

Der Einfluß der Spielaktivitäten auf die Bildungsfähigkeit der kognitiven Struktur

Eva Gereková, Ivan Sarmány Schuller***

** Lehrstuhl für psychologische Wissenschaften, Fakultät für Sozialwissenschaften, Filosof Konstantin - Universität in Nitra*

*** Institut für die Experimentalpsychologie in Bratislava*

E-mail: expssarm@savba.sk, egerekova@post.sk

Theoretische Voraussetzungen

Im Laufe des Lebens gestaltet sich jedes Individuum ein bestimmtes System der Wahrnehmung, Orientierung und Bewertung der Welt aus, bemüht sich um die Kontrolle sozialer Situationen, um das Verständnis der Ursachen seines Verhaltens, um die Minimierung von Überraschungssituationen und Maximierung persönlicher Erfahrungen. Es geht um eine bestimmte Fähigkeit der Kategorisierung sozialer Erscheinungen oder Situationen, auf die das Einzelwesen trifft.

Dieser Kategorisierungsprozess, der Prozess der kognitiven Strukturierung (Disposition der abstrakt mentalen Representationen (Neuberg, Newson, 1993)) und damit zusammenhängende Konstrukte sind Forschungsgegenstand vieler kognitiv – persönlichkeits – sozial orientierten Psychologen. Sie konzentrieren sich vor allem auf die Persönlichkeitsdeterminanten, die sich an der präferierten Art und Weise der Kategorisierung, Informationsverarbeitung, Entscheidung und Copyingstrategien teilnehmen (in Sarmány Schuller, Gereková, 2002).

Bar – Tal (1999) definiert kognitive Strukturierung als Prozess, der das Erreichen des individuellen Sicherheitsgefühls mit der Filtration unadäquater Informationen erleichtert.

Das Konstrukt persönlichen Strukturbedürfnisses geht theoretisch von der Voraussetzung aus, dass sich die Fähigkeit des Situationswagnisses zu reduzieren bedeutend an eine höhere Fähigkeit neue Belastungssituationen zu lösen oder zu bewältigen bindet.

Das Wünschen einer einfachen Struktur bzw. die Reaktion auf ihr Fehlen kann die Art beeinflussen, wie die Menschen verstehen, erleben und sich in die Interaktion mit der Welt verhalten, (z.B. stereotypes Verhalten in den unbestimmten Situationen).

Mit dieser Problematik sind die Fragen der kognitiven Entscheidung, Toleranz auf Wagnis und Unsicherheit gebunden.

Unsicherheitstoleranz spricht über die Art des Individuums, die Informationen über unbestimmte Stimulanz, Stimulierung und Situationen wahrzunehmen und zu verarbeiten, in denen man unbestimmte Situationen wie Konfrontation mit der Gruppierung der unbekanntes, komplexen oder inkongruenten Schlüssel erfasst.

Bunder (1962, in Sarmány Schuller, 1999) hat die Aufmerksamkeit auf die Unsicherheit gelenkt als Ursache der Unfähigkeit des Individuums die Informationen adäquat zu strukturieren. Bochner (1965) hat sich um eine Kategorisierung der primären und sekundären Charakteristiken der Unsicherheitstoleranz bemüht:

Primäre Kategorie	Sekundäre Kategorie
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rigidität in fixierte Kategorien (Kategorisationsbedürfnis) ➤ Sicherheitssuche und Vermeidung von Wagnissen (Sicherheitsbedürfnis) ➤ Unfähigkeit die Koexistenz positiver und negativer Merkmale bei demselben Objekt zuzulassen z.B. gute und schlechte Eigenschaften bei demselben Menschen ➤ schwarz-weiße Ansicht der Welt ➤ Präferenz des Bekannten vor dem Unbekannten ➤ Verweilzeit auf einer Lösung in der Situation der Perzeptionswagnis usw. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dogmatismus ➤ Rigidität ➤ Sinnesgeschlossenheit ➤ Ethnische Vorurteile ➤ Ängstlichkeit ➤ Unkreativität ➤ Aggressivität usw.

