedenja (hipoteza 1);
- b) pozitivno povezanost med zaznanimi cilji učitelja, usmerjenimi v priporočanje dijakov in usmerjenostjo dijakov v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti z obema oblikama neželenega vedenja (hipoteza 2);
- c) pozitivno povezanost zaznane ciljne usmerjenosti učitelja (v obvladovanje in spodbude h kakovostnemu učenju), učenčeve motivacijske usmerjenosti (v obvladovanje, izkazovanje lastnih zmožnosti in izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti) in samoučinkovitosti z učno uspešnostjo ter negativno povezanost obeh neželenih oblik vedenja v razredu z zaključno oceno pri slovenščini (hipoteza 3).

Drugi cilj je bil ugotoviti vpliv zaznane učiteljeve usmerjenosti na učno uspešnost dijakov pri slovenščini. V skladu z nekaterimi predhodnimi raziskavami, omenjenimi v uvodu (Bong, 2008; Fast idr., 2010; Kaplan in Maehr, 1999; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009), smo predpostavili le posredno povezavo med obema spremenljivkama (hipoteza 4). Nadalje smo predpostavili neposreden vpliv zaznanih učiteljevih ciljnih usmerjenosti na ciljno motivacijsko usmerjenost dijakov, samoučinkovitost in na obe obliki motečega vedenja (hipoteza 5). Predpostavili smo tudi neposreden vpliv ciljnih usmerjenosti dijakov na pojavljanje neželenih oblik vedenja in učno uspešnost (hipoteza 6).

### 3 Metoda

#### 3.1 Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 437 dijakov (176 fantov in 262 deklet) tretjega letnika iz šestih slovenskih srednjih šol, ki so obiskovali gimnazijski program. Povprečna starost dijakov je bila 17,8 leta ( $SD = 4,7$  meseca). Splošni učni uspeh večine dijakov v preteklem šolskem letu je bil dober ( $Me = 3$ ,  $Mo = 3$ ), povprečna zaključna ocena pri slovenskem jeziku pa 3,35 ( $SD = 0,86$ ). Dijaki so ocenjevali tudi 10 učiteljev slovenščine, ki so v povprečju poučevali 22,71 leta ( $SD = 7,06$ ).

#### 3.2 Instrumenti

V raziskavi smo uporabili tri vprašalnike za dijake, pri čemer so s pomočjo dveh opisovali sebe (Jaz pri slovenščini, Moje vedenje pri slovenščini), s pomočjo enega pa, kako zaznavajo učitelja slovenščine in njegov način vodenja pouka (Učitelji/ica slovenščine). Na koncu šolskega leta so nam šolske svetovalne delavke posredovale podatke o splošnem učnem uspehu in zaključni oceni pri slovenščini. Posamezni vprašalniki so natančneje opisani v nadaljevanju.

##### 3.2.1 Jaz pri slovenščini

Vprašalnik ugotavlja ciljno motivacijsko usmerjenost dijakov in vključuje štiri podlestvice Vprašalnika prilagojenih učnih vzorcev (PALS – Patterns of Adaptive Learning Scales, Midgley idr., 2000). Tri podlestvice sodijo v sklop Osebne storilnostne ciljne usmerjenosti: *Usmerjenost k obvladovanju* (npr.: Eden od mojih ciljev pri tem predmetu je, da se čim več naučim.); *Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti oz. medsebojno primerjanje* (npr.: Pomembno mi je, da sošolci mislijo, da sem dober pri tem predmetu.); *Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti* (npr.: Pomembno mi je, da pri pouku tega predmeta ne izgledam neumno.). Četrta uporabljena podlestvica sodi v sklop Zaznave, povezane z učenjem, prepričanja in strategije: *Učna samoučinkovitost* (npr.: Pri tem predmetu se lahko naučim tudi najtežje snov, če se potrudim.).

Dijaki so odgovarjali na posamezne trditve na petstopenjski lestvici, tako da so obkrožili, v kolikšni meri posamezna trditev velja zanje pri

slovenščini (1 – nikakor ne velja, 2 – ponavadi ne velja, 3 – srednje velja, 4 – precej velja in 5 – zelo velja).

Tako v naši raziskavi kot v raziskavi C. Midgley in sodelavcev (2000) so omenjene podlestvice izkazale dobro notranjo zanesljivost. Koeficienti zanesljivosti alfa so tako znašali v naši raziskavi pri Usmerjenosti k obvladovanju  $\alpha = 0,90$  (v raziskavi Midgley idr. 0,85); pri Usmerjenosti v izkazovanje lastnih zmožnosti  $\alpha = 0,90$  (0,89); pri Usmerjenosti v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti  $\alpha = 0,84$  (0,74) in pri Učni samoučinkovitosti  $\alpha = 0,85$  (0,78).

### **3.2.2 *Moje vedenje pri pouku slovenščine***

Vprašalnik vključuje dve podlestvici iz sklopa Zaznave, povezane z učenjem, prepričanja in strategije iz vprašalnika PALS (Midgley idr., 2000), in sicer: *Moteče vedenje* (npr. Včasih se pri pouku obnašam tako, da to jezi učitelja/učiteljico.) in *Goljufanje* (npr.: Včasih prepisem domačo nalogo od sošolcev.).

Dijaki so na posamezne trditve odgovarjali na petstopenjski lestvici, tako da so obkrožili, v kolikšni meri posamezna trditev velja zanje pri slovenščini (1 – nikakor ne velja, 2 – ponavadi ne velja, 3 – srednje velja, 4 – precej velja in 5 – zelo velja).

V naši raziskavi kot tudi v raziskavi C. Midgley in sodelavcev (2000) sta omenjeni podlestvici izkazali dobro notranjo zanesljivost: pri Motečem vedenju je bil koeficient alfa 0,79 (pri Midgley  $\alpha = 0,87$ ) in pri Goljufanju 0,80 ( $\alpha = 0,89$ ).

### **3.3.3 *Učitelj/ica slovenščine***

Vprašalnik vključuje tri podlestvice vprašalnika PALS, ki se nanašajo na dijakove zaznave učiteljev: *Učiteljevo usmerjenost k obvladovanju* (npr.: Učitelj/učiteljica slovenščine misli, da se lahko tudi iz napak kaj naučimo), *Učiteljevo usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev* (npr.: Učitelj/učiteljica slovenščine postavlja dijake, ki imajo dobre ocene, za vzgled.) in *Spodbuda h kakovostnemu učenju* (npr.: Učitelju/učiteljici slovenščine ni dovolj, da opravi lahko nalogo, ampak me spodbuja tudi k razmišljanju.).

Dijaki so odgovarjali na posamezne trditve na petstopenjski lestvici, tako da so obkrožili, v kolikšni meri posamezna trditev velja za njihovega

učitelja oz. učiteljico slovenščine (1 – nikakor ne velja, 2 – ponavadi ne velja, 3 – srednje velja, 4 – precej velja in 5 – zelo velja).

Koeficienti zanesljivosti alfa za omenjene tri podlestvice so na vzorcu severnoameriških učencev (Midgley idr., 2000) znašali:  $\alpha = 0,83$ ,  $0,79$  in  $0,79$  (Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju, Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev in Spodbuda h kakovostnemu učenju). V naši raziskavi so koeficienti zanesljivosti za lestvice znašali  $\alpha = 0,84$ ,  $0,62$  in  $0,84$ .

### 3.3 *Postopek*

Zbiranje empiričnih podatkov z navedenimi instrumenti je na srednjih šolah potekalo od marca do maja 2007. Podatke o končni oceni iz slovenščine smo s strani šolskih svetovalnih delavk pridobili ob koncu leta, tj. v juniju 2007.

## 4 Rezultati

Rezultati so prikazani v dveh delih. V prvem delu predstavljamo rezultate, povezane s prvim ciljem: (i) povezanost med ciljno motivacijsko usmerjenostjo učitelja in dijakov z neželenim vedenjem dijakov pri pouku slovenščine in (ii) povezanost ciljne motivacijske usmerjenosti učitelja in dijakov ter neželenega vedenja dijakov z njihovo učno uspešnostjo pri slovenščini.

V drugem delu rezultatov pa smo s pomočjo analize poti proučevali vpliv zaznane učiteljeve ciljne usmerjenosti na ciljno motivacijsko usmerjenost dijakov, njihovo neželeno vedenje in učni uspeh pri slovenščini.

### 4.1 *Povezanost med ciljno usmerjenostjo učitelja ter motivacijo in vedenjem dijakov pri slovenščini*

Povezanost med posameznimi spremenljivkami smo ugotavljali s pomočjo Pearsonovega koeficienta korelacije.

*Tabela 1. Korelacije med dijakovimi zaznavami ciljno motivacijskih orientacij učitelja, lastno motivacijo ter učno samoučinkovitostjo z neželenim vedenjem pri slovenščini.*

|                                                  | slovenščina    |            |
|--------------------------------------------------|----------------|------------|
|                                                  | moteče vedenje | goljufanje |
| <b>Učiteljeva ciljna usmerjenost</b>             |                |            |
| ... k obvladovanju                               | -,10*          | -,17***    |
| ... k medsebojnemu primerjanju dijakov           | ,15**          | ,11*       |
| ... v spodbujanju h kakovostnemu učenju          | -,15**         | -,22***    |
| <b>Dijakova motivacijska usmerjenost</b>         |                |            |
| ... k obvladovanju                               | -,27***        | -,31***    |
| ... k izkazovanju lastnih zmožnosti              | -,01           | -,10*      |
| ... v izogibanju izkazovanja lastnih nezmožnosti | -,02           | -,04       |
| <b>Učna samoučinkovitost dijakov</b>             | -,08           | -,17***    |

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

Kot je razvidno iz tabele 1, so povezanosti zaznane učiteljeve in dijakove ciljne usmerjenosti ter njegove samoučinkovitosti z neželenim vedenjem pri slovenščini negativne, večinoma statistično pomembne, vendar nizke. Pri učiteljevi ciljni usmerjenosti opazimo, da je učiteljeva usmerjenost v obvladovanje in v spodbujanje h kakovostnemu učenju statistično pomembno negativno povezana tako z goljufanjem kot motečim vedenjem. Dijaki torej, ki v večji meri zaznavajo svojega učitelja slovenščine kot osebo, ki želi, da snov razumejo in obvladajo, da trdo delajo za usvojitev snovi, kljub temu, da ob tem delajo napake, ki jih spodbuja k razmišljanju o problemu in k premišljenemu pristopu k delu, tudi statistično pomembno manj goljufajo pri pouku in se manj moteče vedejo. Pri ciljno motivacijski usmerjenosti dijakov se je pokazalo, da se želja po obvladovanju in razumevanju snovi pri dijakih statistično pomembno povezuje z manj goljufanja in motečega vedenja, prav tako se motiv po izkazovanju lastnih zmožnosti povezuje z manj goljufanja. Z nižjo stopnjo goljufanja je povezana tudi učna samoučinkovitost dijakov pri slovenščini. Dijaki torej, ki so v večji meri prepričani v svoje zmožnosti, da lahko izpeljejo učne naloge z delom in vztrajnostjo, tudi manj goljufajo pri pouku. S tem lahko hipotezo 1 potrdimo.

Zaznana učiteljeva usmerjenost v primerjanje dijakov je pozitivno povezana z motečim vedenjem in goljufanjem dijakov pri pouku slovenščine, kar delno potrjuje hipotezo 2. Ta pa ni potrjena v delu, da je dijakova usmerjenost v izogibanje lastnih nezmožnosti pomembno povezana z neželenim vedenjem pri pouku slovenščine.

V nadaljevanju nas je zanimalo, če in kako se te spremenljivke pri učitelju in dijakih povezujejo z zaključno oceno pri slovenščini (tabela 2).

*Tabela 2. Korelacije med dijakovimi zaznavami ciljnih orientacij učitelja, lastno motivacijo in neželenim vedenjem pri pouku slovenščine z uspešnostjo dijakov pri slovenščini*

|                                                  | Zaključna ocena pri slovenščini |
|--------------------------------------------------|---------------------------------|
| <b>Učiteljeva ciljna usmerjenost</b>             |                                 |
| ... k obvladovanju                               | ,25***                          |
| ... k medsebojnemu primerjanju dijakov           | ,00                             |
| ... v spodbujanju h kakovostnemu učenju          | ,19***                          |
| <b>Djakova motivacijska usmerjenost</b>          |                                 |
| ... k obvladovanju                               | ,41***                          |
| ... k izkazovanju lastnih zmožnosti              | ,16***                          |
| ... v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti | ,12**                           |
| <b>Učna samoučinkovitost dijakov</b>             | ,33***                          |
| <b>Vedenje dijakov</b>                           |                                 |
| moteče vedenje                                   | -,22***                         |
| goljufanje                                       | -,31***                         |

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

Iz tabele 2 lahko razberemo, da se vse ciljno motivacijske usmerjenosti dijaka in učitelja (razen učiteljeve usmerjenosti k medsebojnemu primerjanju dijakov), statistično pomembno pozitivno povezujejo z učno uspešnostjo dijaka pri slovenščini. Najmočnejše se z zaključno oceno iz slovenščine, kot pokazateljem učne uspešnosti dijaka, povezuje njegova usmerjenost k obvladovanju učnega gradiva in njegovo občutje samoučinkovitosti pri tem predmetu, nekoliko šibkeje pa učiteljeva usmerjenost k obvladovanju učne snovi, spodbuda h kakovostnemu učenju in dijakova usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti.

Obe obliki neželenega učnega vedenja dijakov sta negativno, a nizko, povezani z uspešnostjo dijaka pri slovenščini. To kaže, da je pri učno manj uspešnih dijakih več goljufanja, npr. pri prepisovanju od sošolcev pri domačih nalogah in tudi pri preverjanjih znanja; hkrati pa je tudi prisotnega več motečega vedenja nasploh – med razlago učitelja, manj sledenja navodilom učitelja ipd. Tako lahko v celoti potrdimo hipotezo 3.

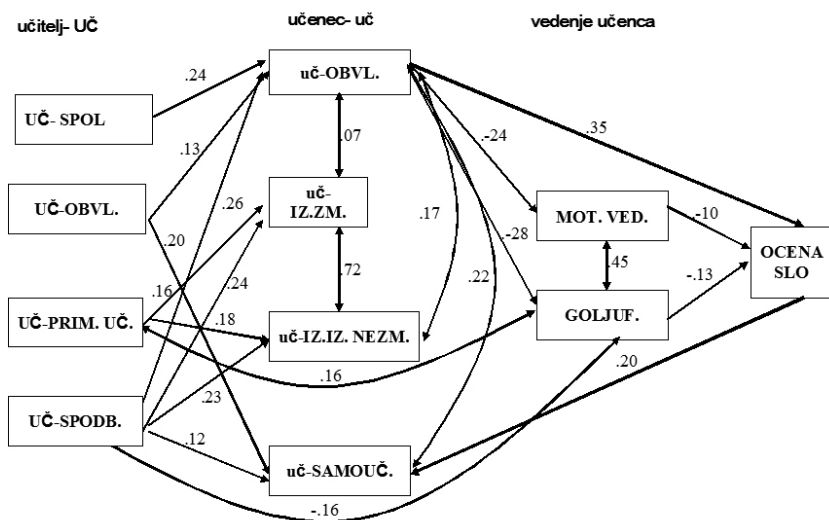
## 4.2 Analiza poti

Korak naprej v pojasnjevanju odnosov med vključenimi spremenljivkami smo naredili z analizo poti. Z njeno pomočjo smo ocenili odnose med posameznimi spremenljivkami ter učinek (posreden in neposreden) posameznih manifestnih spremenljivk na učno uspešnost učencev pri slovenščini ter ugotavljali prileganje empiričnega modela predpostavljenemu teoretičnemu modelu, opisanem v uvodnem poglavju o ciljnih raziskave.

Analizo poti smo izvedli s programom LISREL 8.7; pri tem smo upoštevali dvonivojsko strukturo podatkov: en učitelj je učil več učencev, tudi v dveh razredih. Ker so nas zanimali le odnosi na ravni učencev (in zaradi majhnega števila učiteljev), nismo izvedli običajne večnivojske analize, ampak smo podatke standardizirali znotraj učiteljev. S tem smo dosegli ničelne interklasne korelacije ter izničili variabilnost na ravni učiteljev.

Končni rezultat je empirični model analize poti s prikazanimi vzročnimi odnosi med spremenljivkami in ustreznimi indeksi prileganja ( $\chi^2 = 38,42$ ,  $df = 10$ ,  $p = 0,07$ ,  $RMSEA = 0,03$ ,  $CFI = 0,99$ ,  $RMR = 0,054$ ,  $AGFI = 0,93$ ). Spremenljivke, vključene v model pojasnjujejo 21 odstotkov variabilnosti končne ocene pri slovenščini (slika 1).

Smer puščic med spremenljivkami kaže smer učinka, na puščicah so vrednosti standardiziranih regresijskih koeficientov, ki kažejo napovedno moč posamezne spremenljivke. Ti koeficienti povedo, za kolikšen delež standardnega odklona se spremeni napovedana vrednost odvisne spremenljivke, če se vrednost neodvisne spremenljivke poveča za en standardni odklon ob nespremenjeni vrednosti drugih spremenljivk v modelu.



Slika 1: Standardizirani koeficienti v modelu analize poti v končni oceni slovenščine.

Legenda: UČ-OBVL. Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju; UČ-PRIM.UČ. Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev; UČ-SPODB. Spodbude h kakovostnemu učenju; uč-OBVL. Učenčeva usmerjenost k obvladovanju; uč-IZ. ZM. Učenčeva usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti; uč-IZ. IZ. NEZM. Učenčeva usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti; uč-SAMOUČ. Učna samoučinkovitost učenca; MOT. VED. Moteče vedenje učenca; GOLJUF. Goljufanje učenca; OCENA SLO Končna ocena pri slovenščini.

Rezultati analize poti kažejo, da zaznane usmerjenosti in spol učitelja nimajo neposrednega učinka na učno uspešnost dijakov pri slovenščini. Ciljna usmerjenost učiteljev in spol delujeta na uspešnost dijakov pri slovenščini posredno – preko vplivanja na ciljno motivacijsko usmerjenost dijakov in njihovo vedenje, ki pa neposredno vplivata na učno uspešnost dijaka pri slovenščini. S tem lahko potrdimo hipotezo 4.

Podrobnejši pregled vplivov med spremenljivkami pokaže, da učiteljeva usmerjenost v obvladovanje pozitivno vpliva na samoučinkovitost dijakov in na njihovo motivacijsko usmerjenost v obvladovanje pri slovenščini. Tudi spol učitelja vpliva na usmerjenost dijaka v obvladovanje. Učiteljeva usmerjenost v medsebojne primerjave dijakov vpliva na usmerjenost dijakov v izkazovanje lastnih zmožnosti in v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti, hkrati pa vpliva na verjetnost goljufanja dijakov. Učiteljevo spodbujanje h kakovostnemu učenju pa kaže

pozitivni učinek na vse tri ciljne usmerjenosti dijakov (v obvladovanje, v izkazovanje lastnih zmožnosti in izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti) kot tudi na njihovo učno samoučinkovitost pri slovenščini, hkrati pa kaže negativen učinek na pojav goljufanja pri pouku slovenščine. Učiteljeva usmerjenost v primerjanje učencev in njegove spodbude h kakovostnemu učenju pa neposredno delujeta na goljufanje učencev, s čimer lahko potrdimo hipotezo 5.

Nadalje model kaže, da le dijakova usmerjenost v obvladovanje neposredno pozitivno vpliva na zaključno oceno pri slovenščini in na manj goljufanja dijaka. Drugi dve obliki ciljno motivacijske usmerjenosti dijaka ne vplivata na zaključno oceno – niti posredno niti neposredno, niti ne na učno vedenje učenca, zaradi česar ne moremo potrditi hipoteze 6. Na koncu velja izpostaviti povratni učinek zaključne ocene na samoučinkovitost dijaka pri slovenščini.

## 5 Razprava

V raziskavi smo potrdili izhodiščno predpostavko o pomembnosti odnosov med zaznano ciljno usmerjenostjo učitelja, motivacijo in vedenjem dijakov ter njihovim učnim dosežkom. Ugotovili smo, da zaznana ciljna usmerjenost učitelja ne vpliva na učno uspešnost dijakov neposredno, pač pa posredno preko delovanja na motivacijo in vedenje dijakov, kar je skladno tudi z ugotovitvami predhodnih raziskav (Bong, 2005; Friedel idr., 2007; Lau in Nie, 2008).

V nadaljevanju sledi podrobnejša obravnava povezanosti med omenjenimi spremenljivkami skozi prizmo učiteljevih ciljnih usmerjenosti.

### 5.1 *Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju – motivacija, vedenje in učna uspešnost dijakov*

Naši rezultati kažejo na pozitivno povezanost in pozitiven vpliv učiteljeve usmerjenosti k obvladovanju na kognitivne, motivacijske in vedenjske spremenljivke pri učencih, kar dosledno ugotavljajo tudi drugi raziskovalci (Bong, 2005; Lau in Nie, 2008; Kaplan idr., 2002; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). V modelu poti opazimo, da zaznana učiteljeva ciljna usmerjenost v obvladovanje pozitivno vpliva na porast usmerjenosti v obvladovanje in učne samoučinkovitosti pri dijakih. V splošnem to pomeni, da imajo učenci in dijaki, ki zaznavajo učitelja kot nekoga, ki si

prizadeva, da bi snov razumeli, ki jih spodbuja k premišljenemu pristopu k delu ter k razmišljanju o učnih problemih, v povprečju tudi višjo motivacijo za obvladovanje in razumevanje snovi, ne le njeno zapomnitev, obenem pa je pri njih tudi višja zaznana učna samoučinkovitost. Hkrati pa rezultati naše študije kažejo, da ima učiteljeva usmerjenost v obvladovanje tudi posreden učinek na učno uspešnost pri slovenščini – preko vpliva na usmerjenost učencev in dijakov v obvladovanje učne snovi. Omenjena učiteljeva usmerjenost namreč zvišuje prepričanje učenca (dijaka), da lahko izuri svoje jezikovne spretnosti in da lahko s trdom in vztrajnostjo obvlada tudi (naj)težje naloge pri maternem jeziku. Višja stopnja usmerjenosti dijakov v obvladovanje pa neposredno in posredno (preko manj pojavljanja goljufanja in motečega vedenja dijakov) vpliva na boljšo zaključno oceno pri slovenščini. Ta vpliv potrjujejo tudi študije drugih raziskovalcev (Anderman, Cupp in Lane, 2010; Bong, 2008; Kaplan idr., 2002; Kaplan in Maehr, 1999).