Bemerkenswert ist die Dimension der Risikotendenz und die Bereitschaft zu riskieren, was von den Individuen als Überschreiten gewöhnlicher Stereotype, Überschreiten ihrer persönlichen Möglichkeitsgrenze, Eingehen auf Änderungen (Bereitschaft die gewöhnlichen Überzeugungen, Verhaltensart, Stellungen, einfache Strukturen zu verändern) verlangt wird.

Das Kind im Schulalter von 12 bis 14 Jahren ist gekennzeichnet durch seelische Unausgeglichenheit und erhöhte Empfindlichkeit zur sozialen Umgebung, sucht das Gleichgewicht eigener Wünsche und der Anforderungen der Gesellschaft. Es überdauert Bedürfnisse der Autoritätsbindung, was ihnen bei dem Erleben der Unsicherheitsgefühle helfen kann (Popelková, 2002).

Auf diese Aspekte sollte man schon bei der Entwicklung des Kindes in Rücksicht nehmen, vor allem bei der Erziehung und der schrittweisen Förderung der Gedankenflexibilität. Eine

Möglichkeit stellt das Trainingsprogramm (Gruppenarbeit) bzw. Spielaktivitäten dar, die am aktiven sozialen Lernen ausgerichtet sind.

Hermochova (1991) äußert, dass die Teilnehmer eines solchen Programmes innerlich erleben und sich bewusst werden, dass die Verhaltensänderung in eine bestimmte Richtung trotz dem Umschulungsanspruch der langfristig fixierten Stereotypen möglich ist. Das wichtigste Moment des Programms ist die Möglichkeit der Teilnehmer Informationen über sich und ihr Verhalten zu gewinnen, was im realen Leben im Sinne der konventionellen Gesellschaftsnormen nicht möglich ist. Solches Feststellen und damit der Erwerb sozialer Fähigkeiten ist bedeutungsvoll im Edukationsprozess, es beeinflusst schulischen Erfolg, subjektive Zufriedenheit des Schülers im Edukationsprozess und ermöglicht dem Pädagogen ins Leben der Klasse durchzudringen, die Kinder kennen zu lernen und sie besser zu verstehen.

Das Forschungsgebiet orientiert sich an der Effektivitätsbeglaubigung.

Popelková (2003) macht auf persönliche und interpersonale Komponenten, die Komponenten bei Lehrerstudenten aufmerksam, Šramová (2001) und Kopasová (1999) auf prosoziales Verhalten bei Kindern, Lajčiaková (2003) auf die morale Kompetenz, Bratská (1997) auf konstruktives Bewältigen der Belastungssituationen, Gajdošová (1995) auf die Förderung der emotionalen Intelligenz als Profylaxe gegen Gewalt in der Schule, usw.

Infolge der theoretischen Voraussetzungen haben wir ein solches Programm mit dem Klassenlehrer realisiert. Der Mittelpunkt des Programmes waren die auf die Selbsterkenntnis, Kommunikation, Kooperation, interpersonale Perzeption orientierten Spielaktivitäten, die dem Kind mittels des Verständnisses, der Empathie, der Akzeptanz, des Ereigniserlebens, der Sicht auf die Beziehung zwischen den vergangenen und gegenwärtigen Ereignissen einen offenen Weg für optimale Persönlichkeitsentwicklung und angemessene soziale Aufnahme anbieten.

Methodologische Voraussetzungen

Wir beabsichtigen die Effektivitätsbeglaubigung von Training sozialer Kompetenz und seiner Wirkung im intrapersonalen Bereich bzw. Strukturbedürfnis (in welchem Maß Kinder die Struktur brauchen, sich einfache Struktur wünschen und auf ihr Fehlen reagieren).

Die beobachteten Bereiche haben wir experimental, mit den Kontrollgruppen (ohne Intervention) beglaubigt und interkulturell verglichen (Slowakei versus Dänemark). Wir bemühen uns die Stabilität der gewonnenen Ergebnisse in der Zeit ein Jahr nach der Applikation des Trainings sozialer Kompetenz festzustellen.

Wir vermuten, dass sich der Effekt des Trainings sozialer Kompetenz durch ein geringeres Strukturbedürfnis der Teilnehmer zeigt.

Wir vermuten, dass das Niveau des Strukturbedürfnisses im Abschluss des Trainings ein Jahr nach der Applikation des Trainings sozialer Kompetenz auf dem erreichten Niveau verharrt.

Forschungsteilnehmer

Die Beglaubigung unserer Voraussetzungen haben wir mit 158 Forschungsteilnehmern (davon 108 Kinder der Grundschule Gbely in der Slowakei, 50 Kinder der Grundschule Aabybro in Dänemark) durchgeführt. Wir haben mit 4 Experimentalgruppen und 2 Kontrollgruppen (ohne Intervention) gearbeitet: EG I – 14 Schüler, Grundschule Gbely; EG II – 18 Schüler, Grundschule Aabybro; EG III – 27 Schüler, Grundschule Gbely; EG IV – 27 Schüler, Grundschule Gbely; KG I – 40 Schüler, Grundschule Gbely; KG II – 32 Schüler, Grundschule Aabybro.

Das durchschnittliche Alter der Schüler betrug 12 bis 14 Jahre.

Methodik

Der Fragebogen des personalen Strukturbedürfnisses - Personal Need for Structure PNS, geht von der Voraussetzung aus, dass sich die Fähigkeit die Situationswagnis zu reduzieren an die Bewältigung der neuen Situation knüpft.

Thomson, Naccarato, Parker sind Autoren des Fragebogens, Sarmány Schuller hat ihn übersetzt.

Das Konstrukt PNS geht von der Zweifaktorkonzeption des personalen Strukturbedürfnisses aus (Sarmány Schuller, Stríženec, 1999):

1. *Wunsch der Struktur (Faktor F1)*
2. *Reaktion auf das Fehlen der Struktur (Faktor F2)*

Ein Globaler Index des *Strukturbedürfnisses* PNS bildet sich mit dem Zusammenrechnen der beiden Subfaktor-Indices bzw. *Summe der Werte (Σ)*. [ein Index, zwei Indices]

Ergebnisse und Diskussion

Tab. 1, 2, 3 : Statistisch signifikante Unterschiede in PNS in der 1. und 2. Messung

	N	age	1. Messung					
			AM			SD		
			F1	F2	Σ	F1	F2	Σ
EG I	14	12	20,92	28,642	47,928	5,180	5,799	7,907
EG II	18	14	19,72	26,277	44,88	2,803	5,602	7,095
EG III	27	12	24,66	27,296	51,96	2,303	3,930	3,946
EG IV	27	12	25,00	26,407	51,407	2,787	4,116	4,307
KG I	44	12	20,81	31,636	52,454	2,789	4,340	5,271
KG II	39	14	17,68	28,386	46,090	3,574	5,661	7,168

	N	age	2. Messung					
			AM			SD		
			F1	F2	Σ	F1	F2	Σ
EG I	14	12	19,28	23,071	44,00	3,338	6,378	9,543
EG II	18	14	14,61	23,944	38,555	5,214	5,184	8,886
EG III	27	12	22,66	25,481	48,148	4,169	5,116	7,252
EG IV	27	12	20,59	27,703	47,925	4,500	5,290	7,760
KG I	44	12	21,20	31,772	52,931	2,741	3,777	3,984
KG II	39	14	17,59	28,045	46,045	3,164	5,066	6,562

	N	age	PNS					
			t			p=		
			F1	F2	Σ	F1	F2	Σ
EG I	14	12	0,839	2,259	1,020	0,416	0,042	0,326
EG II	18	14	3,739	1,154	2,347	0,002	0,264	0,031
EG III	27	12	2,375	2,570	2,952	0,025	0,016	0,007
EG IV	27	12	5,835	1,103	2,213	0,000	0,280	0,036
KG I	44	12	1,585	0,464	0,783	0,120	0,645	0,438
KG II	39	14	0,365	1,855	0,135	0,717	0,070	0,894

Tab. 4, 5, 6, : Statistisch signifikante Unterschiede in PNS in der 1. und 3. Messung (nach einem Jahr)

	N	age	1. Messung					
			AM			SD		
			F1	F2	Σ	F1	F2	Σ
EG III	27	12	24,66	27,296	51,96	2,303	3,930	3,946
EG IV	27	12	25,00	26,407	51,407	2,787	4,116	4,307

	N	age	3. Messung					
			AM			SD		
			F1	F2	Σ	F1	F2	Σ
EG III	27	12	20,14	27,40	47,44	4,040	4,125	6,122
EG IV	27	12	19,25	26,07	45,22	3,898	4,402	6,116