## ***5.2 Učiteljeva usmerjenost k medsebojnemu primerjanju dijakov – motivacija, vedenje in učna uspešnost dijakov***

Učiteljeva usmerjenost k medsebojnemu primerjanju učencev je na splošno v študijah, čeprav rezultati niso konsistentni, pozitivno povezana z motivacijsko usmerjenostjo učencev k izkazovanju lastnih zmožnosti, k izogibanju izkazovanja lastnih nezmožnosti in z več neželenega vedenja (npr. Bong, 2008; Kaplan idr., 2002; Lau in Nie, 2008; Wolters, 2004). V naši študiji smo ugotovili nizke, vendar pozitivne in pomembne povezanosti učiteljeve usmerjenosti k medsebojnemu primerjanju dijakov z obema ciljnim usmerjenostma dijakov nase (tako v izkazovanje lastnih zmožnosti kot v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti) kot tudi z neželenim vedenjem. Pri tem smo na ravni korelacijskih povezanosti našli povezavo z obema oblikama neželenega vedenja (goljufanjem in motečim vedenjem), pri analizi poti pa samo učinek na goljufanje. Sklepamo lahko, da učitelj, ki je naravnan predvsem v dosežke, ki izpostavlja učence in dijake z dobrimi ocenami, poudarja najboljše ocene pri vsakem preverjanju ipd., s tem spodbuja medsebojno primerjanje med učenci in dijaki. V takšni klimi pa postaja učenec in dijakom vedno bolj pomembno predvsem izkazati se pred drugimi, da zmorejo, da so boljši kot sošolci, da so naloge zanje lahke, da izpadejo pametni; na drugi strani pa je pomembno, da ne izpadejo neumni, da učitelj/sošolci ne mislijo, da

znajo manj kot drugi, da imajo težave s šolskim delom itd. Posledično se učenci in dijaki v želji dokazati se učiteljem in sošolcem pogosteje zatekajo k manj zelenemu vedenju, tudi goljufanju, ki pa neposredno vpliva na manjšo učno uspešnost pri slovenščini.

### *5.3 Učiteljeve spodbude h kakovostnemu učenju – motivacija, vedenje in učna uspešnost dijakov*

Preučevanje povezanosti učiteljevih spodbud h kakovostnejšemu učenju dosledno kaže pozitivne povezanosti takšnega vedenja učitelja s ciljno usmerjenostjo učencev v obvladovanje, s samoučinkovitostjo in tudi učno uspešnostjo (npr. Fast idr., 2010; Middleton in Midgley, 2002; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Naši rezultati v modelu analize poti kažejo, da učiteljeve spodbude h kakovostnemu učenju pozitivno vplivajo na vse tri motivacijske usmerjenosti dijakov pri slovenščini (tako na usmerjenost v obvladovanje kot na to, da pokažejo svoje zmožnosti oz. skrijejo svoje nemožnosti) kot tudi na njihovo samoučinkovitost pri tem predmetu. Če učitelj torej spodbuja dijake, da razmišljajo o problemu, da razložijo, kako so prišli do rešitve problema itd., potem to ugodno vpliva na vse vidike dijakove motivacije za delo in tudi na njihovo zaznano zmožnost za uspešno učno delo. Slednja pa se pomembno povezuje z vztrajnostjo dijakov v učnih situacijah, sploh takrat, ko so naloge zahtevnejše in je rezultat učenja manj zanesljiv. Ugotovili smo tudi neposreden negativni vpliv učiteljevega pritiska h kakovostnemu učenju na goljufanje pri pouku slovenščine. Potrjen je torej tudi posredni vpliv te učiteljeve usmerjenosti (preko večje usmerjenosti dijakov v obvladovanje in manj goljufanja) k večji učni uspešnosti dijakov.

## **6 Zaključki in pedagoške implikacije**

Rezultati predstavljene študije ponovno potrjujejo pomembno medsebojno povezanost motivacijskih in socialnih procesov pri učenju in njihov vpliv na učno uspešnost učencev in dijakov (Wentzel, 1999), tokrat pri predmetu slovenščina. Pokazali smo, da na učno uspešnost dijakov pri slovenščini pomembno vplivata zaznana učiteljeva ciljno motivacijska usmerjenost in učne spodbude h kakovostnemu učenju. Čeprav v raziskavi nismo potrdili neposrednega vpliva učiteljevih ciljnih

usmerjenosti na zaključno oceno dijakov pri slovenščini, pa je potrjen njihov posreden vpliv preko delovanja učiteljevih ciljnih usmerjenosti na motivacijsko naravnost dijakov in njihovo vedenje. Dokazali smo, da zlasti učiteljeva usmerjenost v obvladovanje in njegove spodbude h kakovostnemu učenju povečujeta usmerjenost dijakov k obvladovanju, kar pa nadalje pozitivno učinkuje na učno uspešnost pri slovenščini. Hkrati pa dijakova usmerjenost v obvladovanje deluje tudi kot preventivni dejavnik pri pojavljanju manj zelenih oblik vedenja – zmanjšuje količino motečega vedenja in goljufanja, kar spet prispeva k večji učni uspešnosti. Zato bi morali učitelji bolj spodbujati usmerjenost učencev in dijakov k obvladovanju, jim dajati naloge, ki bodo zanje predstavljale izziv; naloge, ki bodo dobro definirane in pri katerih bodo učenci in dijaki dobivali stalne povratne informacije; naloge, za katere bodo imeli dovolj časa, da jih dokončajo, s tem dokažejo svoje znanje in tako povečajo zaupanje vase (Irving, 2004). S tem bi posledično morda zmanjšali pojavnost manj prilagojenih oblik vedenja in tudi tako vplivali na boljšo učno uspešnost.

Na koncu bi izpostavili rezultat, ki kaže na dejavnik, ki pomembno vpliva na oblikovanje zaznane učne samoučinkovitosti. Avtorji navajajo, da je glavni izvor prepričanj o lastni zmožnosti za doseganje učnih ciljev pozitivna izkušnja v procesu učenja (Bandura, 1977; Williams in Williams, 2010). V modelu analize poti lahko vidimo pozitivni povratni vpliv zaključne ocene pri slovenščini na učno samoučinkovitost dijaka. Recipročno pogojenost med učno samoučinkovitostjo in dosežki kažejo tudi nekatere druge raziskave (Bong, 2005; Williams in Williams, 2010). Dober učni dosežek torej lahko krepí občutje samoučinkovitosti, kar povečuje posameznikovo pripravljenost, da vztraja tudi ob težjih učnih nalogah in takrat, ko problema ne zmore takoj rešiti. Posledično pa ga omenjena vztrajnost vodi tudi do boljšega učnega uspeha.

## Literatura

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Ames, C. in Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.

- Anderman, E. M., Cupp, P. K. in Lane, D. (2010). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78, 135–150.
- Anderman, E. M. in Midgley, C. (2004). Changes in self reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499–517.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191– 215.
- Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology*, 97, 656–672.
- Bong, M. (2008). Effects of parent child relationships and classroom goals structures on motivation, help seeking avoidance and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76, 191–217.
- Church, M. A., Elliot, A. J. in Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43–54.
- Elliot, A. J. in Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, A. J. in Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Retting, M. in Hammond, K. A. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardised math test performance. *Journal of Educational Psychology*, 102, 729–740.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C. in Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434–458.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177–196.

- Huges, J. N., Luo, W., Kwok, O. M. in Loyd, L. K. (2008). Teacher –student support, effortful engagement, and achievement: A 3 – year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1–14.
- Irving, S.E. (2004). The development and validation of a student evaluation instrument to identify highly accomplished mathematics teachers. Ph.D thesis. Auckland, New Zealand: The University of Aukland.
- Kaplan, A., Gheen, M. in Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–211.
- Kaplan, A. in Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.
- Kranjčan, M. in Bajželj, B. (2009). Analysis of relationship elements in pedagogy. *The New Educational Review*, 17(1), 135–154.
- Lau, S. in Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting students outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100, 15–19.
- Middleton, M. J. in Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability. An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.
- Middleton, M. J. in Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school students' perceptions of press for understanding in math. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 373–391.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. in Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*\_Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Midgley, C. in Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61–75.

- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B. in Nicholls, J. G. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2–14.
- Murdock, T. B. in Anderman E. M. (2006). Motivational perspective on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 4, 129–145.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A. in Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229–241.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E. IN Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109–122.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behaviour and students' motivational beliefs about math. *Journal of Early Adolescence*, 29, 541–570.
- Rettinger, D. A. in Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research into Higher Education*, 50, 293–313.
- Tartwijk, J. V., Brekelmans, M. in Wubbels, T. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14, 607–617.
- Urdu, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251–264.
- Urdu, T. C. in Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213–243.

- Voelkl Finn, K. in Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating. Moderation role of school identification and self-efficacy. *Journal of Educational Research*, 97, 115–122.
- Wentzel, K. R. (1997). Students motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 200–209.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation in schools. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76–97.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287–301.
- Williams, T. in Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, 102, 453–466.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. in Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211–238.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. in Hooymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. V: B. J. Fraser in H. J. Walberg (ur.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (str. 141–160). Oxford: Pergamon Press, Inc.



## **Inkluzija kot dejavnik samopodobe in socialne opore**

### **Povzetek**

*Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v samopodobi, samospoštovanju in socialni opori med dijaki s posebnimi potrebami, ki se izobražujejo v zavodih oziroma rednih šolah. 105 slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih ter gibalno oviranih dijakov, ki se šolajo v zavodih ter v različnih srednjih šolah po Sloveniji, je izpolnilo vprašalnik samopodobe SDQ-III, vprašalnik samospoštovanja SLCS-R in lestvico socialne opore za otroke in mladostnike CASSS. Rezultati so pokazali, da je vrsta izobraževalne ustanove pomembno povezana s samopodobo dijakov s posebnimi potrebami, in sicer tako samostojno kot tudi v interakciji z drugimi dejavniki (vrsto oviranosti, spolom, starostjo in oviranostjo staršev dijakov). Dijaki v inkluzivni šoli imajo v povprečju boljšo samopodobo kot dijaki, ki se šolajo v zavodih, prejemajo pa tudi več socialne opore. Ugotovitve te raziskave ponujajo dodaten vidik pri upoštevanju prednosti šolanja v zavodu oziroma inkluzivni šoli ter poudarjajo pomen pozitivne samopodobe za dijake s posebnimi potrebami.*

**Ključne besede:** samopodoba, samospoštovanje, socialna opora, gluhi in naglušni, slepi in slabovidni, gibalno ovirani, zavodi, inkluzija

### **Abstract**

*Main research goal was to investigate the self-concept, self-esteem and social support among adolescents with special needs, concentrating on the differences between adolescents who are attending regular schools and those who receive their education in special institutions. Participants were 105 deaf and hearing impaired, blind and visually impaired, and physically disabled students, who are attending special institutions and regular schools all through Slovenia. They filled in three questionnaires: Self-description Questionnaire, Self-Liking/Competence Scale – Revised Version and Child and Adolescent Social Support Scale. The results show that educational institution affects students' self-concept – to some extent also in interaction with other factors (type of students' disability, gender, age and parents' disability). Students attending inclusive education have better self-concepts and receive more social support than students attending special schools.*

*Findings of the present research therefore offer an additional view of considering pros and cons of special and inclusive education and emphasize the importance of positive self-concept for adolescents with special needs.*

**Keywords:** *self-concept, self-esteem, social support, deaf and hearing impaired, blind and visually impaired, physically disabled, special education, inclusive education*

## 1 Uvod

### 1.1 Integracija in inkluzija

Socialna integracija je ključni dejavnik, ki omogoča razvoj optimalne vključenosti otrok s posebnimi potrebami v socialno okolje (Topping in Maloney, 2005). Poudarjanje kvalitetnih socialnih odnosov pri vseh otrocih, tistih s posebnimi potrebami in tistih brez njih, ter hkrati poudarjanje kvalitetnih socialnih odnosov med vsemi udeleženci v vzgojno-izobraževalnem sistemu tvori osnovo za socialno integracijo.

Na podlagi Porterjevih (1995) in Florianovih (2005) koncepcij o razlikovanju med integracijo in inkluzijo je mogoče postaviti tezo, da je socialna integracija most med integracijo *per se* in inkluzijo, se pravi most, ki vodi do optimalnega vključevanja vseh otrok in ostalih udeležencev vzgojno-izobraževalnega sistema v vsakodnevno življenje in delo. Zakaj?

Porter (1995) je v delu »*Organization of schooling: Achieving access and quality through inclusion*« razlikoval med tremi vzgojno-izobraževalnimi sistemi: (i) segregacijskim, (ii) tradicionalno integracijskim in (iii) inkluzivnim izobraževalnim sistemom. Segregacijski sistem je pojmoval kot preživet, zato se z njim ni ukvarjal. Zanimale so ga razlike med integracijo in inkluzijo. Poudaril je, da integracija bolj nakazuje tradicionalne usmeritve v šolstvu, inkluzija pa napotuje na sodobne, demokratične vzgojno-izobraževalne sisteme.

Tradicionalno integracijski sistem opredeljujejo naslednje značilnosti: usmerjenost na učenca, ocenjevanje učenca s strani specialistov (zlasti specialnih pedagogov), poudarek na diagnosticiranju težav in napovedovanju uspešnosti oziroma neuspešnosti, individualiziran načrt za učenca in umestitev učenca v določen program ter izvajanje načrta (Porter, 1995).

Za inkluzivni model pa je značilno naslednje: usmerjenost na razred, preverjanje metod poučevanja in učenja, sodelovanje vseh članov razreda

pri reševanju problemov ter prilagodljivo in podporno razredno okolje (Porter, 1995).

Jasno je torej mogoče razbrati, da socialni vidiki v klasičnem integracijskem modelu niso zajeti. Učenca se ocenjuje, vrednoti, razvršča itd. predvsem s strani specialistov. Tako imajo v tem modelu dejavno vlogo predvsem specialisti (npr. specialni pedagogi), dotični učenec pa je odrinjen v ozadje. Drugi pomembni akterji njegove vključenosti v razred, to so njegovi učitelji in vrstniki, pa se zdi, da nimajo sploh nobene vloge, ne aktivne ne pasivne.

Z upoštevanjem in vpeljavo spremenljivke »socialni odnosi med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa« pa se povsem prevrednoti vloga slehernega udeleženca: specialnih pedagogov, učenca s posebnimi potrebami, učiteljev in vrstnikov. Učenec ni več zgolj nedejavni opazovalec dogajanja v razredu, ampak ga tvorno soustvarja. Specialisti (npr. specialni pedagogi) niso več edini »poklicani« za »posedovanje specialnega« znanja, temveč ga sodelovalno in v neformalnih oblikah delijo z ostalimi pedagoškimi delavci, učitelji pa v medsebojnem sodelovanju aktivno izpopolnjujejo metode in strategije poučevanja ter soustvarjajo prožno in podporno učno okolje.

Raziskave (Broadhead, 2006; Clever, Bear in Juvonen, 1992) kažejo, da inkluzija otrokom s posebnimi potrebami omogoča pogoje za bolj uravnotežen osebni razvoj za večjo motivacijo ter za boljše storilnostne dosežke. Skalar (2003), ugotavlja, da socialna vključenost tem otrokom omogoča optimalno kognitivno funkcioniranje. Opozarja tudi, da inkluzija učinkovito preprečuje socialnopatološke pojave in delinkventnost, omogoča učinkovito izrabo virov, namenjenih vzgoji in izobraževanju, povečuje število učno uspešnih otrok ter pomembno prispeva k socialni klimi v razredu, saj spodbuja sodelovanje in prijateljske odnose, s tem pa tudi enake možnosti za vse učence.

## *1.2 Integracija in inkluzija v Sloveniji*

Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami je v Sloveniji urejeno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), po katerem med otroke s posebnimi potrebami prištevamo (i) otroke z motnjami v duševnem razvoju, (ii) slepe in slabovidne otroke, (iii) gluhe in naglušne otroke, (iv) otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, (v) gibalno ovirane otroke,

(vi) dolgotrajno bolne otroke, (vii) otroke z motnjami vedenja in osebnosti ter (viii) otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V novem zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) je ta definicija dopolnjena še s skupino otrok, ki imajo motnje avtističnega spektra. Širši koncept otrok s posebnimi potrebami pa zajema tudi otroke z učnimi težavami in posebej nadarjene otroke, katerih ne vključujemo v proces usmerjanja, vendar pa kljub temu potrebujejo določene prilagoditve in pomoč (Opara, 2005). Tako opredeljena populacija otrok s posebnimi potrebami zajema 20–25 odstotkov celotne osnovnošolske populacije, pri čemer je v proces usmerjanja vključenih med tri in pet odstotkov osnovnošolske populacije.

Učenci s posebnimi potrebami imajo lahko eno ali več od naslednjih potreb (Kavkler, 2008): (i) posebne potrebe, povezane z organizacijo (organizacija okolja, lastna urejenost); (ii) posebne potrebe na področju motorike (otežena groba in fina motorika); (iii) posebne potrebe pri socialni integraciji (neustrezne socialne veščine) ali (iv) posebne izobraževalne potrebe (prilagajanje učnega gradiva in pripomočkov). Izobražujejo se lahko v rednih šolah ali zavodih, pri čemer usmerjanje sledi načelu najprimernejšega okolja za učenca oziroma dijaka. Učenci s posebnimi potrebami, ki obiskujejo redne šole, prejemajo dodatno učno pomoč. Vključeni so v programe z enakovrednimi izobrazbenimi standardi, ki so prilagojeni tako, da lahko učenci s posebnimi potrebami v njih sodelujejo, ali v programe z nižjimi izobrazbenimi standardi, kjer so določene vsebine izključene iz učnega načrta. Ti programi so učencem na voljo tudi v zavodih, ki pa dodatno ponujajo še programe za učence z večjimi primanjkljaji. Le-ti so namenjeni doseganju večje samostojnosti in vključujejo vsebine, kot so socialne spretnosti, uravnavanje vedenja ipd. Čeprav je slovenski izobraževalni sistem naravnán v smeri inkluzije, je trenutno velik delež učencev še vedno segregiran. Kljub temu se število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, iz leta v leto povečuje, in sicer na vseh ravneh šolanja (predšolska vzgoja, osnovna in srednja šola). V letu 2012 je stopil v veljavo tudi nov zakon o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami (2011), katerega izhodišče niso več otrokovi primanjkljaji (koncept disability), temveč njegove sposobnosti in zmožnosti (koncept ability). Novi zakon z usmerjenostjo v inkluzivno izobraževanje obeta bolj enake možnosti za vse otroke, s tem pa tudi bolj kakovostno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v rednih vrtcih in šolah.

### *1.3 Samopodoba, samospoštovanje in inkluzija*

Šele v zadnjih dveh desetletjih se raziskave na področju otrok s posebnimi potrebami ukvarjajo s problematiko ugotavljanja razlik v nekaterih psiholoških dimenzijah med učenci, ki se šolajo v segregiranih, in učenci, ki se šolajo v rednih vzgojno izobraževalnih okoljih. Razlog je seveda preprost: v preteklosti so bili učenci s posebnimi potrebami večinoma v segregiranih šolskih okoljih.

Raziskovalni izsledki o samopodobi in samospoštovanju učencev s posebnimi potrebami se zgoščajo zlasti okrog dveh polov: na eni strani raziskave (Bakker in Bosman, 2003; Beaty, 1992; Butler in Marinov-Glassman, 1994; LaBarbera, 2008) kažejo, da imajo učenci s posebnimi potrebami, ki se šolajo v rednih šolah, nižjo samopodobo in samospoštovanje od vrstnikov iz segregiranih okolij, na drugi strani pa je vse več raziskav (Bat-Chava, 1993; Fitch, 2003; Heward, 2003; Kaminski, 2003), ki ugotavljajo, da se njihova samopodoba in samospoštovanje ne razlikujeta pomembno od samopodobe in samospoštovanja vrstnikov iz segregiranih okolij ali celo, da imajo omenjene dimenzije višje izražene.

V bran prvim raziskovalnim rezultatom LaBarbera (2008) razlaga te ugotovitve s tem, da so v specializiranih šolah učitelji bolje usposobljeni za delo z oviranimi učenci, saj so seznanjeni z njihovimi učnimi in čustvenimi potrebami, kar omogoča več pozitivnih povratnih informacij s strani učiteljev. Beaty (1992) prav tako meni, da naj bi npr. slepi in slabovidni učenci, ki obiskujejo redne šole, doživljali občutke neadekvatnosti in inferiornosti, ki se izražajo v deficitu samopodobe. Slepí in slabovidni, ki se šolajo v zavodih, naj ne bi občutili takšnih razlik med seboj in vrstniki, zaradi česar je tudi njihova samopodoba višja. Martinez in Sewell (1996) navajata, da je samopodoba slepih in slabovidnih odvisna od dveh faktorjev: zaznane podobnosti s skupino, kateri posameznik pripada, in prisotnosti področij, na katerih posameznik izraža posebno kompetentnost (npr. slepi atleti, slepi glasbeniki).

Heward (2003) in Kaminski (2003) nasprotno ugotavljata, da inkluzija pripomore k izboljšanju komunikacijskih in socialnih spretnosti ter k višji samopodobi in samospoštovanju učencev s posebnimi potrebami. Tudi Fitch (2003) navaja, da imajo učenci s posebnimi potrebami, vključeni v inkluzivne razrede, pomembno drugačen in bolj pozitiven občutek sebe kot učenci, ki so segregirani. Bat-Chava (1993) pa ob primerjavi samospoštovanja

gluhih oziroma naglušnih učencev v različnih šolah (zavodih, specializiranih šolah, rednih šolah) ugotavlja, da se dosežki učencev, ki jih obiskujejo, na področju samospoštovanja ne razlikujejo.

Elbaum (2002) opozarja, da lahko neustrezna dodatna strokovna pomoč, ki se izvaja v rednih šolah, dodatno zavre razvoj pozitivne samopodobe. Med neustreznimi oblikami dodatne strokovne pomoči je najbolj pereča prav segregacija, kjer učitelj izvaja dodatno strokovno pomoč izven oddelka in se ne vključuje neposredno v oddelek. Zato, opozarja, je še posebej pomembno, da pri oblikovanju individualnega načrta upoštevamo individualnost slehernega učenca s posebnimi potrebami.

#### *1.4 Socialna opora in inkluzija*

V okviru preučevanja socialne vključenosti in socialne opore pri učencih s posebnimi potrebami se raziskovalci bolj kot na primerjavo med učenci z oviranostjo v različnih izobraževalnih modelih osredotočajo na primerjavo med učenci z oviranostjo in njihovimi normativnimi vrstniki. Avtorji tako ugotavljajo, da so učenci z vedenjskimi motnjami, ki obiskujejo redne razrede, manj socialno vključeni kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb (De Monchy, Pijl in Zandberg, 2004). Prav tako je tudi mnogo slepih oziroma slabovidnih mladostnikov socialno izoliranih, zaradi neustreznih medosebnih socialnih spretnosti pa imajo manj prijateljev oziroma manjša socialna omrežja kot njihovi normativni vrstniki (Huurre in Aro, 1998; Huurre in Komulainen, 1999; Kef, Hox in Habekoth, 2000). Tudi sama kvaliteta odnosov z vrstniki je pri slepih oziroma slabovidnih mladostnikih nižja kot pri njihovih normativnih vrstnikih, pri čemer so razlike vidne predvsem na področju skupnega preživljanja prostega časa (Lifshitz, Hen in Weisse, 2007; Sacks in Wolffe, 1998). Sacks in Wolffe (1998) menita, da je glavni razlog za nizko kvaliteto prijateljstev in socialnih interakcij med slabovidnimi mladostniki pomanjkanje socialnih spretnosti, ki se pojavi kot posledica nezmožnosti prepoznavanja in rabe neverbalne komunikacije. Skär (2003) opozarja, da so ovirani mladostniki pomembno manj socialno integrirani ter manj udeleženi v vrstniških aktivnostih in socialnem okolju kot njihovi normativni vrstniki ter da so odnosi z vrstniki pri teh mladostnikih na splošno veliko bolj kompleksni. Ovirani mladostniki imajo manj prijateljev enake starosti in so pogosto izključeni iz vrstniških skupin (Barron, 2001; Blomqvist, Brown, Peersen in Presler, 1998), zaradi

svoje oviranosti pa se redko vključujejo v aktivnosti z drugimi, še posebej na športnem področju, razen če so te aktivnosti načrtovane posebej zanje. Odnosi z odraslimi (starši in pomočniki) pa so pri mladostnikih z oviranostjo pogosto ambivalentni oziroma asimetrični: odrasli jim po eni strani želijo pomagati in nuditi oporo, po drugi strani pa so do njih preveč zaščitniški in dominantni (Skär, 2003).

Stevens, Steele, Jutai, Kalnins, Bortolussi in Biggar (1996) so ob primerjavi gibalno oviranih in normativnih mladostnikov ugotovili, da imajo gibalno ovirani mladostniki dobro samospoštovanje in močne ter pozitivne družinske odnose, vendar pa se manj vključujejo v socialne aktivnosti kot njihovi normativni vrstniki. Poleg tega imajo s prijatelji manj intimne odnose, ki pa so vezani predvsem na šolsko okolje. O šoli in učiteljih so imeli ovirani mladostniki bolj pozitivno mnenje, vendar pa večinoma niso načrtovali nadaljnjega izobraževanja. Avtorji menijo, da njihove ugotovitve oziroma vzorec razlik med oviranimi in normativnimi mladostniki odsevajo t.i. zapoznelo puberteto (Shurtleff, Hayden in Chapman, 1975). Le-ta naj bi se pojavila kot rezultat telesne oviranosti, ki ovira mobilnost, socializacijo in sprejemanje novih socialnih vlog.

Avtorji ugotavljajo tudi, da imajo mladostniki z oviranostjo kljub želji po intimnem razmerju pogosto težave z navezovanjem stikov z vrstniki nasprotnega spola, kar naj bi bilo še posebej značilno za dekleta (Skär, 2003). Sjöholm (1994) te težave pripisuje funkcionalni oviranosti, ki je delno posledica same oviranosti, delno pa nerazvitih socialnih spretnosti zaradi omejenih izkušenj z medosebnimi odnosi. Vendar pa Kef, Hox in Habekoth (2000) ugotavljajo, da slepi oziroma slabovidni mladostniki prejmejo veliko socialne opore, posebej s strani staršev in vrstnikov. Pri tem so dekleta poročala o večjem številu prijateljev in večji socialni mreži kot fantje. Podobno je tudi Davis (1986) ugotovil, da se gluhi oziroma naglušni mladostniki, ki obiskujejo redne šole, pogosto srečujejo s težavami v odnosih z drugimi ljudmi. Foster (1988) in Mertens (1989) sta ugotovila, da ti učenci v zvezi z medosebnimi odnosi pogosto poročajo o osamljenosti, zavrnitvi in socialni izolaciji. Antia, Kreimeyer in Eldredge (1993) menijo, da imajo gluhi oziroma naglušni učenci težave pri vzpostavljanju odnosov s slišječimi vrstniki zato, ker se v večji meri družijo z učitelji in drugimi gluhihimi oziroma naglušnimi otroki. V odnosih s slednjimi se namreč počutijo bolj čustveno varne (Stinson, Whitmire in Kluwin, 1996).

## 1.5 Problem

Namen raziskave je bil ugotoviti povezanost vrste izobraževalne ustanove s samopodobo in socialno oporo dijakov s posebnimi potrebami oziroma odgovoriti na vprašanje, če in kako je inkluzija povezana z osebnostnim in socialnim funkcioniranjem teh dijakov.

## 2 Metodologija

### 2.1 Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 105 slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih ter gibalno oviranih dijakov, ki se šolajo v Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani, Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani, Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje v Kamniku ter v različnih srednjih šolah po Sloveniji.

*Tabela 1: Število udeležencev glede na oviranost in izobraževalno ustanovo.*

| Oviranost           | Izobraževalna ustanova |            | Skupaj |
|---------------------|------------------------|------------|--------|
|                     | Zavod                  | Redne šole |        |
| Gluhi in naglušni   | 42                     | 13         | 55     |
| Slepi in slabovidni | 6                      | 9          | 15     |
| Gibalno ovirani     | 22                     | 13         | 35     |
| Skupaj              | 70                     | 35         | 105    |

V raziskavi je sodelovalo 51 deklet in 54 fantov. Povprečna starost udeležencev je bila 18,18 let ( $SD = 2,02$ ), pri čemer je bila najnižja starost 15, najvišja pa 25 let. Med udeleženci je bilo 12 takšnih, ki imajo oviranega tudi enega ali oba starša. Povprečni učni uspeh vseh udeležencev je bil 3,5, povprečni učni uspeh dijakov v zavodih je bil 3,30, dijakov v rednih šolah pa 3,86.

### 2.2 Instrumenti

V raziskavi smo uporabili tri instrumente: vprašalnika samopodobe in samospoštovanja ter lestvico socialne opore.

*Lestvica socialne opore za otroke in mladostnike CASSS (Child and Adolescent Social Support Scale; Malecki, Demaray in Elliott, 2000)*

Vprašalnik meri zaznano socialno oporo otrok in mladostnikov (Malecki, Demaray in Elliott, 2000). Sestavlja ga pet lestvic, ki vsebujejo po 12 postavk, merijo pa naslednje vire socialne opore: oporo s strani staršev, učiteljev, sošolcev, dobrih prijateljev in ljudi v šoli. Naloga udeleženca je, da za vsako postavko na šeststopenjski lestvici od 1 (nikoli) do 6 (vedno) označi, kako pogosto prejme opisano oporo oziroma pomoč ter nato še na tristo-penjski lestvici od 1 (nepomembno) do 3 (zelo pomembno) označi, kako pomembna je zanj ta vrsta opore oziroma pomoči. Vprašalnik vrednotimo tako, da za posamezne vire opore seštejemo postavke na posameznih lestvicah, nato pa še vsote vseh lestvic, da dobimo splošno oceno socialne opore (seštevamo posebej za pogostost in posebej za pomembnost). Zanesljivost vprašalnika je med 0,96 in 0,98 za splošno socialno oporo in med 0,88 do 0,96 za posamezne podlestvice.

*Vprašalnik samospoštovanja SLCS-R (Self-Liking/Competence Scale – Revised Version; Tafarodi in Swann, 2001)*

Vprašalnik SLCS-R predstavlja izpopolnjeno verzijo vprašalnika SLCS. Meri dve dimenziji splošnega samospoštovanja: samougajanje in občutek kompetentnosti (Avsec, 2007a). Sestavljata ga dve lestvici. Lestvica kompetentnosti meri del samospoštovanja, ki izhaja iz splošnega občutka posameznika kot sposobne, učinkovite osebe, lestvica samougajanja pa meri del samospoštovanja, ki je odvisen od družbe. Vsaka lestvica vsebuje po osem postavk. Naloga udeleženca je, da na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 1 (sploh ne drži) do 5 (popolnoma drži) označi, v kolikšni meri posamezna postavka velja zanj. Zanesljivost vprašalnika znaša 0,90 za podlestvico samougajanja in 0,82 za podlestvico kompetentnosti (Tafarodi in Swann, 2001).

*Vprašalnik samopodobe SDQIII (Self-description Questionnaire; Marsh, 1992)*

Vprašalnik temelji na teoretičnem modelu Shavelsona, Hubnerja in Stanton (1976) in je namenjen merjenju samopodobe v poznem mladostništvu ter zgodnji odraslosti (Avsec, 2007b). Sestavljen je iz 136 postavk, meri pa 13 vidikov samopodobe: splošno samopodobo, akademsko samopodobo, samopodobo na področju matematičnih sposobnosti, verbalnih sposobnosti, telesnih sposobnosti, emocionalne stabilnosti, ustvarjalnosti in reševanja problemov, zunanjega videza, odnosov z vrstniki istega spola, odnosov z vrstniki nasprotnega spola, odnosov s starši, religije oziroma duhovnosti ter na področju iskrenosti. Posamezne lestvice vsebujejo od 10

do 12 postavk. Naloga udeleženca je, da na šeststopenjski ocenjevalni lestvici od 1 (sploh ne drži) do 6 (popolnoma drži) oceni posamezne trditve glede na to, kako značilne so zanj. Zanesljivost posameznih lestvic je med 0,80 in 0,90 z izjemo lestvice iskrenosti, pri kateri je zanesljivost nekoliko nižja (Marsh, 1992).

Sklopu omenjenih vprašalnikov smo dodali še vprašanje o osebi, ki ji učenec zaupa v stiski, vprašanje o učnem uspehu, demografska vprašanja (spol, starost, regija, vrsta izobraževanja) in vprašanje o slepoti oziroma slabovidnosti, gluhoti oziroma naglušnosti in gibalni oviranosti staršev udeležencev.

### *2.3 Postopek*

Za zbiranje podatkov v Zavodu za slepe in slabovidne v Ljubljani, Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani ter Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje v Kamniku smo najprej pridobili dovoljenje direktorjev oziroma ravnateljev zavodov, nato pa še soglasja staršev za tiste udeležence, ki niso bili polnoletni. Izpolnjevanje vprašalnikov je potekalo tako, da smo udeležencem najprej posredovali osnovne informacije o namenu raziskave, anonimnosti zbranih podatkov in možnosti pridobivanja povratnih informacij, zatem pa še navodila za vsak posamezen sklop vprašanj v vprašalniku. Udeleženci so nato izpolnili vprašalnike, pri čemer smo jim po potrebi pomagali z branjem oziroma razlago vprašanj in tudi pri samem izpolnjevanju. Izpolnjevanje vprašalnikov je v povprečju trajalo okoli eno uro.

Za zbiranje podatkov od dijakov, ki obiskujejo redne šole, smo kontaktirali predstavnike različnih društev po Sloveniji, mobilne pedagoginje zavodov ter svetovalne delavke srednjih šol oziroma srednješolskih centrov po Sloveniji. Vprašalniki so bili skupaj s soglasji za starše in povratnimi kuvertami poslani na naslove društev oziroma šol. Dijaki, ki so se odločili za sodelovanje, so nato vrnili izpolnjene vprašalnike, pri čemer je bilo vrnjenih približno polovica poslanih vprašalnikov.

### 3 Rezultati in razprava

#### 3.1 Socialna opora

V okviru socialne opore rezultati kažejo, da dijaki prejmejo največ opore s strani dobrih prijateljev ( $M = 52,87$ ), sledi opora staršev ( $M = 50,40$ ), nato pa še opora učiteljev ( $M = 47,47$ ), sošolcev ( $M = 44,32$ ) in ljudi v šoli ( $M = 42,99$ ). Opora dobrih prijateljev jim je tudi sicer najpomembnejša ( $M = 27,86$ ). Opori prijateljev po pomembnosti sledi opora staršev ( $M = 26,43$ ), nato opora učiteljev ( $M = 26,01$ ) in sošolcev ( $M = 25,57$ ), najmanj pomembna pa jim je v splošnem opora ljudi v šoli ( $M = 23,59$ ). Ti rezultati so skladni z ugotovitvami, da so v obdobju mladostništva starši in vrstniki najpomembnejši viri socialne opore (Helsen, Vollerbergh in Meeu, 2000; Wenz-Gross, Siperstein, Untch in Widaman, 1997).

#### 3.2 Izobraževalna ustanova

Tabela 2: Povprečni dosežki dijakov v zavodih in rednih šolah ter rezultati t-testa.

|                                   | Izobraževalna ustanova | N  | M      | SD    | t      | df  | p     |
|-----------------------------------|------------------------|----|--------|-------|--------|-----|-------|
| <b>CASSS (pogostost opore)</b>    |                        |    |        |       |        |     |       |
| Opора s strani staršev            | zavod                  | 70 | 49,13  | 10,82 | -1,802 | 103 | 0,074 |
|                                   | redna šola             | 35 | 52,94  | 8,88  |        |     |       |
| Opора s strani učiteljev          | zavod                  | 70 | 46,53  | 10,02 | -1,279 | 103 | 0,204 |
|                                   | redna šola             | 35 | 49,34  | 11,77 |        |     |       |
| Opора s strani sošolcev           | zavod                  | 70 | 44,04  | 11,08 | -0,351 | 103 | 0,726 |
|                                   | redna šola             | 35 | 44,89  | 12,56 |        |     |       |
| Opora s strani dobrih prijateljev | zavod                  | 70 | 51,34  | 11,91 | -1,913 | 103 | 0,059 |
|                                   | redna šola             | 35 | 55,91  | 10,76 |        |     |       |
| Opora s strani ljudi v šoli       | zavod                  | 70 | 42,33  | 12,62 | -0,757 | 103 | 0,451 |
|                                   | redna šola             | 35 | 44,31  | 12,80 |        |     |       |
| Splošna opora                     | zavod                  | 70 | 233,37 | 39,03 | -1,810 | 103 | 0,073 |
|                                   | redna šola             | 35 | 247,40 | 34,01 |        |     |       |

|                                         | Izobraževalna<br>ustanova | N  | M      | SD    | t      | df     | p       |
|-----------------------------------------|---------------------------|----|--------|-------|--------|--------|---------|
| CASSS (pomembnost opore)                |                           |    |        |       |        |        |         |
| Opora s stra-<br>ni staršev             | zavod                     | 69 | 26,35  | 5,19  | -0,256 | 102    | 0,799   |
|                                         | redna šola                | 35 | 26,60  | 3,73  |        |        |         |
| Opora s stra-<br>ni učiteljev           | zavod                     | 69 | 25,94  | 4,63  | -0,248 | 102    | 0,804   |
|                                         | redna šola                | 35 | 26,17  | 4,07  |        |        |         |
| Opora s stra-<br>ni sošolcev            | zavod                     | 69 | 25,58  | 5,23  | -0,466 | 102    | 0,642   |
|                                         | redna šola                | 35 | 26,09  | 5,26  |        |        |         |
| Opora s<br>strani dobrih<br>prijateljev | zavod                     | 69 | 27,39  | 5,08  | -1,393 | 102    | 0,167   |
|                                         | redna šola                | 35 | 28,77  | 4,10  |        |        |         |
| Opora s<br>strani ljudi<br>v šoli       | zavod                     | 69 | 23,58  | 5,41  | -0,018 | 102    | 0,985   |
|                                         | redna šola                | 35 | 23,60  | 5,16  |        |        |         |
| Splošna<br>opora                        | zavod                     | 69 | 128,84 | 19,78 | -0,612 | 102    | 0,542   |
|                                         | redna šola                | 35 | 131,23 | 16,69 |        |        |         |
| SLCS-R                                  |                           |    |        |       |        |        |         |
| Samouga-<br>janje                       | zavod                     | 69 | 26,36  | 6,55  | -0,057 | 101    | 0,954   |
|                                         | redna šola                | 34 | 26,44  | 6,57  |        |        |         |
| Kompetent-<br>nost                      | zavod                     | 68 | 24,66  | 3,85  | 0,465  | 100    | 0,643   |
|                                         | redna šola                | 34 | 24,26  | 4,47  |        |        |         |
| SDQ-III                                 |                           |    |        |       |        |        |         |
| Matematič-<br>ne sposob-<br>nosti       | zavod                     | 70 | 32,87  | 9,92  | -1,259 | 103    | 0,211   |
|                                         | redna šola                | 35 | 35,63  | 11,80 |        |        |         |
| Akademska<br>samopo-<br>doba            | zavod                     | 70 | 36,81  | 8,24  | -4,203 | 102    | 0,000** |
|                                         | redna šola                | 34 | 44,29  | 9,06  |        |        |         |
| Reševanje<br>problemov                  | zavod                     | 70 | 36,63  | 6,11  | -5,420 | 103    | 0,000** |
|                                         | redna šola                | 35 | 44,17  | 7,83  |        |        |         |
| Telesne spo-<br>sobnosti                | zavod                     | 68 | 41,21  | 9,84  | 0,150  | 50,958 | 0,881   |
|                                         | redna šola                | 35 | 40,80  | 14,34 |        |        |         |
| Zunanji<br>videz                        | zavod                     | 66 | 35,97  | 8,88  | -1,270 | 99     | 0,207   |
|                                         | redna šola                | 35 | 38,46  | 10,22 |        |        |         |

|                                              | Izobraževalna<br>ustanova | N  | M     | SD    | t      | df     | p       |
|----------------------------------------------|---------------------------|----|-------|-------|--------|--------|---------|
| Odnosi z<br>vrstniki iste-<br>ga spola       | zavod                     | 68 | 38,03 | 7,32  | -2,199 | 52,626 | 0,032*  |
|                                              | redna šola                | 35 | 42,29 | 10,17 |        |        |         |
| Odnosi z<br>vrstniki<br>nasprotnega<br>spola | zavod                     | 70 | 37,20 | 9,06  | -1,938 | 103    | 0,055   |
|                                              | redna šola                | 35 | 41,11 | 11,04 |        |        |         |
| Odnosi s<br>starši                           | zavod                     | 68 | 42,97 | 8,36  | -1,542 | 100    | 0,126   |
|                                              | redna šola                | 34 | 45,56 | 7,18  |        |        |         |
| Religija /<br>duhovnost                      | zavod                     | 67 | 43,25 | 8,83  | 0,888  | 53,408 | 0,378   |
|                                              | redna šola                | 35 | 41,20 | 12,10 |        |        |         |
| Iskrenost /<br>zanesljivost                  | zavod                     | 69 | 48,45 | 7,78  | -3,694 | 101    | 0,000** |
|                                              | redna šola                | 34 | 54,76 | 8,89  |        |        |         |
| Emocional-<br>na stabilnost                  | zavod                     | 68 | 36,43 | 7,96  | -3,398 | 101    | 0,001** |
|                                              | redna šola                | 35 | 42,17 | 8,44  |        |        |         |
| Splošna sa-<br>mopodoba                      | zavod                     | 68 | 45,34 | 9,61  | -2,596 | 101    | 0,011*  |
|                                              | redna šola                | 35 | 50,54 | 9,70  |        |        |         |

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

Tabela 2 kaže, da imajo dijaki, ki obiskujejo redne šole, pomembno višjo splošno in akademsko samopodobo ter samopodobo na področju reševanja problemov, odnosov z vrstniki istega spola, iskrenosti in emocionalne stabilnosti. Dijaki, ki obiskujejo redne šole, imajo prav tako višjo samopodobo na področju verbalnega izražanja ( $M$  (zavod) = 39,00,  $M$  (redna šola) = 44,83,  $U = 818$ ,  $z = -2,784$ ,  $p = 0,005$ ). Na ostalih področjih samopodobe, v samospoštovanju in socialni opori statistično pomembnih razlik ni bilo, čeprav so bili povprečni rezultati dijakov rednih šol na skoraj vseh podlestvicah višji od povprečnih rezultatov dijakov v zavodih.

Rezultati glede samopodobe so skladni z raziskavami Hewarda (2003), Kaminskega (2003), Fitcha (2003) ter Mruga in Wallanderja (2002), ki so ugotovili, da inkluzija pripomore k bolj pozitivnemu doživljanju sebe in sveta oziroma k višji samopodobi učencev s posebnimi potrebami. Heward (2003) in Kaminski (2003) sta ugotovila, da se pozitiven učinek inkluzije kaže predvsem v izboljšanih komunikacijskih in socialnih spretnostih. Ta učinek je viden v razlikah na področju odnosov z vrstniki istega spola in

verbalnega izražanja, kjer so imeli dijaki v rednih šolah pomembno višjo samopodobo.

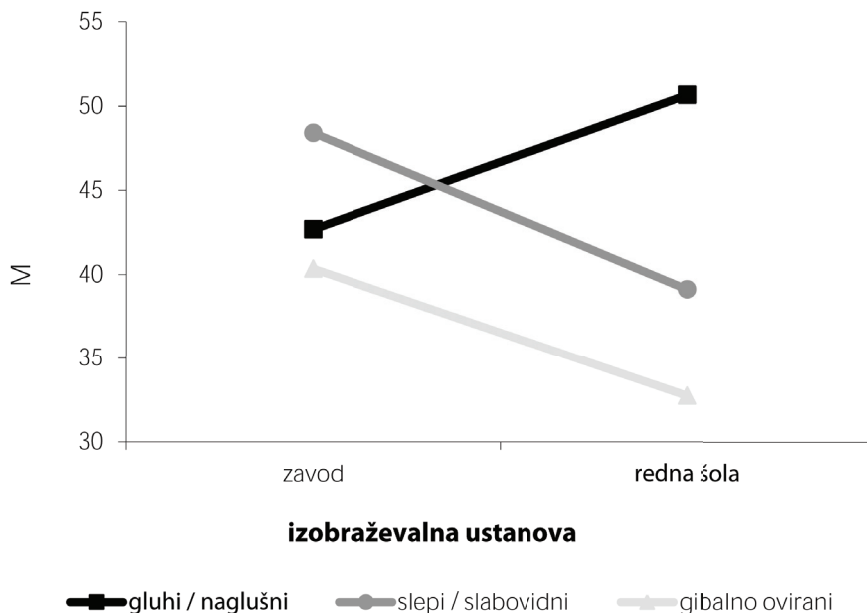
Razlike na področju akademske samopodobe ter reševanja problemov verjetno izhajajo iz razlike v učnem uspehu. Večina raziskav (pregled v De Fraine, Van Damme in Onghena, 2007) namreč podpira model, po katerem učni dosežki oblikujejo specifična področja akademske samopodobe, le-ta pa vplivajo na kasnejše učne uspehe. Učni uspeh je bil v tej raziskavi v povprečju višji pri tistih dijakih, ki obiskujejo redne šole, zato sklepamo, da je bila zaradi tega tudi akademska samopodoba pri njih višja. Višji uspeh dijakov v rednih šolah pa je verjetno posledica tega, da je redna šola naravnana bolj storilnostno kot specializirana (Bratož, 2004), kar pomeni, da se od dijakov pričakuje več in da morajo bolje izkoristiti svoje potencialne. Tudi Peetsma, Vergeer, Roeleveld in Karsten (2001) so ob primerjavi dosežkov učencev, ki so se šolali v specializiranih ustanovah oziroma rednih šolah, ugotovili, da učenci v inkluziji v učnem uspehu močno prekašajo učence v specializiranih šolah. Učni uspeh je verjetno povezan tudi z boljšo samopodobo na področju reševanja problemov, saj več usvojenega znanja pomeni več možnih poti, med katerimi lahko posameznik izbira pri oblikovanju rešitve problema, poleg tega pa tudi boljšo izurjenost v samem iskanju rešitev.