	N	age	PNS					
			t			p=		
			F1	F2	Σ	F1	F2	Σ
EG III	27	12	6,339	0,100	3,107	0,000	0,921	0,005
EG IV	27	12	5,408	0,256	3,534	0,000	0,800	0,002

Tab. 7, 8, 9 : Statistisch signifikante Unterschiede in PNS in der 2. und 3. Messung (nach einem Jahr)

	N	age	2. Messung					
			AM			SD		
			F1	F2	Σ	F1	F2	Σ
EG III	27	12	22,66	25,481	48,148	4,169	5,116	7,252
EG IV	27	12	20,59	27,703	47,925	4,500	5,290	7,760

	N	age	3. Messung					
			AM			SD		
			F1	F2	Σ	F1	F2	Σ
EG III	27	12	20,14	27,40	47,44	4,040	4,125	6,122
EG IV	27	12	19,25	26,07	45,22	3,898	4,402	6,116

	N	age	PNS					
			t			p=		
			F1	F2	Σ	F1	F2	Σ
EG III	27	12	2,718	1,399	0,384	0,012	0,174	0,704

EG IV	27	12	1,117	1,322	1,423	0,274	0,198	0,167
--------------	----	----	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Legende: N – Probanden

AM – der arithmetische Durchschnitt

SD – Standardabweichung

t – t – Testswert

p – Signifikation, $p < 0.05$

PNS – Strukturbedürfnis (Σ)

F1- Wunsch der Struktur

F2 - Reaktion auf das Fehlen der Struktur

Σ - Strukturbedürfnis

EG – Experimentalgruppe

KG – Kontrollgruppe

1. Messung – Messung vor dem Absolvieren des Trainings sozialer Kompetenz (TSK)
2. Messung – Messung nach dem Absolvieren des TSK
3. Messung – Messung nach einem Jahr des Trainingsabsolvierens

Wir haben einen signifikant niedrigen Index im Strukturbedürfnis bzw. höhere Unsicherheitstoleranz bei slowakischen (EG III – $p=0.007$, EG IV, $p=0.03$) dänischen (EG II, $p=0.03$) Kindern festgestellt.

Im Wunsch nach Struktur (F1) wurden statistisch signifikante Unterschiede zwischen Eingangs- und Ausgangsmessung durch Trainingseinfluss in der Richtung eines niedrigeren Wunsches nach Struktur in den Experimentalgruppen EG II (dänische Kinder, $p=0.002$), EG III und EG IV (slowakische Kinder, $p=0.02$, $p=0.000$) gezeigt. Es deutet auf eine Tendenz der Schüler hin, gewöhnliche Stereotypen in den ambivalenten Situationen aufzugeben, auf den Wunsch nach einfachen Strukturen bzw. einfachen Gedankenprozessen.

Der Wunsch nach Strukturen bei slowakischen Kindern der EG I war nach dem Absolvieren des Trainings niedriger, aber ohne statistisch signifikante Unterschiede, was wir als Folge des niedrigeren Strukturwunsches schon in der Prä-Messung interpretieren.

Im Subfaktor F2 bzw. Reaktion auf das Fehlen der Struktur haben wir eine signifikante Senkung des Werts zwischen der ersten und zweiten Messung bei slowakischen Kindern in der EG I und EG III festgestellt.

Den Interventionseffekt im Strukturbedürfnis haben wir mit den Kontrollgruppen überprüft, dabei haben wir keinen signifikanten Unterschied festgestellt..

Diese Feststellungen weisen auf eine Reduktion des Strukturbedürfnisses bzw. ein niedrigeres Maß des Strukturbedürfnisses, des Wunsches nach einfacheren Strukturen, der expressiv emotionalen Reaktion auf Ereignisse nach dem Absolvieren des Trainings sozialer Kompetenz hin.

Der Effekt des Trainings sozialer Kompetenz zeigte sich in einer Reduktion des Strukturbedürfnisses.

Mit dem interkulturellen Vergleich (Slowakei versus Dänemark) beobachten wir einen niedrigeren Wunsch nach einfachen Strukturen, ein niedrigeres Strukturbedürfnis bei dänischen Kindern in der ersten und zweiten Messung. Dänische Kinder erwiesen sich nach der Applikation des Trainings sozialer Kompetenz als selbstbewusster in neuen sozialen Situationen, offener zu aktiven Experimenten mit den eigenen Selbstgrenzen und bereit zu komplizierteren Gedankengängen.