Glede razlik na področju emocionalne stabilnosti menimo, da so povezane z boljšimi socialnimi spretnostmi in odnosi pri dijakih rednih šol, saj imajo ti dijaki veliko več možnosti za interakcije z različnimi ljudmi, kar jim omogoča sodelovanje v zelo raznolikih socialnih situacijah (Bratož, 2004) ter s tem posledično več učenja o primernem odzivanju in spoprijemanju z ovirami.

Glede samospoštovanja pa rezultati kažejo, da je to manj povezano z učno uspešnostjo kot samopodoba, saj med dijaki zavodov in rednih šol na tem področju ni bilo razlik kljub razlikam v učnem uspehu. Videti je, da se samospoštovanje pri dijakih s posebnimi potrebami oblikuje na podlagi drugačnih izkušenj kot samopodoba in da je morda bolj kot z učnim uspehom povezano s samo obliko oviranosti. Rezultati tudi kažejo, da dijaki v rednih šolah ne prejemajo nič manj opore kot dijaki v zavodih; to pa kaže, da jim je pouk dokaj dobro prilagojen, da se strokovni delavci primerno odzivajo na njihove posebne potrebe ter da so dobro sprejeti tudi s strani vrstnikov.

### 3.3 Izobraževalna ustanova in vrsta oviranosti

Poleg vrste izobraževalne ustanove nas je zanimal tudi učinek interakcije med to spremenljivko in drugimi faktorji na rezultate dijakov. Večfaktor-ska analiza variance je pokazala, da interakcija med izobraževalno ustanovo in vrsto oviranosti pomembno razlikuje dijake v samopodobi na področju telesnih sposobnosti ( $df = 2, F = 5,778, p = 0,004$ ) in religije oziroma duhovnosti ( $df = 2, F = 3,694, p = 0,029$ ).

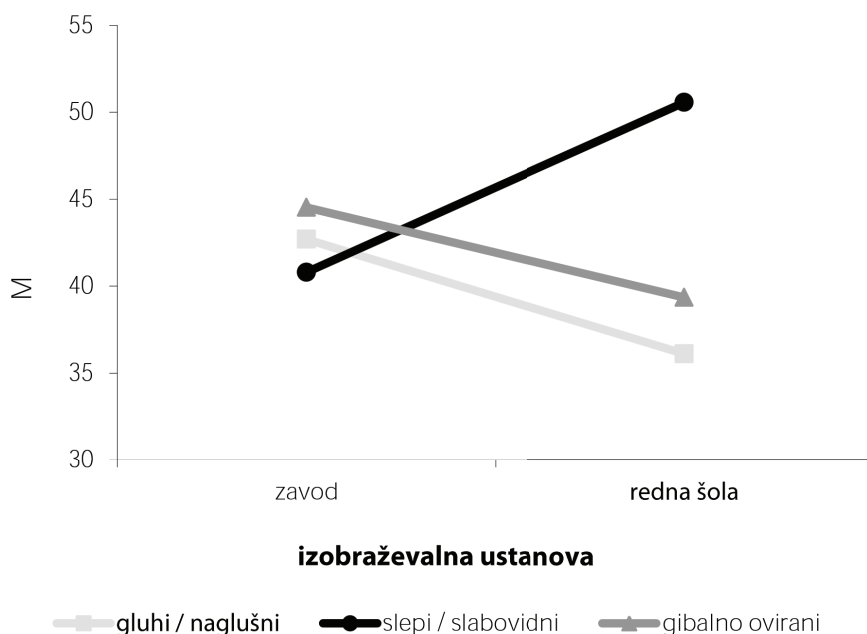


Slika 1: Telesna samopodoba pri gluhih in naglušnih, slepih in slabovidnih ter gibalno oviranih dijakih, ki se šolajo v zavodu oziroma redni šoli.

Med dijaki, ki se šolajo v zavodih, imajo tako najvišjo samopodobo na področju telesnih sposobnosti slepi oziroma slabovidni dijaki, najnižjo pa gibalno ovirani. Med dijaki, ki se šolajo v redni šoli, pa imajo najvišjo telesno samopodobo gluhi in naglušni dijaki, sledijo jim slepi in slabovidni, najnižjo telesno samopodobo pa imajo v inkluziji gibalno ovirani dijaki (glej Sliko 1).

Nizka telesna samopodoba pri gibalno oviranih dijakih je bila pričakovana, saj so njihove telesne oziroma gibalne sposobnosti najbolj okrnjene, zato je pri njih med vsemi tremi skupinami fizična aktivnost najbolj ovirana. Kljub temu je telesna samopodoba gibalno oviranih dijakov precej višja v zavodih

kot v rednih šolah, kar lahko kaže, da so telesne aktivnosti v specializiranih ustanovah veliko bolj prilagojene njihovim sposobnostim, hkrati pa se dijaki primerjajo z njim bolj podobnimi vrstniki. Pri razlikah med slepimi oziroma slabovidnimi in gluhih oziroma naglušnih pa je morda razlog v tem, da gluhi oziroma naglušni med vsemi tremi skupinami najlažje izvajajo običajne športne aktivnosti v rednih šolah, ki so oblikovane za zdrave učence, saj jih pri tem ne ovirajo niti okrnjene gibalne sposobnosti niti vid, ki bi jim onemogočal koordinacijo. V zavodih je po drugi strani med gluhih oziroma naglušnih morda več takšnih, ki imajo poleg senzorne oviranosti še kakšno drugo motnjo, ki jim otežuje telesno aktivnost.



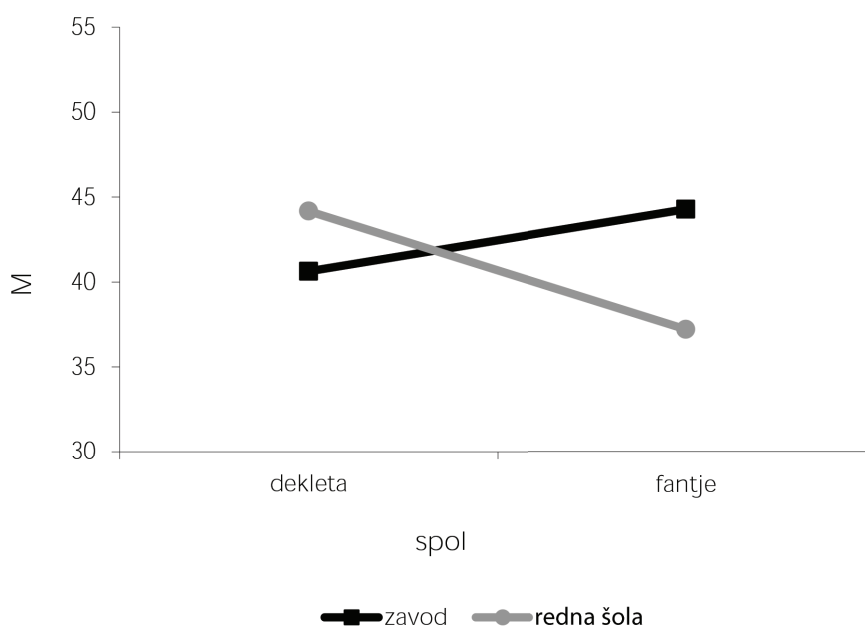
*Slika 2: Samopodoba na področju religije oziroma duhovnosti pri gluhih in naglušnih, slepih in slabovidnih ter gibalno oviranih dijakih, ki se šolajo v zavodu oziroma redni šoli.*

Na področju religije oziroma duhovnosti so v zavodih razlike med različno oviranimi dijaki precej majhne, vendar pa imajo na tem področju najvišjo samopodobo gibalno ovirani dijaki, najnižjo pa slepi oziroma slabovidni. Pri dijakih v rednih šolah imajo na tem področju najvišjo samopodobo slepi oziroma slabovidni dijaki, precej nižjo pa gluhi in naglušni ter gibalno ovirani dijaki (glej Sliko 2).

Če predpostavimo, da se slepi oziroma slabovidni najtežje spoprijemajo s svojo oviranostjo, ker je pri njih oviran ali onemogočen najpomembnejši kanal za sprejemanje informacij, potem je lahko razlog za njihovo visoko duhovno samopodobo v tem, da poskušajo poiskati vse možne vire opore, ki bi jim pomagala pri spoprijemanju z ovirami, zato se zatekajo tudi v religijo oziroma duhovnost. Višja duhovna samopodoba gibalno oviranih v zavodu pa je morda posledica tega, da so v zavode vključeni dijaki s težjo gibalno oviranostjo kot v rednih šolah in imajo prav tako težave s spoprijemanjem z oviranostjo kot slepi oziroma slabovidni dijaki, duhovnost oziroma religija pa jim pomagata pri tem, da iz svoje oviranosti kljub vsemu izluščijo nek smisel.

### 3.4 Izobraževalna ustanova in spol

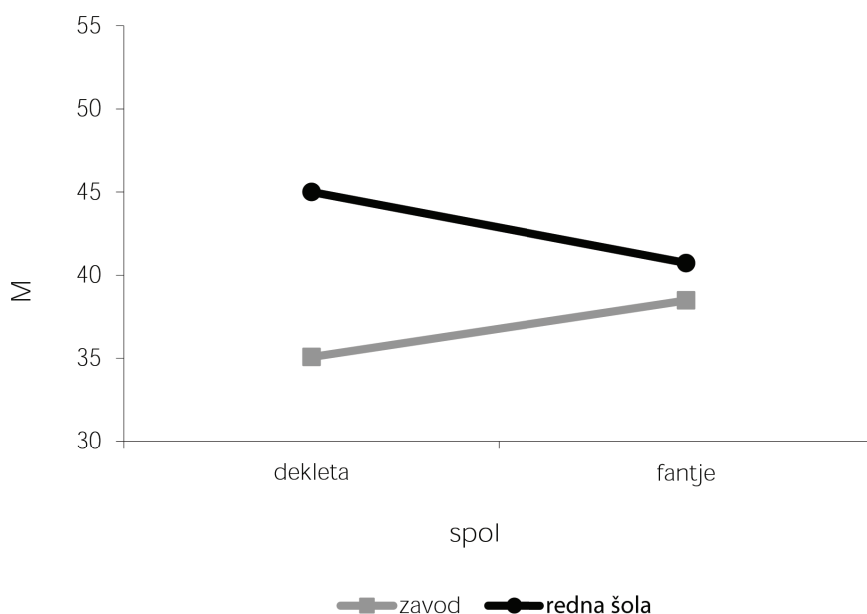
Rezultati kažejo, da interakcija med spolom in izobraževalno ustanovo pomembno razlikuje dijake v samopodobi na področju telesnih sposobnosti ( $df = 1, F = 4,696, p = 0,033$ ) in emocionalne stabilnosti ( $df = 1, F = 4,994, p = 0,028$ ).



Slika 3: Telesna samopodoba deklet in fantov, ki se šolajo v zavodih oziroma rednih šolah.

Med dekleti imajo višjo telesno samopodobo dijakinje v rednih šolah, med fanti pa dijaki v zavodih (glej Sliko 3).

V okviru telesne samopodobe oziroma športa lahko predpostavimo, da so telesne aktivnosti v zavodih veliko bolj prilagojene posebnim potrebam dijakov z oviranostjo kot v rednih šolah. Glede na to, da je fizična aktivnost fantom v splošnem bolj pomembna, saj na osnovi tega pogosto gradijo svoja prijateljstva, je razumljivo, da imajo dijaki v zavodih višjo telesno samopodobo, saj se lahko udeležujejo več športnih aktivnosti. Glede na rezultate deklet pa menimo, da je pri njih situacija obratna oziroma da jim telesne aktivnosti ne prinašajo takšnega zadovoljstva kot fantom. Morda se jim zdi, da še bolj poudarjajo njihovo oviranost, zaradi česar imajo lahko dekleta v rednih šolah na tem področju višjo samopodobo. V rednih šolah je namreč manj aktivnosti prilagojenih oviranim učencem, zato se jih ne udeležujejo; s tem, ko ne doživljajo neuspehov pri telesnih aktivnostih, pa to tudi ne znižuje njihove samopodobe na tem področju.



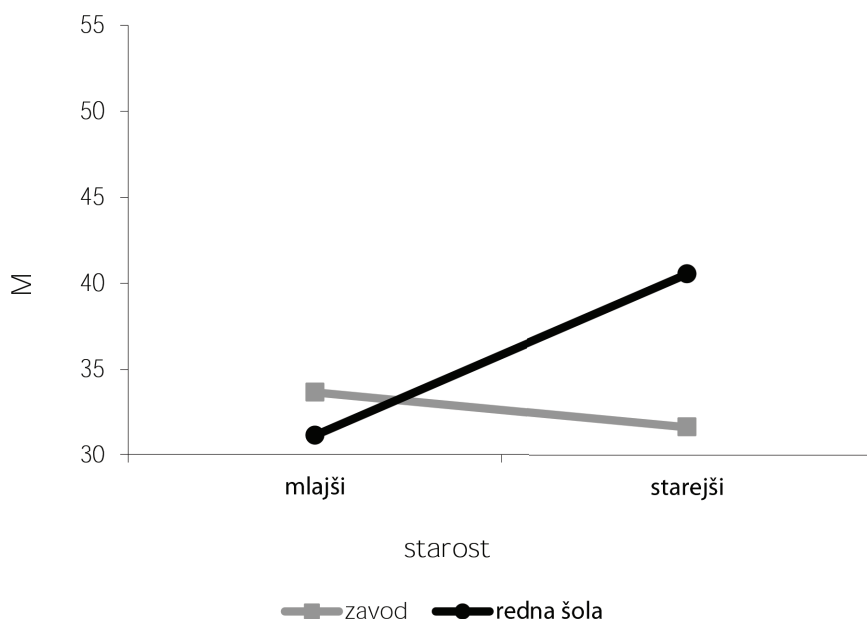
*Slika 4: Samopodoba na področju emocionalne stabilnosti pri dekletih in fantih, ki se šolajo v zavodih oziroma rednih šolah.*

Na področju emocionalne stabilnosti imajo tako pri dekletih kot fantih višjo samopodobo tisti, ki obiskujejo redne šole, vendar je pri dekletih razlika večja (glej Sliko 4).

Glede razlik na področju emocionalne stabilnosti sklepamo, da so povezane z boljšimi socialnimi spretnostmi in odnosi pri dijakih rednih šol. Emocionalna stabilnost namreč zajema obvladovanje čustev in učinkovitejše reševanje problemov; takšnega ustreznega odzivanja pa se posameznik nauči v socialnih situacijah. Dijaki v rednih šolah imajo veliko več možnosti za zelo raznolike interakcije z drugimi ljudmi (Bratož, 2004). Razlika med dekleti in fanti pa verjetno izhaja iz tega, da dekleta oblikujejo bolj poglobljene odnose z drugimi, v katerih se zaradi drugačne kvalitete odnosa naučijo tudi drugačnih spretnosti kot fantje.

### 3.5 Izobraževalna ustanova in starost

Z večfaktorsko analizo variance smo ugotovili tudi, da interakcija med starostjo udeležencev in izobraževalno ustanovo, ki jo obiskujejo, pomembno razlikuje dijake v samopodobi na področju matematičnih sposobnosti ( $df = 1$ ,  $F = 6,549$ ,  $p = 0,012$ ).



Slika 5: Samopodoba na področju matematičnih sposobnosti pri mlajših in starejših dijakih, ki obiskujejo zavod oziroma redno šolo.

V zavodih imajo višjo samopodobo na področju matematičnih sposobnosti mlajši dijaki (prvega in drugega letnika), v rednih šolah pa starejši dijaki

(tretjega in četrtega oziroma petega letnika), s tem da je razlika med mlajšimi in starejšimi dijaki v redni šoli večja kot pri dijakih, ki se šolajo v zavodu (glej Sliko 5).

Ta razlika verjetno izhaja iz večje zahtevnosti oziroma storilnostne naravnosti redne šole (Bratož, 2004). Predvidevamo, da imajo mlajši dijaki v rednih šolah na začetku šolanja več težav, preden se navadijo na način dela, učne metode in zahteve učiteljev, saj jim je vse to v rednih šolah manj prilagojeno kot v zavodih; ko začenjajo dosegati uspehe, pa se njihova samopodoba na tem področju izboljša. Nasprotno je v zavodih način dela skozi celotno obdobje šolanja bolj prilagojen posebnim potrebam učencev, zato pri njih niso potrebne tolikšne prilagoditve, kar se kaže tudi v manjši razliki v samopodobi med mlajšimi in starejšimi dijaki.

### 3.6 Izobraževalna ustanova in oviranost staršev

Rezultati so prav tako pokazali, da interakcija med oviranostjo staršev in izobraževalno ustanovo, ki jo obiskuje dijak, kaže tudi na razlike v pomembnosti opore ljudi v šoli ( $df = 1$ ,  $F = 4,528$ ,  $p = 0,036$ ).



Slika 6. Pomembnost opore ljudi v šoli pri dijakih, ki se šolajo v zavodih oziroma rednih šolah ter imajo ovirane starše ali starše brez posebnih potreb.

Med dijaki, ki imajo enega ali oba ovirana starša, je opora ljudi v šoli bolj pomembna tistim, ki se šolajo v rednih šolah. Pri dijakih, ki nimajo oviranih staršev, pa je opora s strani ljudi v šoli pomembnejša tistim, ki se šolajo v zavodih (glej Sliko 6).

Dijaki z oviranimi starši si verjetno želijo več pomoči, ker se morajo spoprijemati z več napornimi situacijami naenkrat: oviranostjo staršev, svojo oviranostjo in še s prilagajanjem šolskemu sistemu. Pri dijakih, ki nimajo oviranih staršev, pa je opora s strani ljudi v šoli pomembnejša tistim, ki se šolajo v zavodih. To pa je morda posledica dejstva, da dijaki v zavodih prejmejo manj socialne opore iz drugih virov (s strani sošolcev, učiteljev, še posebno pa staršev, saj so med bivanjem v zavodu od njih pogosto ločeni) in poskušajo z oporo strokovnih delavcev šole nadomestiti primanjkljaje v drugih virih.

#### 4 Zaključki

Raziskava kaže, da je pri slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih ter gibalno oviranih dijakih izobraževalna ustanova (vključno s socialno oporo, ki jo nudi dijakom) pomemben dejavnik za oblikovanje njihove samopodobe in samospoštovanja. Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da se inkluzija pozitivno povezuje z osebnostnim in socialnim funkcioniranjem dijakov s posebnimi potrebami, saj dijaki v rednih šolah v povprečju prejmejo več opore in imajo boljšo samopodobo kot dijaki, ki se šolajo v zavodih. Ugotovitve te raziskave torej predstavljajo še en argument za vključitev dijakov s posebnimi potrebami v redne šole – seveda pod pogojem, da so jim zagotovljene tudi vse ostale prilagoditve (dosegljivi učni cilji, ustrezni pripomočki, prilagojene učne metode, posebej usposobljeni učitelji ter dodatna strokovna pomoč).

#### Literatura

- Antia, S., Kreimeyer, K. in Eldredge, N. (1993). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. *Exceptional Children*, 60, 262–275.
- Avsec, A. (2007a). Vprašalnika samospoštovanja SLCS in SLCS-R. V: A. Avsec (ur.), *Psihodiagnostika osebnosti* (str. 111 – 120). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Avsec, A. (2007b). Vprašalnik samopodobe SDQIII. V: A. Avsec (ur.), *Psihodiagnostika osebnosti* (str. 65 – 71). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

- Bakker, J. T. A. in Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 5–14.
- Barron, K. (2001). Autonomy in everyday life, for whom? *Disability & Society*, 13, 431–447.
- Bat-Chava, Y. (1993). Antecedents of Self-Esteem in Deaf People: A Meta-Analytic Review. *Rehabilitation Psychology*, 38 (4), 221–234.
- Beaty, L. A. (1992). Adolescent self-perception as a function of vision loss. *Adolescence*, 27, 707–714.
- Blomqvist, K. B., Brown, G., Peersen, A. in Presler, E. P. (1998). Transitioning to independence: Challenges for young people with disabilities and their caregivers. *Orthopaedic Nursing*, May/June, 3, 27–35.
- Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V: Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 9 – 49). Nova Gorica: Educa.
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: The place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32(2), 191 – 207.
- Butler, R. in Marinov-Glassman, D. (1994). The effects of educational placement and grade level on the self-perceptions of low achievers and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 325–334.
- Clever, A., Bear, G. in Juvonen, J. (1992). Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education*, 26, 125–138.
- Davis, J. (1986). Academic placement in perspective. V: D. Luterman (ur.), *Deafness in perspective*. San Diego, CA: College Hill Press.
- De Fraine, B., Van Damme, J. in Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 132–150.

- De Monchy, M., Pijl, S. J. in Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317–330.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17, 216–226.
- Fitch, F. (2003). Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self. *The Urban Review*, 35(3), 233–252.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? V: K. Topping in S. Maloney (ur.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (str. 29 – 40). London: Routledge Falmer.
- Foster, S. (1988). Life in the mainstream: Reflections of deaf college freshmen on their experiences in the mainstreamed high school. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 22, 37–56.
- Helsen, M., Vollebergh, W. in Meeu, W. (2000). Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3).
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Huurre, T. M. in Aro, H. M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 73–78.
- Huurre, T. M. in Komulainen, E. J. (1999). Social Support and Self-esteem Among Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(1).
- Kaminski, M. (2003). Education: open mind: the view from inside an inclusive learning center. *Guardian Newspaper Limited*, 9.
- Kavkler, M. (2008). Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. V: M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah in S. Viola, *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 41 – 48). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Kef, S., Hox, J.J. in Habekothé, H.T. (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescents: Structure and effect on well-being. *Social Networks*, 22, 73–91.
- LaBarbera, R. (2008). Perceived Social Support and Self-Esteem in Adolescents with Learning Disabilities at a Private School. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 33–44.
- Lifshitz, H., Hen, I. in Weisse, I. (2007). Self-concept, Adjustment to Blindness, and Quality of Friendship Among Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(2).
- Malecki, C. K., Demaray, M. K. in Elliott, S. N. (2000). *A Working Manual on the Development of the Child and Adolescent Social Support Scale*. Neobjavljeno delo.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Martinez, R. in Sewell, K. (1996). Self-concept of adults with visual impairments. *Journal of Rehabilitation*, 62(2), 55–58.
- Mertens, D. (1989). Social experiences of hearing-impaired high school youth. *American Annals of the Deaf*, 134, 15–19.
- Mrug, S. in Wallander, J. L. (2002). Self-concept of young people with physical disabilities: Does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 267–280.
- Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. in Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135.
- Porter, G. (1995). Organisation of schooling: Achieving access and quality through inclusion. *Prospects*, 25(2), 299–309.

- Sacks, S. Z. in Wolffe, K. E. (1998). Lifestyles of adolescents with visual impairments: An ethnographic analysis. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92, 7-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. in Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shurtleff, D., Harden, P. in Chapman, W. (1975). Myelodysplasia: Problems of long-term survival and social function. *Western Journal of Medicine*, 122, 199-205.
- Sjöholm, A. C. (1994). Ungdom och handikapp. Rörelsehindrade ungdomars erfarenheter och förväntningar i ett kulturteoretiskt perspektiv. Umeå: Umeå Universitet.
- Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šolo približati otrokom s posebnimi potrebami? V: M. Resman (ur.), *Integracija/inkluzija v vrtnu, osnovni in srednji šoli: Teorija in praksa* (str. 52 - 62). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Skär, L. (2003). Peer and adult relationships of adolescents with disabilities. *Journal of Adolescence*, 26, 635-649.
- Stevens, S. E., Steele, C. A., Jutai, J. W., Kalnins, I. V., Bortolussi, J.A. in Biggar, W. D. (1996). Adolescents With Physical Disabilities: Some Psychosocial Aspects of Health. *Journal of Adolescent Health*, 19, 157-164.
- Stinson, M. S., Whitmire, K. in Kluwin, T. N. (1996). Self-Perceptions of Social Relationships in Hearing-Impaired Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 132-143.
- Tafarodi, R. W. in Swan, W. B., Jr. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.
- Topping, K. in Maloney, S. (2005). Introduction. V: K. Topping in S. Maloney (ur.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (str. 1 - 14). London: Routledge Falmer.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S. in Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle schools. *Journal of Early Adolescence*, 17, 129-151.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). V: *Uradni list Republike Slovenije*, št. 54/2000. Pridobljeno 17. 5. 2009 s spletnega naslova <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200054&stevilka=2496>.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). V: *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58/2011. Pridobljeno 29. 3. 2012 s spletnega naslova <http://www.uradni-list.si/1/content?id=104630>.

## **Povezanost med vodjevim stili vodenja in spoprijemanjem s stresom zaposlenih**

### **Povzetek**

*Raziskovanje stilov vodenja se je v preteklosti pogostokrat osredotočalo na povezavo med vodjo in učinkovitostjo oz. uspešnostjo organizacije. Nas pa je zanimala dokaj neraziskana povezanost stilov vodenja vodij z načini spoprijemanja s stresom zaposlenih ter drugimi dejavniki tveganja v delovnem okolju. Izhajali smo iz modela polnega razpona vodenja Bassa in Avolia (2004) in uporabili Vprašalnik multifaktorskega vodenja MLQ in še vprašalnik Načini spoprijemanja s stresom (WCQ II) in vprašalnik Riziko za izgorelost (BPI). V raziskavi je sodelovalo 442 zaposlenih iz petih različnih slovenskih organizacij, ki delujejo na področju sodobnih informacijskih tehnologij.*

*Ugotovili smo zmerne do nizke povezanosti treh osnovnih stilov vodenja s strategijami spoprijemanja kot so sprejemanje odgovornosti, pozitivna ponovna ocena ter samokontrola. Zaposleni, pogosteje izpostavljeni transformacijskemu ali transakcijskemu stilu vodenja, so se tudi sami pogosteje posluževali omenjenih strategij spoprijemanja s stresom. Redkeje so jih uporabljali zaposleni, katerih vodja je pogosteje kazal vedenja pasivnega vodenja z izjemami.*

*V članku poudarjamo pomen stilov vodenja vodij za zaposlene in predstavljamo možne razlage rezultatov. Obenem odpiramo možnosti za nadaljne raziskovanje povezanosti stilov vodenja in spremenljivk na nivoju zaposlenih.*

**Ključne besede:** stili vodenja, stres na delovnem mestu, spoprijemanje, zaposleni

### **Abstract**

*In the past was exploring leadership styles often focused on the relationship between the leader and his efficiency or performance of the organization. The focus of this study was the relatively unexplored connection between leadership styles and employees' current levels of workplace stress and coping strategies. The theoretical background for leadership styles was taken from the full-range leadership model (Bassa and Avolio, 2004). We used Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), while the research also made use of the Ways of Coping Questionnaire (WCQ II) and Burnout Potential Inventory*

(BPI). The research was carried out in five IT organisations in Slovenia, 442 employees were involved.

The results show low to moderate correlations between the three basic leadership styles and coping strategies such as accepting responsibility, positive reappraisal and self-control. These coping strategies were more frequently used by employees whose leaders often used transformational and transactional leadership styles. Employees whose leaders frequently used passive management-by-exception made less use of these coping strategies.

In this paper we underline the importance of manager's leadership styles for the employees and present possible interpretations of the results. At the same time, the possibilities for further research of leadership styles and relationship variables on the level of employees are presented.

**Keywords:** leadership styles, occupational stress, coping behaviour, employees

## 1 Vodenje

Vsak posameznik se je v svojem življenju že znašel v situaciji, ki je vsebovala vodenje, bodisi je bilo to v vlogi vodenega, bodisi v vlogi vodje. Tema vodenja zato že desetletja vzbuja zanimanje pri številnih raziskovalcih različnih strok, kot tudi pri ljudeh, ki se profesionalno s tem ne ukvarjajo in se sprašujejo po dejavnikih (ne)uspešnega vodenja. Postala je ena najbolj raziskanih tem na področju družbenih ved (Bass, 1990, po Antonakis, Cianciolo in Sternberg, 2004).

### 1.1 Opredelitev vodenja

Fiedler (1971, po Antonakis, Cianciolo in Sternberg, 2004) je nekoč dejal, da obstaja prav toliko definicij vodenja kot je vseh teorij o vodenju, tudi teh pa je prav toliko kot psihologov, ki delujejo na tem področju. Najbolj pogoste definicije se nanašajo na vodjo kot osebo, na vedenje vodje, učinek vodenja in proces interakcije med vodjo in osebami, ki jih vodi (Bass in Bass, 2008). Stogdill (1974, po Bertocci in Bertocci, 2009) definira vodenje kot interakcijo med člani ali skupino, vodjo pa vidi kot vir sprememb, saj njegova dejanja bolj vplivajo na druge ljudi kot drugi ljudje nanj. Vodenje je, ko en član skupine spremeni motivacijo ali pristojnosti drugih v skupini. Na srečanju projekta GLOBE leta 1994 (House, Hanges, Javidan, Dorman in Gupta, 2004, po Bass in Bass, 2008) pa so znanstveniki s področja družbenih ved zaključili,

da je vodenje sposobnost vplivanja, motiviranja in omogočanja ljudem, da prispevajo k učinkovitosti in uspehu organizacij, katerih člani so.

## *1.2 Organizacijsko vodenje*

Na vodenje se pogosto gleda kot na enega najbolj ključnih dejavnikov (ne) uspešnosti organizacij. Pomembnost vodje za uspešno delovanje in poslovanje organizacije potrjujejo tudi ugotovitve Andersenovega svetovalnega inštituta za strateške spremembe (Bennis, 2000, po Bass in Bass, 2008), saj je bil ugotovljen vpliv vodje na vrednost delnic podjetij. Da imajo vodje vpliv tudi na organizacijsko klimo so na 25 enotah organizacij dokazali švedski raziskovalci (Ekwall in Arvonen, 1984, po Bass in Bass, 2008). Vpliv vodenja je lahko tudi posreden, Katzell (1987, po Bass in Bass, 2008) je namreč ugotovil, da so vodje kljub skromnemu neposrednemu vplivu na podrejene, imeli posredni vpliv na njih. Z zagotavljanjem nagrad, povezovanjem nagrad z uspešnostjo in pravično obravnavo vseh zaposlenih so izboljševali njihovo moralo. Vodje upravljajo s pomeni in interpretacijami oziroma razumevanjem zaposlenih, kaj se v organizaciji dogaja in preko tega imajo močan vpliv na organizacijske izide (Jongbloed in Frost, 1985, po Bass in Bass, 2008).

## *1.3 Teorije vodenja*

Zanimanje za temo vodenja je s seboj prineslo številne teorije, ki so se osredotočale na različne vidike. Do sredine 20. stoletja je na temo vodenja prevladovalo raziskovanje osebnih značilnosti vodij (Bass in Bass, 2008). Predvidevali so, da določene lastnosti posameznika ločuje vodje od nevodij, kar določa tudi njihovo (ne)uspešnost. Po drugi svetovni vojni je v ospredje raziskovanja vodenja prišlo vedenje. Vedenjski pristopi k vodenju dajejo največji pomen temu, kaj vodja dela in kako deluje (Northouse, 2010). Nato so sledile situacijske teorije, za katere je vodenje stvar situacijskih zahtev in dejavnikov, ki določajo, kdo bo nastopil v vlogi vodje (Stogdill, 1975, po Bass in Bass, 2008).

Preučevanje vodenja v sodobnem času se ne usmerja enoznačno le na določene vidike vodenja, temveč poskuša združevati dognanja iz preteklosti in s tem ustvarja tudi novodobne teorije, med katere spada tudi karizmatično vodenje. Slednja je bila osnova za razvoj pojmov transformacijskega in transakcijskega vodenja ter modela polnega razpona vodenja, na čemer temelji tudi naša raziskava.

## 1.4 Transformacijsko in transakcijsko vodenje

Na področju vodenja in njegovega empiričnega raziskovanja je transformacijsko vodenje predstavljalo novo paradigmo (Hunt, 1999, po Bass in Bass, 2008). Transformacijsko in transakcijsko vodenje je Bass združil na podlagi njune skupne značilnosti – doseganje ciljev. V tem pogledu je transformacijsko vodenje komplementarno s transakcijskim (Bass, Avolio in Goodheim, 1987, po Lowe, Kroeck in Sivasubramaniam, 1996) in je do določene mere razširitev transakcijskega vodenja. Slednje temelji na izmenjavah med vodjo in sodelavci, pri čemer vodja predstavi zahteve, pogoje in morebitne nagrade v primeru doseganja teh zahtev. Transformacijsko vodenje pa dvigne vodenje na višji nivo. Vodja navdihuje sodelavce, da se zavežejo k skupnim ciljem, jih izziva k inovativnemu reševanju problemov in kot coach in mentor zagotavlja tako intelektualne izzive kot tudi podporo svojim sodelavcem (Bass in Riggio, 2006). Avolio (1999) poudarja, da so transakcije osnova za transformacije, saj lahko le slednje vodijo od doseganja ciljev in pričakovanj do motivacije za preseganje le-teh.

V namen merjenja stilov vodenja je Bass razvil vprašalnik MLQ (Multi-factor Leadership Questionnaire). Temelji na modelu polnega razpona vodenja, ki ga sestavlja devet faktorjev, le-ti pa se združujejo v tri poglobitve stile vodenja: transformacijsko, transakcijsko in pasivno – izogibajoče vodenje (Avolio in Bass, 2004, po Senica, 2009). Poglobitvena značilnost modela polnega razpona vodenja je, da vodje izkazujejo vsakega od stilov vodenja do določene mere. Model sestavlja profil stilov vodenja glede na dimenziji aktivnosti (horizontalno) in učinkovitosti vodenja (vertikalno), tretja globinska dimenzija pa kaže pogostost uporabe določenega stila vodenja. Optimalni profil vodenja naj bi vseboval redko uporabo pasivno – izogibajočega vodenja, nekoliko pogostejša naj bi bila uporaba transakcijskega vodenja, najpogostejše pa naj bi bile v uporabi vse komponente transformacijskega vodenja.

Del transformacijskega vodenja so štiri komponente (Bass in Riggio, 2006):

- **Idealizirano vplivanje:** vodje služijo kot vzor sodelavcem, ti jih občudujejo, se identificirajo z njimi in jim zaupajo. Zajema dva vidika, ki sta obenem tudi ločena podfaktorja v vprašalniku MLQ: vedenje vodje in lastnosti, ki jih pripisujejo vodji. Predstavljata interakcijsko naravo idealiziranega vplivanja, h kateremu pripomorejo tako vedenja

vodje kot tudi pripisani atributi s strani sodelavcev. Vodje z visokim idealiziranim vplivanjem so običajno pripravljeni tvegati in so v večji meri dosledni kot pa samovoljni. Izkazujejo visoke etične in moralne standarde delovanja.

- **Inspiracijska motivacija:** vodje dvigujejo motivacijo, navdihujejo za delo z ustvarjanjem smisla in pomena dela, so optimistično naravnani in z jasno postavljenimi cilji ustvarijo željo po doseganju skupne in privlačne vizije prihodnosti.
- **Intelektualna stimulacija:** vodje spodbujajo povečanje navora za večjo inovativnost in ustvarjalnost pri pristopanju k problemom na nove način, spodbujajo k lastnemu podajanju idej in vključujejo druge v proces soočanja s problemi in iskanja rešitev za njih.
- **Upoštevanje posameznika:** vodje upoštevajo potrebe po dosežkih in rasti, omogočajo razvijanje lastnega potenciala, prepoznajo individualne razlike v željah in potrebah, jim prisluhnejo, delegirajo individualizirane naloge, po potrebi spremljajo ter nudijo podporo.

Transakcijsko vodenje se pojavlja, ko vodja disciplinira ali nagraduje sodelavce v odvisnosti od njihovega (ne)uspeha pri doseganju ali upoštevanju določenih standardov ali pogojev (Bass in Riggio, 2006). Sestavljata ga dve komponenti (Bass in Riggio, 2006):

- **Pogojno nagrajevanje:** konstruktivne transakcije, vodje določajo pogoje in konkretne posledice doseganja le-teh (obljublja nagrade za dosežke ...)
- **Vodenje z izjemami – aktivno:** korektivne transakcije, vodje določajo standarde in pravila, spremljajo morebitno odstopanje od njih z namenom korektivne akcije še pred nastopom napak ali odstopanj

Pasivno – izogibajoči stil vodenja vsebuje naslednji komponenti (Avolio in Bass, 2004, po Senica, 2009):

- **Vodenje z izjemami – pasivno:** določanje standardov in korektivno ukrepanje šele po pojavu napake ali odstopanja od njih, vodje ne spremljajo dogajanja sproti.
- **Vodenje brez vajeti (»laissez faire«):** odsotnost vodenja, izogibanje sprejemanju odgovornosti in odločitev v vlogi vodje, najbolj neaktivni stil vodenja

## 2 Stres in izgorelost v delovnem okolju

C. M. Aldwin (2009) stres opredeljuje kot posledico izmenjav med osebo in okoljem, ki se preko povišanega ali znižanega vzbujenja odraža v psihološkem ali fiziološkem distresu. Ta definicija zajema širok spekter elementov, ki so jih raziskovalci uporabili za identifikacijo in preučevanje tega koncepta. Folkman in Lazarus (1984) pa stres gledata kot na neprestano spreminjajoče se kognitivne in vedenjske napore za upravljanje s specifičnimi notranjimi ali zunanjimi zahtevami, za katere posameznik oceni, da so izčrpavajoči ali celo presegajo njegove lastne vire.

Podobno kot pri poskusih razlage drugih konceptov, si raziskovalci niso enotni v opredelitvi koncepta spoprijemanja. Različnih pristopi ga razlagajo in raziskujejo iz različnih vidikov (Aldwin, 2009). Na osebo osredotočeni pristopi kot primarni dejavnik spoprijemanja s stresom poudarjajo pomen osebnostnih značilnosti. Situacijski pristopi poudarjajo situacijsko determiniranost spoprijemanja s stresom. Kognitivni pristopi pa temeljijo na predpostavkah, da je način spoprijemanja odvisen od posameznikove ocene situacije, da smo ljudje smo pri uporabi strategij fleksibilni in da je učinkovitost strategije je določena s specifičnimi lastnosti situacije.

Zanimanje za tematiko stresa v povezavi z delovnim okoljem je vse bolj prisotno, saj nas k temu vodi želja po razumevanju delovanja stresa na posameznika, skupino in organizacijo, možni izidi (posledice) stresnih okoliščin in spopadanje s stresom na različnih nivojih. Ker rezultati raziskav kažejo nedvomno povezavo med stopnjo stresa in zdravjem ter blagostanjem zaposlenih, postaja ukvarjanje s tematiko stresa in dela globalni izziv, s katerim se spopadajo na nacionalni in organizacijski ravni skoraj po vsem svetu (Dewe, O'Driscoll in Cooper, 2010).

Stres pri delu izhaja iz različnih virov, ki jih lahko združimo v tri širše kategorije: a) specifične značilnosti dela, b) organizacijske značilnosti in c) osebne ali osebnostne značilnosti. Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor in Millet (2005; po O'Driscoll, Brough in Kalliath, 2009) pa navajajo naslednje izvore stresa:

- a) delovni odnosi: interakcije med ljudmi na delovnem mestu;
- b) delo kot tako: narava in značilnosti dela;
- c) preobremenitve: delovne obremenitve in časovni pritiski;

- d) nadzor: pomanjkanje nadzora nad delovnimi procesi in časovnicami;
- e) občutek varnosti: negotovost glede dela v prihodnosti;
- f) viri in komunikacija: neprimerni ali nefunkcioniranje tehnoloških in drugih virov, neučinkoviti komunikacijski procesi v delovnem okolju;
- g) uravnoteženost poklicnega in zasebnega življenja;
- h) plačilo in ugodnosti: zaznana primernost plačila in drugih ugodnosti.

Posledice prevelike stopnje stresa pri delu lahko merimo s pokazatelji kot so povečana odsotnost z dela, stopnja fluktuacije, zmanjšana delovna učinkovitost in razne zaznane psihološke motnje (najpogostejše v obliki depresije in anksioznosti), ki zaposlenega še dodatno ovirajo pri opravljanju dela (O'Driscoll, Brough in Kalliath, 2009). Predvsem dejavnik vlog na delovnem mestu (nejasnost, konflikti, obremenitve) dokazano predstavlja velik del stresa pri delu, kar se odraža v povečani psihološki stiski in zmanjšanem občutku subjektivnega blagostanja.

Stresorji ne delujejo nujno izolirano vsak zase, temveč je dokazano (npr. Wellens in Smith, 2006, po O'Driscoll, Brough in Kalliath, 2009), da ima kumulativen ali kombiniran učinek stresorjev znaten vpliv na človekovo blagostanje in fiziološke znake. Številni izvori stresa lahko vodijo tudi do pojava izgorelosti pri zaposlenih (Maslach in Leiter, 1997). Do izgorelosti pa ne pridejo samo individualne karakteristike posameznika, temveč ima veliko vlogo prav socialno okolje, v katerem ljudje vsakodnevno delajo. Način in odnos posameznika do dela ter medosebne interakcije na delovnem mestu so pogojeni s strukturo in splošnim delovanjem delovnega okolja. Zato je v delovnem okolju, ki ne upošteva človeške plati dela, večja verjetnost izgorevanja zaposlenih. Pojav izgorelosti se začne odražati tako na osebnem psihološkem in fiziološkem nivoju kot tudi na nivoju dela (Maslach in Leiter, 1997).

C. Maslach in Leiter (1997) navajata šest ključnih dejavnikov, ki lahko privedejo do pojava izgorelosti: delovne obremenitve, pomanjkanje nadzora, nezadostne nagrade, razpad delovne skupnosti, pomanjkanje poštenosti in konflikti vrednot. Med naštetih dejavnikov izgorelosti lahko uvrstimo tudi določene dejavnike, ki jih v svojem priročniku za prepoznavanje in premagovanje izgorelosti navaja B. Potter (2005), katere merski pripomoček smo uporabili tudi v pričujoči raziskavi. Ti so: pomanjkanje informacij, konflikti, slabo timsko delo, preveč dela, dolgočasno ali premalo dela,

pomanjkanje povratnih informacij, nemoč, sankcije, nejasnost, odtujenost, pomanjkanje stimulacije in vrednostni konflikt.

### 3 Raziskovalni problem in hipoteze

Področje povezanosti stilov vodenja vodij in načinov spoprijemanja s stresom njihovih sodelavcev je relativno slabo raziskano. Na temo stilov vodenja in stresa so bile izvedene številne raziskave, ki preučujejo učinkovitost in uspešnost posameznih stilov vodenja, povezanost med stili vodenja in blagostanjem ter stresom zaposlenih, veliko so preučevali tudi stres, ki ga doživljajo vodje (npr. Skakon, Nielsen, Borg in Guzman, 2010; Boernes, Eisenbeiss in Griesser, 2007). Ker so raziskave pokazale številne vplive stilov vodenja na zaposlene in druge organizacijske izide, nas je zanimal morebiten obstoj povezanosti med stili vodenja in tem, kako se zaposleni spoprijemajo s stresom. Temu smo dodali še vprašanje o povezanosti stilov vodenja in dejavnikov delovnega okolja, saj raziskave kažejo, da številnim zaposlenim najbolj stresni vidik njihovega dela predstavlja prav njihov neposredni vodja, ki s svojimi vedenjem soustvarja delovno okolje (npr. Herzberg, 1966, po Bass in Bass, 2008).