Die Tabellen 4,5,6,7,8 und 9 demonstrieren den Vergleich zwischen der ersten und dritten und der zweiten und dritten Messung. Wir beobachten statistisch signifikante Veränderungen, was auf die dauerhafte Stabilität der durch Training erworbenen Verhaltensänderungen bei Kindern hinweist.

Der Trainingseffekt hat sich in der Reduktion des Strukturbedürfnisses und in ihrer Stabilität auf Zeit gezeigt.

Literatur

1. **Bar – Tal, Y. 1994.** The effect of need and ability to achieve cognitive structure on mundane decision making. *European Journal of personality*, 8, 45-58.
2. **Bar – Tal, Y., Spitzer, A. 1999.** The Need and Ability to Achieve Cognitive Structuring: Individual Differences That Moderate the Effect of Stress on Information Processing. *Journal of personality and Social Psychology*. Vol. 77, No 1, 33-51.
3. **Bratská, M. 2002.** Konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií vysokoškolákmi. In : Sarmány Schuller, I., Košč, M. (Eds.): *Psychológia na rázcestí. Zborník príspevkov X. zjazdu slovenských psychológov*. Bratislava.
4. **Gajdošová, E. 1995.** Možnosti poznávania a rozvíjania sociálnych spôsobilostí žiakov v práci školského psychológa. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 30, č.3, s. 308-313.
5. **Hermochová, S. 1991.** Metódy aplikované sociálnej psychológie III. Postupy k poznávaniu a ovplyvňovaniu skupinové situace. *Dom Techniky ZVSVTS*, Bratislava.
6. **Kopasová, D., Obložinská, I. 1999.** Možnosti rozvíjania prosociálneho správania detí predškolského veku s rizikovým psychologickým vývinom. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, č. 3, s. 250-255.

7. **Lajčiaková, P. 2003.** Morálna kompetencia ako spôsobilosť morálne konať (?). In: Práca a jej kontexty. Bratislava: Stimul, s.130-134, ISBN 80-88982-75-8.
8. **Neuberg, S. L., Newsom, J. T. 1993.** Personal need for structure: Individual differences in the desire for simple structure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 113-131.
9. **Popelková, M. 2000.** Výcvikové programy ako prvok vnútornej psychosociálnej premennej edukačného prostredia. In : Sollárová, E. (Eds.): Zborník Netradičné podoby edukačného prostredia. Nitra : PF UKF, s. 212-226.
10. **Popelková, M. 2003.** Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní III. Nitra: SPU, s. 186-189.
11. **Sarmány Schuller, I. 1999.** Neistota – istota / prípad kauzálnej neistoty. In: Sarmány Schuller, I., Bratská, M., Naništová, E. (Eds.): Reflexie súčasnej psychológie na Slovensku, Zborník príspevkov IX. zjazdu slovenských psychológov, STIMUL, Bratislava.
12. **Sarmány Schuller, I., Stríženeč, M. 1999.** Fundamentalizmus a potreba štruktúry. In: Sarmány Schuller, I., Bratská, M., Naništová, E. (Eds.): Reflexie súčasnej psychológie na Slovensku, Zborník príspevkov IX. zjazdu slovenských psychológov, STIMUL, Bratislava.
13. **Sarmány Schuller, I., Gereková, E. 2002.** Kros-kulturálne porovnanie osobnostného konštruktú potreby štruktúry (Dánsko-Slovensko) In: Frankovský, M. (Eds.): Zborník Sociálne procesy a osobnosť, Spoločensko vedný ústav SAV, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Košice.
14. **Šramová, B. 2001.** Agresivita a prosociálne správanie. In: Školská psychológia-intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti. UKF Nitra.

PaedDr. Eva Gereková

Katedra psychologických vied, FSV UKF Nitra

Piaristická 10

901 49 Nitra

Slovakia

egerekova@ukf.sk

PhDr. Ivan Sarmány Schuller, PhD.

Ústav experimentálnej psychológie SAV

Dúbravská cesta 9

813 64 Bratislava

Slovakia

expssarm@savba.sk