#### 3.1 *Stili vodenja in spoprijemanje s stresom zaposlenih*

Vsako delovno okolje ima specifične lastnosti in posledično tudi specifične stresorje, skorajda vsak zaposleni pa ima tudi nekega formalnega vodjo, kateremu poroča (Kelloway, Sivanathan, Francis, Barling, 2005). Vodenje je lahko za zaposlene vir povečanega stresa, negativnih emocij in negativnih izidov, lahko pa pripomore tudi k preprečevanju stresa ali spoprijemanju z njim (Bass in Bass, 2008). Kakšen pomen bodo zaposleni določenim okoliščinam pripisali, pa je pogosto odvisno od njim pomembnih drugih, kot so na primer vodje in mentorji (Kram in Hall, 1989; Smircich in Morgan, 1982, po Sosik in Godshalk, 2000). Vodja ali mentor, ki upravlja s pomenom organizacijskih dogodkov za sodelavca, hkrati vpliva tudi na način, po katerem sodelavec dojema, interpretira in reagira ob dogodkih povezanih z delom (npr. stresni dogodki). Vodja se v tej vlogi poslužuje različnih vedenj, ki lahko omogočijo razumevanje in zmanjšajo občutke negotovosti povezanih z ogrožajočimi dogodki, na drugi strani pa lahko vodja s svojim vedenjem pri sodelavcih učinkuje nasprotno in jim tako ne olajša spopadanja z nastalimi težavami. V okviru modela polnega razpona vodenja sta vlogo komunikacije in mentorskih funkcij pri stresu na delovnem mestu raziskovala Sosik in V. M. Godshalk (2000). Ugotovila sta negativno povezanost transformacijskega

in transakcijskega vodenja s stresom na delovnem mestu ter pozitivno povezavo pri pasivno – izogibajočem vodenju. Povezavo je pojasnjeval dejavnik nivoja prejetih mentorskih funkcij. Mentorstvu podobno vedenje je tudi sicer značilno za transformacijskega vodjo, ki sodelavcem preko svojih izkušenj, z vedenjem in ustreznim odnosom pomaga pri njihovem spreminjanju in razvijanju v smeri napredka. Zaradi idealiziranega vplivanja ga vidijo kot zaupanja vreden simbol uspešnosti in dosežkov, ki jim je hkrati tudi vzor. Vodja si vzame čas, da na sodelavce prenaša svoje znanje, razvija njihove prednosti, se vede kot neke vrste mentor ali coach, ki pri tem upošteva posameznikove potrebe in želje (Bass in Avolio, 1994). Vsa navedena vedenja in ravnanja, ki so značilna za transformacijsko vodenje lahko na nek način vplivajo na mišljenje in vsakdanje ravnanje sodelavcev, tudi na spoprijemanje s stresnimi situacijami. K uporabi učinkovitejših strategij spoprijemanja s stresom jih lahko spodbudi s spodbujanjem drugačnih, novih pogledov na probleme in njihovega načina reševanja. Z navdihovanjem in vizijo lahko vpliva na sodelavce in njihovo dojetje problemskih situacij, kar lahko omogoči, da stresne situacije jemljejo s pozitivne strani in verjamejo v njihovo pozitivno razrešitev (Lyons in Schneider, 2009; Sosik in Godshalk, 2000).

Tako lahko transformacijsko vodenje in njegove komponente prispevajo k pogostejši uporabi aktivnejših, na problem usmerjenih in hkrati redkejši uporabi pasivnejših strategij spoprijemanja s stresom pri zaposlenih, zato postavljamo naslednjo hipotezo:

**Hipoteza 1** – *Pričakujemo pomembno povezanost med transformacijskim stilom vodenja in strategijami spoprijemanja s stresom, še posebej s sprejemanjem odgovornosti, načrtnim reševanjem problemov, pozitivno ponovno oceno, iskanjem socialne pomoči (pozitivna povezanost) ter begom/izogibanjem (negativna povezanost).*

Transakcijski vodja temelje za razvoj sodelavcev postavlja preko komunikacije pojasnjevanja zelenih ciljev in izidov ter posledičnega nagrajevanja ob njihovem doseganju. Z dvosmerno komunikacijo potekajo pogajanja, izmenjave, dogovarjanja, s čimer vodja pri sodelavcih gradi zaupanje. Vodenje kot pogojno nagrajevanje je dokazano povezano s večjim delovnim zadovoljstvom sodelavcev, tudi preko prejemanja psihosocialne podpore s strani vodje (Bahniuk, Dobos in Hill, 1990, Parasuraman, Greenhaus in Granrose, 1992, po Sosik in Godshalk, 2000). Za razliko od transformacijskega pa je transakcijsko vodenje še vedno usmerjeno predvsem na opravljanje delovnih nalog, kar ne omogoča razvoja sodelavcev v taki meri

kot transformacijsko vodenje. Jasna komunikacija in druge metode, ki jih uporablja transakcijski vodja lahko doprinesejo k zmanjšanju stresa in takojšnjemu zadovoljevanju potreb sodelavcev, manjša pa je verjetnost dolgoročnega vpliva vodje na pozitivno in učinkovito spoprijemanje s stresom sodelavcev (Bass, 1998, po Sosik in Godshalk, 2000). Na podlagi tega sloni naslednja hipoteza:

**Hipoteza 2** – *Predvidevamo pomembno povezanost med transakcijskim vodenjem in strategijami spoprijemanja s stresom, še posebej s sprejemanjem odgovornosti, načrtnim reševanjem problemov (pozitivna povezanost) ter begom/izogibanjem (negativna povezanost).*

Vodja, ki je pasiven pri vodenju za razliko od transformacijskega stila vodenja, ne skrbi za pojasnjevanje dogodkov svojim sodelavcem. Raziskave kažejo, da vodenje brez vajeti vodi k zmanjšani koncentraciji pri delu, slabši kvaliteti dela, nižjem nivoju produktivnosti, kohezivnosti in zadovoljstva (Bass, 1990, po Bass in Bass, 2008). Za vodenje brez vajeti je značilna težnja po ohranjanju *statusa quo* s pomočjo odlašanja, odsotnosti in brezbriznosti. Vse to povzroča pomanjkanje komunikacije, kar je je ključna značilnost, ki zmanjšuje zaupanje v vodjo in povečuje občutke strahu in negotovosti pred stresnimi situacijami (Bass, 1998, po Sosik in Godshalk, 2000). Iz teh razlogov postavljamo tretjo hipotezo:

**Hipoteza 3** – *Obstaja pomembna povezanost med pasivno – izogibajočim stilom vodenja in strategijami spoprijemanja s stresom, še posebej z begom/izogibanjem, distanciranjem (pozitivna povezanost), načrtnim reševanjem problemov in pozitivno ponovno oceno (negativna povezanost).*

### 3.2 Stili vodenja in dejavniki rizika za izgorelost

Stili vodenja niso vedno nujno povezani okoliščinami kot njihov produkt, temveč lahko tudi samo vodenje doprinese k razvoju in nastanku določenih okoliščin. Nastala stanja lahko občutijo tudi zaposleni v organizaciji, bodisi kot izvor stresa ali pa zadovoljstva. Eden izmed uporabljenih vprašalnikov v tej raziskavi zajema oceno pogostosti pojavljanja določenih dejavnikov okolja, s katerim lahko napovemo stopnjo rizika za izgorelost. Pri tem nas je zanimalo, ali se posamezni stili vodenja povezujejo z dejavniki

okolja in s tem posledično z rizikom za izgorelost. Vodja lahko preko svojega načina komuniciranja in načina poseganja v dogajanje delovnega okolja neposredno ali posredno prispeva k ustvarjanju danih delovnih razmer (Bass in Bass, 2008).

Transformacijski vodja lahko pripomore k boljšim odnosom na delovnem mestu, saj deluje povezovalno na skupino, je v pomoč pri analiziranju in razjasnjevanju morebitnih težav ali konfliktov, ustvarja socialno podporno okolje in razvija sposobnosti zaposlenih (Bass in Riggio, 2006; Sosik in Godshalk, 2000; Lyons in Schneider, 2009). Bass in Riggio (2006) navajata še nekatera ravnanja, značilna za transformacijsko vodenje, kot so usklajevanje organizacijskih ciljev in vrednot med sodelavci, ustvarjanje kooperativnosti v skupini, zagotavljanje kompetentnosti in jasnosti vlog vsakega posameznika, skrb za razumevanje bistva in vizije med sodelavci. Transakcijsko vodenje pa je osredotočeno predvsem na delovne naloge in napredek pri opravljanju le-teh, kar lahko ustvarja določen pritisk na sodelavce. Vendar pa lahko k boljšemu delovnemu okolju prispeva z jasno postavljenimi cilji in zagotavljanjem povratnih informacij. Transakcijsko vodenje ima potencial, da ob pravočasni in jasni komunikaciji doseči uspešne rezultaten z vidika poslovanja in razmer v delovnem okolju (Bass in Riggio, 2006).

Pasivno – izogibajoče vodenje lahko na drugi strani prav preko pomanjkljive komunikacije ustvarja nejasno in slabše opredeljeno delovno okolje, ki je lahko za zaposlene obremenjujoče tudi zaradi pomanjkanja strukture. Pasivni stil vodenja je v določenih okoliščinah, kot jih navaja J.M. Howell (1992, po Bass in Riggio, 2006), bolj primeren kot kakšen drug, vendar lahko njegova uporaba ob nepravem času posredno vodi tudi do višje stopnje izgorelost zaposlenih.

Raziskave kažejo na obstoj negativne povezanosti med transformacijskim ter transakcijskim stilom vodenja in izgorelostjo zaposlenih ter stopnjo stresa, ki jo doživljajo. Obraten trend se kaže pri pasivno – izogibajočem vodenju (Skakon, Nielsen, Borg in Guzman, 2010). Zato predvidevamo tudi, da obstajajo povezave med stili vodenja in rezultatom rizika za izgorelost zaposlenih.

**Hipoteza 4** – *Pričakujemo, da se bosta transformacijski in transakcijski stil vodenja negativno povezovala z rezultatom rizika za izgorelost, pasivno – izogibajoč stil vodenja pa pozitivno.*

## 4 Metoda

### 4.1 Udeleženci

V raziskavi so sodelovali udeleženci, zaposleni v petih slovenskih organizacijah s področja informacijske tehnologije. Udeležence iz vseh vključenih organizacij smo obravnavali kot eno skupino, saj nas niso zanimale razlike med organizacijami in specifičnosti znotraj njih, temveč morebitna splošna povezanost med stili vodenja, spoprijemanjem s stresom in rizikom za izgorelost.

Sklop vseh treh vprašalnikov je izpolnilo 442 zaposlenih, od tega 75 % moških in 25 % žensk. Udeležencev starih med 18–30 let je bilo 81 (19 %), med 31–40 let je bilo starih 168 udeležencev (39 %), med 41–50 let jih je bilo 145 (33 %), v najstarejši skupini med 51–60 let pa je bilo 40 udeležencev (9 %).

Največ je bilo udeležencev z univerzitetno izobrazbo (168 oz. 39 %), sledili so jim tisti z osnovno ali srednješolsko izobrazbo (141 oz. 32 %), nekoliko manj jih je imelo višjo ali visoko strokovno izobrazbo (98 oz. 23 %), najmanj pa jih je imelo magisterij ali doktorat (28 oz. 6 %).

### 4.2 Pripomočki

Uporabili smo vprašalnik MLQ – Vprašalnik multifaktorskega vodenja (Avolio in Bass, 2004, po Senica, 2009), vprašalnik WCQ II – Načini spoprijemanja s stresom (Folkman in Lazarus, 1988, po Lamovec, 1994) ter vprašalnik BPI – Burnout Potential Inventory (Potter, 2005).

**Vprašalnik multifaktorskega vodenja – MLQ (oblika 5x).** Vprašalnik je oblikoval Bass leta 1985 (Avolio in Bass, 2004, po Senica 2009). V pričujoči raziskavi pa smo uporabili obliko 5x, katerega avtorja sta Bass in Avolio, ki ga je v slovenski jezik prevedla K. Senica (Senica, 2009). Velja za enega izmed najpogostejše uporabljenih na področju raziskovanja transformacijskega in transakcijskega vodenja (Avolio in Bass, 2004, po Senica 2009). Merske karakteristike vprašalnika so dobre. Koeficient notranje zanesljivosti se pri vseh vključenih lestvicah gibljejo med 0,69 in 0,83. Tudi konstruktna in diskriminativna veljavnost kažeta obstoj

9-faktorskega modela, ki predstavlja avtonomni konstrukt devetih stilov vodenja na popolnem razponu vodenja (Avolio in Bass, 2004, po Senica 2009).

Vprašalnik meri 9 stilov vodenja, ki se združujejo v tri nadredne kategorije – stile vodenja, kar je podrobneje opisano že v prvem poglavju:

- a) Transformacijsko vodenje: Idealizirano vplivanje (pripisane lastnosti), Idealizirano vplivanje (vedenje), Motiviranje s pomočjo navduševanja, Intelktualna spodbuda in Upoštevanje posameznika
- b) Transakcijsko vodenje: Pogojno nagrajevanje in Vodenje z izjemami (aktivno)
- c) Pasivno – izogibajoče vodenje: Vodenje z izjemami (pasivno) in Vodenje brez vajeti (laissez faire)

**Načini spoprijemanja s stresom – WCQII (oblika II).** Avtorja lestvice sta S. Folkman in Lazarus (1988, po Lamovec, 1994). Uporabljena je bila slovenska oblika lestvice (Lamovec, 1994). Notranja konsistentnost originalne lestvice znaša med 0,61 in 0,79, v številnih raziskavah pa je bila potrjena tudi njena konstruktna veljavnost. Zanesljivost je razmeroma nizka, vendar avtorja to pripisujeta različnim situacijam, ki so si jih udeleženci lahko zamislili med izpolnjevanjem lestvice.

Udeleženci pri izpolnjevanju lestvice izberejo, kako značilna so za njih določena ravnanja, ki jih predstavlja postavka (0 – sploh ne; 3 – pretežno). Dobimo osem kategorij spoprijemanja:

- a) Konfrontacija – vlaganje napora v dokaj agresivno spoprijemanje in soočanje s situacijo, z namenom da jo spremenimo. Vključuje lahko tudi nevarno in tvegano vedenje.
- b) Distanciranje – miselno se oddaljimo in distanciramo od problema in s tem minimaliziramo pomembnost situacije.
- c) Samokontrola – poskušamo kontrolirati in nadzirati svoje čustva, občutke in dejanja.
- d) Iskanje socialne pomoči – vlaganje truda v iskanje informacij, ki bi nam pomagale in iskanje čustvene opore pri ljudeh.

- e) Sprejemanje odgovornosti – priznavanje lastne vloge v problemu in zaveza, da ga bomo poskušali rešiti in sprejeti odgovornost za to.
- f) Beg/izogibanje – izražanje upanja, da se problem razreši (brez pravih poskusov reševanja problema), vedemo se tako, da se izogibamo ali poskušamo zbežati od problema.
- g) Načrtno reševanje problemov – vlaganje truda v poskus razreševanja oz. spreminjanja problemske oz. stresne situacije; reševanje običajno poteka analitično, z analiziranjem situacije in poskušanjem iskanja rešitve za to.
- h) Pozitivna ponovna ocena – vlaganje truda v pozitivno dojetje pomena stresne situacije tako, da jo obrnemo sebi v prid in poskušamo s tem doseči osebno rast.

**Rizik za izgorelost (BPI).** Avtorica vprašalnika je B. A. Potter (2005). Vprašalnik služi kot pripomoček za samoocenjevanje lastnega rizika za izgorelost in prepoznavanje najbolj rizičnih dejavnikov, ki lahko vodijo do povečane stopnje stresa in dolgoročno do izgorelosti.

Udeleženci na 9-stopenjski lestvici (1-redko; 9-vedno) ocenjujejo pogostost doživljanja opisanih situacij pri svojem delu.

Dejavniki izgorevanja, ki jih meri vprašalnik so:

- a) Pomanjkanje informacij – nejasne zadolžitve, nerazumevanje vloge s strani sodelavce
- b) Slabo timsko delo – tekmovalnost, podcenjevanje s strani sodelavcev, favoriziranje določenih sodelavcev
- c) Konflikti – med sodelavci, konfliktne zahteve, ujetost
- d) Preveč dela – prevelik obseg dela, pomanjkanje prostega časa
- e) Dolgočasno delo, premalo dela – premalo dela, rutinska opravila, nezanimivo delo
- f) Pomanjkanje povratnih informacij – pomanjkanje povratnih informacij s strani vodja, nepopolno dobljene povratne informacije

- g) Nemoč – občutek ujetosti, nezmožnost reševanja problemov, občutek nezmožnosti vpliva na odločitve, ki posameznika samega zadevajo
- h) Sankcije – delo ni cenjeno, kritika
- i) Odtujenost – občutek izolacije, občutek nepomembnosti v organizaciji
- j) Nejasnost – spreminjajoča se pravila
- k) Pomanjkanje stimulacije – delo ne omogoča zadovoljstva, nezadovoljstvo z lastnim možnostmi napredovanja
- l) Vrednostni konflikt – sprejemanje kompromisov glede vrednot, ne ujemanje z vizijo organizacije

### 4.3 Postopek

V začetku leta 2011 smo začeli s pošiljanjem vabil in prošenj za sodelovanje številnim slovenskim organizacijam. Za sodelovanje so se odločile le organizacije, ki se ukvarjajo z razvojem in inplemetacijo informacijske tehnologije. Sledil je dogovor o načinu izpolnjevanja vprašalnikov, ki je potekalo bodisi v elektronsko ali v obliki papir-svinčnik, prilagojeno željam posamezne organizacije. Vsaki organizaciji, ki je sodelovala v raziskavi, smo ponudili tudi možnost povratne informacije.

Zaposleni so reševali baterijo treh vprašalnikov, za kar so potrebovali 15–30 minut, odvisno od hitrosti posameznika. Ko so bili podatki iz vseh organizacij zbrani, smo jih združili in obravnavali kot celoto. Podatke smo statistično obdelali v programih Excel in SPSS.

## 5 Rezultati

### 5.1 Deskriptivna statistika uporabljenih vprašalnikov

*Tabela 1: Deskriptivne statistike osnovnih treh stilov vodenja*

| Stili vodenja                   | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>As</i> | <i>Spl</i> | <i>Z</i> | <i>P</i> |
|---------------------------------|----------|----------|-----------|------------|------------|-----------|------------|----------|----------|
| <i>Transformacijsko vodenje</i> | 413      | 2,32     | 0,74      | 0,05       | 3,85       | -0,46     | -0,12      | 1,33     | 0,06     |

|                                    |     |      |      |      |      |       |       |      |       |
|------------------------------------|-----|------|------|------|------|-------|-------|------|-------|
| <i>Transakcijsko vodenje</i>       | 420 | 2,18 | 0,58 | 0,00 | 3,88 | -0,63 | 0,54  | 2,03 | 0,00* |
| <i>Pasivno-izogibajoče vodenje</i> | 427 | 1,41 | 0,83 | 0,00 | 4,00 | 0,69  | -0,22 | 2,54 | 0,00* |

Opomba: Z – Kolmogorov-Smirnov test za ocenjevanje normalnosti distribucije; \* – distribucija ni normalna  $p < ,05$ .

Pri obravnavanem vzorcu se najpogosteje pojavlja transformacijsko vodenje, sledi transakcijsko vodenje, najredkeje pa se pojavlja pasivno – izogibajoče vodenje (tabela 1). Test normalnosti porazdelitve kaže na odstopanje od normalne porazdelitve pri transakcijskem in pasivno – izogibajočem vodenju. Glede na levo asimetričnost transformacijskega in transakcijskega vodenja, so udeleženci večinoma uporabljali ocene iz zgornje polovice ocenjevalne lestvice, obratno pa pri pasivno – izogibajočem vodenju.

*Tabela 2: Deskriptivne statistike lestvic stilov vodenja*

| Lestvice                                            | N   | M    | SD   | Min  | Max  | As    | Spl   | Z    | p     |
|-----------------------------------------------------|-----|------|------|------|------|-------|-------|------|-------|
| <i>Idealizirano vplivanje (pripisane lastnosti)</i> | 429 | 2,35 | 0,98 | 0,00 | 4,00 | -0,51 | -0,37 | 2,11 | 0,00* |
| <i>Idealizirano vplivanje (vedenje)</i>             | 423 | 2,24 | 0,73 | 0,00 | 4,00 | -0,42 | 0,37  | 2,30 | 0,00* |
| <i>Motiviranje s pomočjo navduševanja</i>           | 426 | 2,46 | 0,78 | 0,00 | 4,00 | -0,29 | 0,01  | 1,49 | 0,02* |
| <i>Intelektualna spodbuda</i>                       | 426 | 2,35 | 0,86 | 0,00 | 4,00 | -0,45 | -0,24 | 2,61 | 0,00* |
| <i>Upoštevanje posameznika</i>                      | 427 | 2,19 | 0,97 | 0,00 | 4,00 | -0,41 | -0,38 | 2,35 | 0,00* |
| <i>Pogojno nagrajevanje</i>                         | 433 | 2,42 | 0,93 | 0,00 | 4,00 | -0,59 | -0,28 | 2,78 | 0,00* |
| <i>Vodenje z izjemami (aktivno)</i>                 | 426 | 1,93 | 0,56 | 0,00 | 3,75 | 0,11  | 0,32  | 2,04 | 0,00* |
| <i>Vodenje z izjemami (pasivno)</i>                 | 431 | 1,66 | 0,77 | 0,00 | 4,00 | 0,41  | -0,08 | 2,15 | 0,00* |
| <i>Vodenje brez vajei</i>                           | 431 | 1,17 | 1,03 | 0,00 | 4,00 | 0,77  | -0,35 | 3,19 | 0,00* |

Opomba: Z – Kolmogorov-Smirnov test za ocenjevanje normalnosti distribucije; \* – distribucija ni normalna  $p < ,05$ .

Med lestvicami, ki sestavljajo tri nadredne stile vodenja, sta v povprečju najvišje ocenjena motiviranje s pomočjo navduševanja in pogojno nagrajevanje (tabela 2). Najnižje ocene se v povprečju pojavljajo pri vodenju z izjemami (aktivno in pasivno) ter pri vodenju brez vaje. Lestvice od idealiziranega vplivanja (pripisane lastnosti) do pogojnega nagrajevanja so levo asimetrične, kar pomeni, da so udeleženci večinoma podajali ocene iz zgornje polovice ocenjevalne lestvice. Ocene iz spodnje polovice ocenjevalne lestvice pa so udeleženci večinoma uporabljali pri lestvicah vodenje z izjemami aktivno in pasivno ter vodenje brez vaje (desna asimetrija).

*Tabela 3: Deskriptivne statistike lestvic strategij spoprijemanja s stresom*

| <i>Lestvice</i>                    | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>As</i> | <i>Spl</i> | <i>Z</i> | <i>p</i> |
|------------------------------------|----------|----------|-----------|------------|------------|-----------|------------|----------|----------|
| <i>Konfrontacija</i>               | 436      | 1,20     | 0,43      | 0,17       | 2,83       | 0,41      | 0,60       | 1,95     | 0,00*    |
| <i>Distanciranje</i>               | 436      | 1,24     | 0,42      | 0,17       | 2,67       | 0,33      | 0,39       | 2,05     | 0,00*    |
| <i>Samokontrola</i>                | 437      | 1,56     | 0,41      | 0,29       | 2,71       | -0,01     | 0,13       | 1,87     | 0,00*    |
| <i>Iskanje socialne pomoči</i>     | 436      | 1,80     | 0,53      | 0,00       | 3,00       | -0,20     | -0,25      | 1,57     | 0,01*    |
| <i>Sprejemanje odgovornosti</i>    | 437      | 1,90     | 0,49      | 0,50       | 3,00       | -0,25     | 0,00       | 2,32     | 0,00*    |
| <i>Beg/izogibanje</i>              | 436      | 0,69     | 0,46      | 0,00       | 2,38       | 0,85      | 0,50       | 2,87     | 0,00*    |
| <i>Načrtno reševanje problemov</i> | 436      | 2,15     | 0,44      | 0,83       | 3,00       | -0,14     | -0,33      | 1,81     | 0,00*    |
| <i>Pozitivna ponovna ocena</i>     | 436      | 1,73     | 0,45      | 0,29       | 3,00       | -0,13     | -0,01      | 1,76     | 0,00*    |

*Opomba: Z – Kolmogorov-Smirnov test za ocenjevanje normalnosti distribucije; \* – distribucija ni normalna  $p < ,05$ .*

Tabela 3 kaže, da so udeleženci med strategijami spoprijemanja s stresom v povprečju najnižje ocenili beg/izogibanje, dokaj nizko so ocenili tudi konfrontacijo in distanciranje. Najvišje so ocenjevali strategijo načrtnega reševanja problemov. Izrazita desna asimetričnost se kaže pri lestvici beg/izogibanje.

Tabela 4: Deskriptivne statistike dejavnikov rizika za izgorelost

| Lestvice                         | N   | M      | SD    | Min | Max | As   | Spl   | Z    | p     |
|----------------------------------|-----|--------|-------|-----|-----|------|-------|------|-------|
| Pomanjkanje informacij           | 437 | 12,82  | 6,94  | 4   | 36  | 0,88 | 0,26  | 2,49 | 0,00* |
| Konflikti                        | 324 | 13,62  | 6,52  | 4   | 32  | 0,38 | -0,62 | 1,60 | 0,01* |
| Slabo timsko delo                | 436 | 13,26  | 6,84  | 4   | 36  | 0,64 | -0,24 | 1,90 | 0,00* |
| Preveč dela                      | 436 | 18,25  | 8,75  | 4   | 36  | 0,22 | -0,92 | 1,50 | 0,02* |
| Premalo dela                     | 436 | 12,30  | 6,61  | 4   | 35  | 0,87 | 0,39  | 2,26 | 0,00* |
| Pomanjkanje povratnih informacij | 436 | 15,39  | 8,14  | 4   | 36  | 0,50 | -0,60 | 1,88 | 0,00* |
| Nemoč                            | 434 | 15,53  | 6,81  | 4   | 34  | 0,30 | -0,56 | 1,49 | 0,02* |
| Sankcije                         | 434 | 12,67  | 5,83  | 4   | 36  | 0,69 | 0,26  | 1,86 | 0,00* |
| Odtujenost                       | 435 | 12,23  | 6,47  | 4   | 36  | 0,95 | 0,62  | 2,23 | 0,00* |
| Nejasnost                        | 435 | 15,58  | 8,00  | 4   | 36  | 0,54 | -0,55 | 2,33 | 0,00* |
| Pomanjkanje stimulacije          | 435 | 16,71  | 8,06  | 4   | 36  | 0,32 | -0,65 | 1,58 | 0,01* |
| Vrednostni konflikt              | 435 | 11,46  | 5,81  | 4   | 36  | 0,80 | 0,36  | 2,34 | 0,00* |
| Skupaj - Rizik za izgorelost     | 321 | 167,87 | 62,82 | 48  | 369 | 0,47 | -0,22 | 1,48 | 0,02* |

Opomba: Z – Kolmogorov-Smirnov test za ocenjevanje normalnosti distribucije; \* – distribucija ni normalna  $p < ,05$ .

Med lestvicami vprašalnika Rizik za izgorelost (tabela 4) je najvišje ocenjen dejavnik preveč dela, sledi mu dejavnik pomanjkanje stimulacije. Najnižjo povprečno oceno ima dejavnik vrednostni konflikt. Vprašalnik je v celoti izpolnilo več kot 300 udeležencev, porazdelitev rezultatov pa sodeč po Kolmogorov-Smirnovem testu odstopa od normalne. Večina lestvic je desno asimetrična, kar pomeni, da so ocenjevalci podajali ocene iz spodnje polovice ocenjevalne lestvice.

## 5.2 Stili vodenja in spoprijemanje s stresom

Rezultati statističnih postopkov so pokazali nekatere statistično pomembne povezave med vodjevim stilom vodenja in strategijami spoprijemanja s stresom podrejenih. Tabele z rezultati vsebujejo le strategije spoprijemanja, ki se s katerim od stilov vodenja statistično pomembno povezujejo.

**Transformacijsko vodenje** se statistično pomembno in pozitivno povezuje s strategijami iskanje socialne pomoči ( $\rho = 0,13^{**}$ ), sprejemanje odgovornosti ( $\rho = 0,13^{**}$ ), načrtno reševanje problemov ( $\rho = 0,10^{**}$ ) in pozitivna ponovna ocena ( $\rho = 0,25^{**}$ ). Pomembna povezanost v negativni smeri pa se kaže med omenjenim stilom vodenja in strategijo beg oz. izogibanje ( $\rho = -0,09^*$ ). Korelacije so povečini zelo nizke.

*Tabela 5: Koeficient korelacije med strategijami spoprijemanja s stresom zaposlenih in faktorji transformacijskega stila vodenja*

| <b>Strategije spoprijemanja s stresom</b> | <b>Transformacijsko vodenje</b>        |                             |                                    |                           |                         |
|-------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|---------------------------|-------------------------|
|                                           | Idealiziran vpliv – priprane lastnosti | Idealiziran vpliv – vedenje | Motiviranje s pomočjo navduševanja | Intelektualna stimulacija | Upoštevanje posameznika |
| Iskanje socialne pomoči                   | <b>0,11*</b>                           | 0,09                        | <b>0,13**</b>                      | <b>0,14**</b>             | 0,07                    |
| Sprejemanje odgovornosti                  | 0,08                                   | <b>0,11*</b>                | 0,08                               | <b>0,17**</b>             | <b>0,11*</b>            |
| Beg/Izogibanje                            | <b>-0,10*</b>                          | 0,01                        | <b>-0,13**</b>                     | <b>-0,11*</b>             | -0,08                   |
| Pozitivna ponovna ocena                   | <b>0,25**</b>                          | <b>0,22*</b>                | <b>0,21**</b>                      | <b>0,21**</b>             | <b>0,19**</b>           |

Opomba: \*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$

Kot vidimo v tabeli 5 se strategija pozitivne ponovne ocene pozitivno povezuje prav z vsemi stili transformacijskega vodenja, povezave so zmerno nizke. Ostale strategije spoprijemanja se povezujejo s tremi različnimi komponentami transformacijskega vodenja, pri čemer so korelacije s strategijo beg oz. izogibanje negativne.

**Transakcijsko vodenje** se v naši raziskavi statistično pomembno povezuje z dvema strategijama spoprijemanja, in sicer s sprejemanjem odgovornosti ( $\rho = 0,16^*$ ) in pozitivno ponovno oceno ( $\rho = 0,19^{**}$ ). Ostale povezave s strategijam spoprijemanja niso statistično pomembne.

Tabela 6: Koeficient korelacije med strategijami spoprijemanja s stresom zaposlenih in faktorjema transakcijskega stila vodenja

| Strategije spoprijemanja s stresom | Transakcijski stili vodenja |                              |
|------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
|                                    | Pogojno nagrajevanje        | Vodenje z izjemami – aktivno |
| Iskanje socialne pomoči            | <b>0,10*</b>                | 0,04                         |
| Beg/Izogibanje                     | <b>-0,15*</b>               | 0,07                         |
| Pozitivna ponovna ocena            | <b>0,22**</b>               | 0,03                         |

Opomba: \*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$

Iz tabele 6 je razvidno, da stil pogojnega nagrajevanja pozitivno korelira s strategijama iskanje socialne pomoči in pozitivna ponovna ocena, negativna pa je korelacija z begom oz. izogibanjem. Vodenje z izjemami – aktivno ne korelira pomembno z nobeno od strategij spoprijemanja s stresom.

**Pasivno – izogibajoče vodenje** je prav tako statistično pomembno povezano z določenimi strategijami spoprijemanja s stresom. Pozitivno korelira s strategijo konfrontacije ( $\rho = 0,20^{**}$ ) in bega oz. izogibanja ( $\rho = 0,21^{**}$ ), negativno pa z načrtnim reševanjem problemov ( $\rho = -0,12^{*}$ ) in pozitivno ponovno oceno ( $\rho = -0,17^{**}$ ).

Tabela 7: Koeficient korelacije med strategijami spoprijemanja s stresom zaposlenih in faktorjema pasivno – izogibajočega stila vodenja

| Strategije spoprijemanja s stresom | Pasivno – izogibajoči stili vodenja |                                     |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
|                                    | Vodenje z izjemami – pasivno        | Vodenje brez vajeti (laissez faire) |
| Konfrontacija                      | <b>0,17**</b>                       | <b>0,20**</b>                       |
| Beg/Izogibanje                     | <b>0,16**</b>                       | <b>0,21**</b>                       |
| Načrtno reševanje problemov        | <b>-0,14**</b>                      | -0,09                               |
| Pozitivna ponovna ocena            | <b>0,18**</b>                       | <b>-0,15**</b>                      |

Opomba: \*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$

V tabeli 7 vidimo, da se pasivno vodenje z izjemami statistično pomembno povezuje s štirimi strategijami spoprijemanja s stresom. Vodenje brez vajeti pa se povezuje s tremi strategijami, pozitivno s konfrontacijo in begom oz. izogibanjem, negativno pa s pozitivno ponovno oceno.

### 5.3 Stili vodenja in dejavniki delovnega okolja (rizik za izgorelost)

Rezultati kažejo na zmerne povezanosti med stili vodenja in skupnim rezultatom preko vseh dejavnikov delovnega okolja, ki predstavljajo rizika za izgorelost. **Transformacijsko vodenje** se z rezultatom rizika za izgorelost povezuje negativno ( $\rho = -0,47^{**}$ ), podobna povezanost je tudi pri **transakcijskem vodenju** ( $\rho = -0,39^{**}$ ). **Pasivno - izogibajoči stil** vodenja pa se z rezultatom rizika za izgorelost povezuje pozitivno ( $\rho = -0,47^{**}$ ).

Rezultati so pokazali tudi pomembno povezanost med posameznimi dejavniki delovnega okolja (rizika za izgorelost) in tremi glavnimi kategorijami stilov vodenja.

**Transformacijsko vodenje** se statistično pomembno negativno povezuje z vsakim od 12-ih dejavnikov rizika za izgorelost ( $\rho$  se giblje med  $-0,14^{**}$  in  $-0,48^{**}$ ), najmanj z dejavnikom preveč dela ( $\rho = -0,14^{**}$ ), najvišje pa je povezano z dejavniki kot so pomanjkanje povratnih informacij ( $\rho = -0,48^{**}$ ), odtujenost ( $\rho = -0,43^{**}$ ), slabo timsko delo ( $\rho = -0,42^{**}$ ), vrednostni konflikt ( $\rho = -0,41^{**}$ ) in pomanjkanje informacij ( $\rho = -0,40^{**}$ ).

**Transakcijsko vodenje** se prav tako pomembno negativno povezuje z vsemi dejavniki rizika za izgorelost ( $\rho$  se giblje med  $-0,11^*$  in  $-0,44^{**}$ ), najmanj se povezuje z dejavnikom preveč dela ( $\rho = -0,11^{**}$ ), najvišja pa je povezava z dejavniki kot so pomanjkanje povratnih informacij ( $\rho = -0,44^{**}$ ), slabo timsko delo ( $\rho = -0,34^{**}$ ), vrednostni konflikt ( $\rho = -0,33^{**}$ ) in nejasnost ( $\rho = -0,32^{**}$ ).

**Pasivno - izogibajoče vodenje** pa se z vsemi dejavniki rizika za izgorelost povezuje pozitivno ( $\rho$  se giblje med  $-0,23^{**}$  in  $-0,49^{**}$ ). Najnižja je korelacija z dejavnikom preveč dela ( $\rho = -0,23^{**}$ ), najvišje pa so korelacije z dejavniki pomanjkanje povratnih informacij ( $\rho = -0,49^{**}$ ), slabo timsko delo ( $\rho = -0,41^{**}$ ) in pomanjkanje informacij ( $\rho = -0,40^{**}$ ).

## 6 Razprava

Pri del naše raziskave se je usmeril na raziskovanje odnosa med vodjevim stili vodenja in spoprijemanje s stresom podrejenih. Prva predpostavka se je nanašala na povezanost transformacijskega stila vodenja in njegovih komponent s strategijami spoprijemanja. Predvideli smo pozitivne korelacije z aktivnejšimi in običajno tudi učinkovitejšimi strategijami,

kot so iskanje socialne pomoči, sprejemanje odgovornosti, načrtno reševanje problemov in pozitivna ponovna ocena. Predvidene povezave smo statistično potrdili, čeprav so precej nizke. Potrdila se je tudi predvidena negativna povezanost transformacijskega vodenja s strategijo bega oz. izogibanja. Čeprav ugotovljene povezave niso izrazite, lahko potrdimo nizko stopnjo povezanosti med izpostavljenostjo transformacijskem stilom vodenja in načinom spoprijemanja zaposlenih. Vodja kot zaupanja vreden mentor in vizionar bi lahko z nudenjem socialne podpore, spodbujanjem razvoja zaposlenih in intelektualnih spodbud dosegel, da zaposleni na stresne situacije gledajo z drugačnega vidika. Vidijo ga lahko kot rešljiv problem, kot izziv in priložnost za rast in nove izkušnje, kar kažejo tudi nekoliko višje korelacije s strategijo pozitivne ponovne ocene. Posamezne komponente transformacijskega stila vodenja se sodeč po rezultatih ne povezujejo enako z vsemi strategijami spoprijemanja, kažejo pa se podobne povezave kot pri nadrednem stilu vodenja, ki ga sestavljajo.

Kot drugo smo predvidevali pozitivno povezanost med transakcijskim stilom vodenja in strategijam spoprijemanja kot so načrtno reševanje problemov in sprejemanje odgovornosti ter negativno povezanost z begom oz. izogibanjem. Predpostavke smo postavili na podlagi značilnosti transakcijskega vodje, ki z dogovarjanjem in postavljanjem pravil, standardov ter ciljev ustvarja določeno strukturo v delovnem okolju. Zaposleni tako postanejo odgovorni za doseganje in izpolnjevanje določenih ciljev (Bass in Riggio, 2006). Delno se nam je to tudi potrdilo, ugotovljena je bila namreč pozitivna korelacija s strategijo sprejemanja odgovornosti, poleg te pa se je pokazala tudi nepredvidena korelacija v pozitivni smeri s strategijo pozitivne ponovne ocene. Kot kaže bi lahko tudi transakcijski vodja doprinesel k pozitivnemu ocenjevanju stresnih situacij pri zaposlenih, nenazadnje je sodeč po literaturi transakcijsko vodenje osnovna brez katere ne moremo graditi transformacijskega vodenja (Bass in Bass, 2008). Aktivno vodenje z izjemami se kot kaže ne povezuje z nobenim od načinov spoprijemanja zaposlenih, vendar pa stil pogojnega nagrajevanja, ki je tudi že bližje transformacijskemu vodenju, pri zaposlenih kaže na pogostejšo uporabo iskanja socialne pomoči, pozitivne ponovne ocene in redkejšo uporabo bega ali izogibanja pred nastalimi težavami.

Tudi predpostavko pri pasivno – izogibajočem vodenju smo v večini potrdili. Z izjemo strategije distanciranja, se vse predvidene strategije pomembno povezujejo s pasivno – izogibajočim stilom vodenja. Pasivno in

večinoma odsotno vodenje bi torej lahko do določene mere vodilo k pasivnejšim in manj učinkovitim oblikam spoprijemanja s stresom, saj vodja le malo komunicira z zaposlenimi, se izogiba svojim odgovornostim in s tem kaže nek vzorec umikanja in slabše vpetosti v dogajanje. Zaposlenim pod takim vodstvom lahko primanjkuje podpore, spodbud in nekih pozitivnih vzorcev, ki bi tudi njim samim pomagale pri učinkovitejšem spoprijemanju s stresom. Ugotovljena je bila tudi nepredvidena pozitivna povezanost med omenjenim stilom vodenja in strategijo konfrontacije, kar lahko kaže, da gredo lahko zaposleni pod pasivnim vodstvom bolj nepremišljeno, tvegano in agresivno v razreševanje stresnih situacij.

Drugi del raziskave pa se nanaša na stile vodenja vodij in povezanost tega z dejavniki v delovnem okolju, ki so lahko rizični za izgorelost zaposlenih. Naši rezultati potrjujejo predvidene hipoteze, kaže se namreč obstoj zmerne do dokaj visoke povezanosti tako skupnega rezultata dejavnikov delovnega okolja, kot tudi posameznih dejavnikov. Transformacijsko in transakcijsko vodenje v podobni meri prispevata k manj pogostemu pojavu slabega timskega dela, pomanjkanja povratnih informacij, pomanjkanja informacij na splošno, odtujenosti, nejasnosti in vrednostnim konfliktom v delovnem okolju. K temu lahko prispevata z aktivnim vključevanjem v interakcijo z zaposlenimi, njihovim upoštevanjem, dogovarjanjem in usklajevanjem skupne vizije in vrednot. Jasna in odprta komunikacija je pri tem lahko ključnega pomena, saj so zaposleni seznanjeni z dogajanjem, čutijo zanimanje za njihovo delo in verjamejo skupne cilje katerim sledijo. Obratno pa se kaže pri pasivno – izogibajočem vodenju, saj je zanj značilno pomanjkanje komunikacije in vpletenosti v dogajanje v delovnem okolju, kar potrjujejo tudi dobljene pozitivne korelacije z dejavniki kot so pomanjkanje povratnih informacij, slabo timsko delo in drugimi.

Ugotovitve naše raziskave bi lahko dopolnjevale obstoječe raziskave, ki povezujejo stile vodenja s stopnjo stresa in izgorelosti zaposlenih. Z našimi ugotovitvami jim pridružujemo še pogled na ravnanje zaposlenega oz. kako se lahko pod različnim vodstvom ljudje različno spopadajo s stresnimi situacijami. Korelacije se v tem primeru niso izkazale za posebej visoke, kar je lahko povezano tudi s tem, da je način spoprijemanja s stresom v večji meri še vedno lahko odvisen od posameznikovega individualnega stila spopadanja, na drugi strani pa tudi od dane situacije in okoliščin. Ne zanikamo torej obstoja nekih ustaljenih načinov

spoprijemanja pri ljudeh, ne izključujemo pa tudi možnosti, da lahko vodja kot pomembna oseba vpliva na načine spoprijemanja s stresom, ki se pojavlja v delovnem okolju.

Vodja s svojim pristopom in načinom vodenja do določene mere tudi ustvarja delovno okolje, kar so pokazale tudi zmerno visoke korelacije stilov vodenja z dejavniki delovnega okolja. Predvsem se kaže razlika med aktivnimi in pasivnimi stili vodenja, pri slednjih je namreč značilno, da so zaposleni bolj kot ne prepuščeni sami sebi brez prave vloge vodje nad seboj.

Področje stilov vodenja in na drugi strani spremenljivk na ravni zaposlenih pušča še veliko odprtih možnosti za raziskovanje, zanimanje za to pa v zadnjem narašča tudi zaradi številnih zgodb o slabem vodenju, ki se je za organizacijo in zaposlene prej kot ne slabo končalo. Pomembno je tudi poudariti, da en sam stil vodenja ni univerzalno najboljši, temveč je umetnost dobrega vodenja prav v iskanju in prilagajanju stila vodenja danim okoliščinam (stanju v organizaciji, značilnostim zaposlenih, razmeram na trgu ...).

## Viri

- Aldwin, C. M. (2009). *Stress, coping, and development: an integrative perspective*. New York: The Guilford Press.
- Antonakis, J., Cianciolo A. T. in Sternberg, R. J. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Avolio, B. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organization*. Thousand Oaks: Sage Publication, Inc.
- Bass, B. M. in Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Bass, B. M. in Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership, 2nd Edition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bass, M. B. in Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership. Theory, research, and managerial applications, 4th Edition*. New York: Free Press.
- Bertocci, D. I. (2009). *Leadership in organizations: There is a difference between leaders and managers*. New York: University Press of America, Inc.

- Boernes, S. Eisenbeiss, S. A. in Griesser, G. (2007). Follower behavior and organizational performance: The impact of transformational leaders. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(3), 15–26.
- Dewe P. J., O'Driscoll, M. P. in Cooper, C. L. (2010). *Coping with work stress: A review and critique*. West Sussex: John Wiley and sons, Ltd.
- Folkman S. in Lazarus R. S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Kelloway, E. K., Sivanathan, N., Francis, L. in Barling, J. (2005). Poor Leadership. V J. Barling, E. K. Kelloway in M. R. Frone (ur.), *Handbook of work stress* (str. 89–112). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 1*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G. in Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7(3), 385–425.
- Lyons, J. B. in Schneider T. R. (2009). The effects of leadership style on stress outcomes. *The Leadership Quarterly*, 20, 737–748.
- Maslach, C. in Leiter M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- O'Driscoll, M. P., Brough, P. A. in Kalliath, T. J. (2009). Stress and coping. V S. Cartwright in C. L. Cooper (ur.), *The Oxford handbook of organizational well being* (str. 236–266). New York: Oxford University Press, Inc.
- Potter, B. A. (2005). *Overcoming job burnout: How to renew enthusiasm for work*. Oakland: Ronin Publishing.
- Senica, K. (2009). *Stili vodenja in organizacijska kultura (neobjavljeno magistrsko delo)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

- Skakon, J., Nielsen, K., Borg, V. in Guzman, J. (2010). Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research. *Work and Stress*, 24(2), 107-139.
- Sosik J. J. in Godshalk V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received and job related stress: a conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior*, 21(4), 365-390.

## Stvarno kazalo

### A

- ADHD, 42
- Agregat osebnostnih potez, 14–15, 21, 24
- Asimetričnost, 48
- Avtizem, 39, 43, 44, 49, 51

### C

- Cerebralna paraliza, 38–39

### Č

- Čustvena stabilnost, 38 (*gl. tudi nevroticizem*)

### D

- Dejavniki izgorelosti, 126–127, 129–130
- Delavnice Sibshops, 45
- Depresivnost, 44–45, 52, 54
- Diagnoza, 53–55
- Dimenzije osebnosti, 8–23, 25–26
- Doslednost, 17–18, 23
  - strukturna, 10
  - normativna, 11
  - relativna, 12
- Downov sindrom, 37
- Družbenoekonomski položaj, 37, 55

### E

- Ekstravertnost, 8–11, 14–15, 18–19, 22, 38, 41–42
- Etiologija, 38, 49, 54

### G

- GLOBE, 118

### H

- Hipoteza o blažilnem učinku, 51
- Hipoteza o specifični podobnosti, 51

### I

- Inkluzija, 43, 91–96, 98, 103–105, 111
- Integracija, 92–94, 96
- Intelektualne sposobnosti, 36, 38, 43, 53, 55
- Interakcije med osebnostnimi dimenzijami, 23
- Interesi, 35, 42
- Inverzna faktorska analiza, 13
- Izgorelost, 123
- Izobraževanje, 91–98, 100–103, 105, 107, 109–111

### K

- Klastrska analiza, 14, 21
- Komplementarnost, 46, 48
- Konflikti, 46–47, 49–53

### L

- Leksikalna hipoteza, 40

### M

- Mesto nadzora, 54
- Močna področja, 42–43, 45, 55
- Motivacija
  - za učenje, 71, 82
  - učenca/dijaka, 67–68, 77, 85
- Motnja v duševnem razvoju (MDR), 35–38, 41, 46

- družine otrok z MDR, 35, 37, 40, 43, 45, 48–50, 52–53, 55–56
- kategorije MDR, 36–38, 49, 54
- lažja MDR, 36–38, 42, 49
- narava MDR, (*gl. etiologija*)
- osebnostne značilnosti
- otrok z MDR, 38–43
- raven MDR, (*gl. kategorije*)
- sorojenci otrok z MDR, 35, 43–46, 48, 52, 55–56
- N**
- Načini spoprijemanja s stresom – WCQ II, 129
- Nadzor jaza, 13
- Naklonjenost, 47–50, 52, 55
- Napoved
- vzdolžna, 16, 19, 24
- sočasna, 18–19, 22–24
- prirastna, 21–25
- Nesprejemljivost, 35, 38, 41–42, 51, 54
- Nevroticizem, 8–10, 14–15, 18–19, 22
- Notranja ponovljivost, 8, 13–15, 24
- O**
- Obrambni mehanizmi, 53
- Ocenjevalci, 10–11, 13–14, 19, 25
- starši, 10–12, 14–16, 19
- mame, 10, 13–16, 20–21, 23–24
- očetje, 10, 14, 16
- strokovne delavke, 10–11
- vzgojiteljice, 10, 12–14, 18–19
- učiteljice, 11–12, 19–21, 23–24
- samoocena, 12
- Odnos med sorojencema, 35, 44–53, 55–56
- dejavniki, 49–53
- Odprtost, 8–11, 14, 19, 35, 38, 42
- Organski vzroki, 37
- Osebnost, 8–11, 13–15, 17–20, 23–25
- malček, 17
- otročstvo
- zgodnje, 9–12, 16–21, 23
- srednje, 10–12, 14–18
- pozno, 14, 16–17, 23
- mladostništvo, 9–11, 13–14, 16, 19, 21, 23
- Osebnostne poteze, 35, 39, 43, 45, 50–51, 54–55
- Otroci s posebnimi potrebami, 35, 37–38, 43–45, 47–48, 52–53, 56
- Otroci s posebnimi potrebami
- gibalno ovirani, 91, 93, 97–98, 100, 105–107, 111
- gluhi in naglušni, 91, 93, 96–98, 100, 105–106, 111
- slepi in slabovidni, 91, 93, 95–98, 100, 105–107, 111
- P**
- Perspektiva dveh skupin, 37
- Poteze osebnosti, (*gl. dimenzije osebnosti*)
- Prader-Willijev sindrom, 37
- Prečne študije, (*gl. sočasne študije*)
- Pristop
- na spremenljivke
- osredotočen pristop, 25
- tipološki pristop, 8, 23, 25–26
- Prosti opisi, 10, 14, 16, 19–20, 39–43, 46
- Prožnost jaza, 13

## R

Razlikovalno starševstvo, 48  
Rivalstvo, 46–47, 51  
Rizik za izgorelost – BPI, 129

## S

Samopodoba, 91, 95–96, 98–99,  
102–111  
Samospoštovanje, 91, 95–99, 103–  
104, 111  
Samoučinkovitost, 74, 78, 82, 84  
Segregacija, 92, 94–96  
Sindrom lomljivega x, 37  
Socializacija, 40–41  
Socialna kompetentnost, 18–25  
Socialna opora, 91, 96–99, 101–102,  
104, 107, 110–111  
Socialne spretnosti, 94–97, 103–  
104, 109  
Socialno vedenje, 36, 39, 41  
Sočasne študije, 11–12, 18–24  
Specifični preobrat, 48  
Spoprijemanje s stresom, 122,  
124–125  
Spoznavne sposobnosti,  
(*gl. intelektualne sposobnosti*)  
Sprejemljivost, 8–10, 12, 14–15,  
17–19, 22, 24  
Stabilnost odnosa med sorojenci,  
49  
Stabilnost pripadnosti  
osebnostnemu tipu, 16–17  
Starostna razlika med sorojenci, 49  
Stres, 122  
starševski stres, 35, 52–56  
Stresor, 122–123

## T

Taksonomska shema, 41–42  
Konec podkategorij, 41  
Temperament, 9, 13, 16, 38–39, 48,  
50–52  
Teorije vodenja, 119  
transakcijsko vodenje,  
120–121  
transformacijsko vodenje,  
120–121  
Težavno vedenje, 37, 41, 44, 47, 52  
Tipi osebnosti, 8–9, 13–17, 19–26  
kompetentni, 15, 17  
povprečni, 14–15, 17, 20, 22  
prožni, 13–17, 19–22  
samozavestni, 16  
s pretiranim nadzorom, 13–  
16, 19–21  
s pomanjkljivim nadzorom,  
13–14, 16, 19–20  
svoje glavi, 14–15, 17, 20–22  
zadržani, 16

## U

Učinek kontrasta, 44  
Učni uspeh/ uspešnost, 74, 79,  
81–82, 84–85, 92–93, 98, 100,  
104, 108, 110  
slovenščina, 67–68, 83–85  
Učno vedenje, 72, 77, 82  
prilagojeno, 71  
neprilagojeno, 72, 78  
moteče, 67–68, 73–74, 79, 83  
goljufanje, 67–68, 73, 79, 83  
Ujemanje med staršema pri opisu  
otrok, 41

## V

- Vedenje ponotranjenja, 18–25
- Vedenje pozunanjenja, 18–25
- Velikih pet faktorjev osebnosti  
9–10, 38, 40, 42
- Vestnost, 8–12, 14–15, 18–19, 22, 24,  
35, 38, 42, 54
- Vodenje, 118–119, 124
- Vprašalnik multifaktorskega  
vodenja – MLQ, 120
- Vzdolžne študije, 11, 15–17, 19, 21,  
23–25

## W

- Williamssov sindrom, 37

## Z

- Zaznana ciljna usmerjenost učenca,  
68, 71, 78, 82  
v učenje/obvladovanje, 68,  
71, 74, 82, 85  
nase (samopredstavitveni/  
storilnostni cilji), 68  
izkazovanje lastnih  
zmožnosti, 70–71, 83  
izogibanje izkazovanja  
lastnih nezmožnosti, 70–71
- Zaznana ciljna usmerjenost učitelja,  
67–68, 74, 77–78, 81–82, 85  
k obvladovanju, 72, 74, 82,  
85  
k primerjanju učencev, 72,  
74, 83  
spodbuda h kakovostnemu  
učenju, 72, 84–85
- Značilnosti vodij, 119
- Zrelost za starost, 35

## Imensko kazalo

### A

Abidin, R. R., 53  
Aguilar, B., 50  
Aldwin, C. M., 122  
Allen, K., 40  
Allik, J., 11  
Amell, J. W., 16  
Ames, C., 69, 71, 85  
Anderman, E. M., 73, 83, 86–88  
Anderman, L., 87  
Antia, S., 97  
Antonakis, J., 118  
Archer, J., 71, 85  
Armstead, P., 73, 88  
Aro, H. M., 96  
Asendorpf, J. B., 8, 13–16, 19, 21–23, 25–26  
Atkins, R., 8  
Avolio, B., 117, 120, 125, 128–129  
Avsec, A., 99

### B

Bajželj, B., 73, 87  
Bakker, J. T. A., 95  
Bandura, A., 85–86  
Banks, P., 44–45  
Barbaranelli, C., 8–10, 16  
Barling, J., 124  
Barron, K., 96  
Bass, B. M., 117–121, 124–129, 138  
Bass, R., 119–120, 124, 127  
Bat-Chava, Y., 95  
Bear, G., 93  
Beardsall, L. 50, 52  
Beaty, L. A., 95

Berk, L. E., 17  
Bertocci, D. I., 118  
Besevegis, E., 38  
Biggar, W. D., 97  
Blacher, J., 39  
Block, J., 8, 13, 16, 23, 26  
Block, J. H., 13, 26  
Blomqvist, K. B., 96  
Bocian, K. A., 72, 86  
Boernes, S., 124  
Bong, M., 72, 74, 82–83, 85–86  
Borg, V., 124, 127  
Borkenau, P., 13  
Bortolussi, J. A., 97  
Bosman, A. M. T., 95  
Božič, M., 43  
Bratož, M., 104, 109–110  
Brekelmans, M., 71, 88–89  
Breslau, N., 44–45  
Broadhead, P., 93  
Broberg, A. G., 8, 38  
Brody, G. H., 46, 48–52  
Brough, P. A., 122–123  
Brown, G., 96  
Bryant, M. J., 72, 86  
Buhrmester, D., 46  
Burack, J. A., 37  
Burke, M., 50  
Buss, A. H., 9  
Butler, R., 95  
Buyst, V., 10, 38

### C

Caprara, G. V., 9  
Cardullo, R. A., 72, 86

Caspi, A., 9–10, 13, 16, 19, 38  
 Chapman, W., 97  
 Chawla, S., 44  
 Chess, S., 9  
 Chuang, S. S., 8, 38  
 Church, M. A., 68, 70, 86  
 Cianciolo, A. T., 118  
 Clever, A., 93  
 Cobb, P., 88  
 Collins, W. A., 40.  
 Colnerič, B., 38–42, 47, 49–51, 53–55  
 Cooper, C. L., 122  
 Cortina, K. S., 72, 86  
 Costa, P. T. Jr., 8, 21–23, 25, 38  
 Crnic, K., 53  
 Cummings, E. M., 52  
 Cupp, P. K., 83, 86  
 Cvitković, D., 44

## Č

Čubej, K., 41

## D

Damiani, V. B., 44, 50  
 Davis, J., 97  
 Davison, G. C., 36  
 De Fraine, B., 104  
 De Fruyt, F., 8, 10, 14–16, 19–21, 26, 38  
 De Monchy, M., 96  
 De Pauw, S. S. W., 9, 18, 37, 39, 41, 43, 47  
 Deal, J., 8  
 Del Vecchio, W. F., 13, 17  
 Demaray, M. K., 98–99  
 Derryberry, D., 9  
 Dewe, P. J., 122  
 Digman, J. M., 10, 38

Dixon, M. J., 37  
 Dumas, J. E., 18  
 Dunn, J., 45–46, 48–52  
 Dyke, P., 45, 47, 54–55  
 Dykens, P., 37  
 Dyson, L. L., 45, 54–56

## E

Edelstein, W., 13  
 Ehrler, D. J., 18  
 Eisenbeiss, S. A., 124  
 Eisenberg, N., 23  
 Elbaum, B., 96  
 Eldredge, N., 97  
 Elliot, A. J., 68, 70, 86  
 Elliott, S. N., 98–99  
 Evans, G. J., 18

## F

Fabes, R. A., 23  
 Faerstein, L. M., 53  
 Farber, B., 46  
 Fast, L. A., 72–74, 84, 86  
 Fegley, S., 8  
 Fekonja, U., 10  
 Fisman, S., 47, 55–56  
 Fitch, F., 95, 103  
 Florian, L., 92  
 Folkman, S., 122, 128–129  
 Foster, S., 97  
 Fraley, R. C., 8  
 Francis, L., 124  
 Franklyn-Stokes, A., 73, 88  
 Freedman, R. I., 50  
 Freeman, K. E., 87  
 Friedel, J. M., 72, 82, 86  
 Friedrich, W. N., 53  
 Frone, M. R., 73, 89

Funder, D. C., 8  
Furman, W., 46, 51

## G

Gable, S. L., 68, 86  
Gagne, J. R., 44  
Gamble, W. C., 44, 47–48, 52  
Gavidia-Payne, S., 44, 52, 55  
Gheen, M., 72, 87  
Giallo, R., 44, 52, 55  
Gilchrist, L. D., 53  
Godshalk, V. M., 124–127  
Goodenow, C., 68, 86  
Goodnow, J. J., 40  
Grant, E., 56  
Graungaard, A. H., 53  
Greenberg, J., 50  
Greenberg, M. T., 53  
Greene, B., 71, 88  
Griesser, G., 124  
Gril, A., 9, 10  
Grist, C. L., 10  
Gupta, V. B., 49, 54  
Guthrie, I. K., 23  
Guzman, J., 124, 127

## H

Habekoth, H.T., 96, 97  
Halverson, C. F. Jr., 8–10, 19, 26, 38,  
39–40, 43, 55  
Hammond, K. A., 86  
Harackiewicz, J. M., 70, 86  
Harrington, H., 16  
Harris, J. R., 17  
Hart, D., 8, 13–14, 16, 19–20  
Hassall, R., 54  
Havill, V. L., 8–9, 38, 40, 42  
Hayden, P., 97

Helsen, M., 101  
Hen, I., 96  
Herbst, J. H., 8  
Heward, W. L., 95, 103  
Hodapp, R. M., 37, 43  
Hoffman, V., 13  
Hojanić, R., 44  
Hooymayers, H., 71, 89  
Horvat, M., 9, 15, 20–21, 23–24  
Howe, N., 49  
Hox, J. J., 96, 97  
Hruda, L. Z., 87  
Hubner, J. J., 99  
Huges, J. N., 68, 87  
Hurlock, E., 47  
Huurre, T. M., 96  
Hwang, C. P., 8, 38  
Irving, S.E., 85, 87

## J

Jackson, D. N., 8  
Jenne, W. C., 48  
John, O. P., 13, 39–40  
Jutai, J. W., 97  
Juul, J., 44  
Juvonen, J., 93

## K

Kalliath, T. J., 122–123  
Kalnins, I. V., 97  
Kaminski, M., 95, 103  
Kaplan, A., 72–74, 82–83, 87  
Karsten, S., 104  
Kavčič, T., 9–22, 25, 39–40, 42–43,  
47, 49–51, 55  
Kavkler, M., 94  
Kef, S., 96–97  
Keller, M., 13

Kelloway, E. K., 124  
 Kluwin, T. N., 97  
 Knyazev, G. G., 8–10, 12  
 Kocijan-Hercigonja, D., 36  
 Kohnstamm, G.A., 9, 38–42  
 Komulainen, E. J., 96  
 Kramer, L., 47  
 Kramer, Y., 73, 88  
 Kranjčan, M., 73, 87  
 Krauss, M. W., 50  
 Kreimeyer, K., 97  
 Kroeck, K. G., 120  
 Kumar, R., 87  
 Kwok, O. M., 68, 87

## L

LaBarbera, R., 95  
 LaFreniere, P. J., 18  
 Laidra, K., 11  
 Lamb, M. E., 8, 10–11, 13, 18, 38  
 Lamovec, T., 128–129  
 Lane, D., 83, 86  
 Lanthier, R. P., 46, 51  
 Lardieri, L. A., 39, 41, 47–48, 56  
 Lau, S., 72, 82–83, 87  
 Law, J., 38  
 Lazarus, R. S., 122, 128–129  
 Leiter, M. P., 123  
 Leonard, H., 45, 47, 55  
 Lewis, J. L., 72, 86  
 Lifshitz, H., 96  
 Lindsay, W. R., 38  
 Little, T. D., 10–11  
 Lowe, K. B., 120  
 Loyd, L. K., 68, 87  
 Lubetsky, M. J., 36  
 Luo, W., 68, 87  
 Lyons, J. B., 125, 127

## M

Maehr, M. L., 69, 73–74, 83, 87–88  
 Malecki, C. K., 98–99  
 Maloney, S., 92  
 Marinov-Glassman, D., 95  
 Markey, C. N., 10  
 Markey, P. M., 10  
 Marsh, H. W., 99–100  
 Martinez, R., 95  
 Mash, E. J., 42  
 Maslach, C., 123  
 McCord, D. M., 10  
 McCoy, J. K., 49, 50  
 McCrae, R. R., 8, 38  
 McDonald, J., 54  
 McGhee, R. L., 18  
 McHale, S. M., 44, 47–48, 52  
 Meeu, W., 101  
 Mertens, D., 97  
 Mervielde, I., 8–11, 14, 18, 37–39, 41, 43, 47  
 Messenger, K., 44  
 Meyer, D., 44–45  
 Middleton, M. J., 72, 84, 87  
 Midgley, C., 70, 72–73, 75–77, 84, 86–87  
 Miller, R., 71, 88  
 Milne, B., 16  
 Moffitt, T. E., 13, 16  
 Montalvo, G., 71, 88  
 Mrug, S., 103  
 Mulroy, S., 45, 47, 55  
 Munn, P., 48, 51  
 Murdock, T. B., 73, 88

## N

Naylor, A., 55  
 Neale, J. M., 36

Nelson, J., 87

Newstead, S. E., 73, 88

Nicholls, J. G., 69, 71, 88

Nie, Y., 72, 82–83, 87

Nielsen, K., 124, 127

Nixon, C. L., 52

Northouse, P., 119

Novak, M., 54

## O

O'Driscoll, M. P., 122–123

Onghena, P., 104

Opara, B., 94

Orsmond, G. I., 44, 49–50

Ostendorf, F., 13

Ozer, D. J., 8

## P

Pastorelli, C., 9

Patashnick, M., 88

Paunonen, S. V., 8

Pawletko, T. M., 44, 48

Peersen, A., 96

Peetsma, T., 104

Petrič, M., 38, 41, 47, 53–54

Pijl, S. J., 96

Pintrich, P. R., 69, 71, 88–89

Plomin, R., 9

Podlesek, A., 14, 20, 22, 25

Porter, G., 92, 93

Potter, B. A., 123, 128, 130

Prabucki, K., 45

Prescott, P., 56

Presler, E. P., 96

Puklek Levpušček, M., 72–74, 82,  
84, 88

Pulkkinen, L., 13, 16

Pullman, H., 11

## R

Rabasca, A., 9

Ravindran, B., 71, 88

Realo, A., 11

Reiser, M., 23

Retting, M., 86

Rettinger, D. A., 73, 88

Riggio, R. E., 120–121, 127, 138

Roberts, B. W., 8, 13, 17

Robins, R. W., 8, 11–15, 19

Roeleveld, J., 104

Roeser, R., 87

Rose, J., 54

Ross, H. S., 49

Roth, M., 25

Rothbart, M. K., 9

Rugg, M., 56

Rzepecka, H., 38

## S

Sacks, S. Z., 96

Samuels, J., 8

Saudino, K., 44

Schilling, R. F., 53

Schinke, S. P., 53

Schneider, T. R., 125, 127

Seltzer, M. M., 44, 49–50

Senica, K., 120, 121, 128–129

Sewell, K., 95

Shavelson, R. J., 99

Shiner, R. L., 9–10

Shmelyov, A. G., 10, 38

Shurtleff, D., 97

Silva, P. A., 13, 16, 38

Siperstein, G. N., 101

Sisson, L. A., 37

Sivanathan, N., 124

Sivasubramaniam, N., 120

Sjöholm, A. C., 97  
 Skakon, J., 124, 127  
 Skalar, V., 93  
 Skär, L., 96, 97  
 Skov, L., 53  
 Slobodskaya, H. R., 8, 12, 19, 21, 43, 55  
 Slomkowski, C., 50, 52  
 Sočan, G., 10  
 Sosik, J. J., 124–127  
 Stanton, G. C., 99  
 Steele, C. A., 97  
 Sternberg, R. J., 118  
 Stevens, S. E., 97  
 Stinson, M. S., 97  
 Stocker, C. M., 46  
 Stoneman, Z., 37, 44–52  
 Stouthamer-Loeber, M., 13  
 Suizzo, M., 40  
 Svetina, M., 49  
 Swan, W. B., Jr., 99  
 Swanson, H. L., 39

## T

Tafarodi, R. W., 99  
 Tartwijk, J. V., 71, 88  
 Terracciano, A., 8  
 Theodore, R. F., 16  
 Thomas, A., 9  
 Tinsley, B. J., 10  
 Topping, K., 92  
 Trzesniewski, K. H., 8  
 Turner, J. C., 72, 86

## U

Untch, A. S., 101  
 Uranjek, A., 54  
 Urdan, T. C., 69, 72, 87–88

## V

Vadasy, P., 44–45  
 Van Aken, M. A. G., 8, 13–14, 16, 19, 21–23  
 Van Damme, J., 104  
 Van Leeuwen, K., 8, 14–16, 18–19, 21–23, 25

Vergeer, M., 104  
 Voelkl Finn, K., 73, 89  
 Vollebergh, W., 113  
 Von Collani, G., 25

## W

Wagner Jakab, A., 44, 46  
 Wallander, J. L., 103  
 Wanner, B., 10, 11  
 Weinstein, C., 68  
 Weisse, I., 96  
 Weitzman, M., 44  
 Wentzel, K. R., 68, 71, 84, 89  
 Wenz-Gross, M., 101  
 Wertz, 44  
 Wessels, H., 8, 38  
 Whitmire, K., 97  
 Widaman, K. F., 101  
 Williams, A. R., 43–45  
 Williams, K., 85, 89  
 Williams, T., 85, 89  
 Wolfe, D. A., 42  
 Wolffe, K. E., 96  
 Wolters, C. A., 69, 71, 83, 89  
 Wood, T., 88  
 Wood Rivers, J., 48, 50–51  
 Woolfson, L., 56  
 Wubbels, T., 71, 88–89

## Y

Yackel, E., 88

York, K. L., 13  
Yu, S. L., 69, 89

## **Z**

Zandberg, T., 96  
Ziegler, E., 37  
Zupančič, M., 8–25, 38–43, 47, 49,  
50, 51, 53–55, 72–74, 84, 88

